



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HALLINE MARIANA SANTOS SILVA

**JUVENTUDE E DEBATE POLÍTICO
NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

Brasília, DF, Brasil

2013

HALLINE MARIANA SANTOS SILVA

**JUVENTUDE E DEBATE POLÍTICO
NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação – Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wivian Weller

Brasília, DF, Brasil

2013

Ficha catalográfica

HALLINE MARIANA SANTOS SILVA

JUVENTUDE E DEBATE POLÍTICO
NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr^a Wivian Weller - FE/UNB

Orientadora

Prof. Dr. Célio da Cunha - PPGE/FE/UnB

Avaliador

Prof. Dr. José Adelson Cruz - FE/UFG

Avaliador

Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano - PPGE/FE/UFF

Avaliador

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – PPGE/FE/UnB

Avaliador

Prof(a). Dr(a). Catarina de Almeida Santos – PAD/FE/UnB

Suplente

A minha querida família Iago, Igor e em especial, a minha mãe Suely, pelo exemplo de vida, no qual me espelho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Wivian Weller, pelo carinho e dedicação nos momentos de orientação e no incentivo ao estudo rigoroso dos métodos de investigação, meus sinceros agradecimentos.

Ao professor José Adelson Cruz, pelas contribuições na leitura atenta da tese e pela confiança desde os tempos de mestrado, pelo incentivo no prosseguimento de meus estudos, e, em especial, pela amizade.

Aos professores integrantes da banca examinadora, professor Célio da Cunha, professor Carlos Alberto Lopes de Sousa, professor Paulo César Rodrigues Carrano, professora Catarina de Almeida Santos, pela gentileza em comporem a banca examinadora.

À professora Maria Zélia Borba Rocha, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos integrantes do Geraju - Grupo de pesquisa sobre gerações e juventude, pela oportunidade de crescimento intelectual nos momentos de debates, em especial às amigas Catarina, Cláudia, Denise, Lucélia, Silvia, Sinara e aos amigos Cleverson e Anderson.

Aos gestores ligados às questões do ensino médio que gentilmente concederam entrevistas nos estados da Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Tocantins, Distrito Federal e Rio Grande do Norte.

À minha família, meu querido esposo Igor, meu amado filho Iago, minha irmã Thaysa e meu cunhado Hugo e, em especial, minha mãe Suely, pois sem eles nada seria possível.

Às amigas Amone, Berô, Erika e Sinara, pelo companheirismo nestes anos de curso, pela contribuição na coleta de dados e na revisão do texto.

À família de Fátima e Altamir, pelo acolhimento na capital federal e pelo cuidado com minha família, nos momentos de minha ausência pela convivência afetiva, sou eternamente grata.

À Universidade Federal de Goiás, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que contribuiu nos últimos dois anos da pesquisa com bolsa de qualificação, o que possibilitou custear a coleta de dados bem como os deslocamentos necessários para a conclusão desta.

Aos colegas do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta tese, em especial as professoras Leonor Paniago, Isa Mara Colombo e o professor Alípio Rodrigues.

A todas as pessoas do meu convívio que souberam cotidianamente incentivar, confiar e suportar as ausências, meu muito obrigada!

Do rio que tudo arrasta se diz que é
violento Mas ninguém diz violentas as
margens que o comprimem

Bertold Brecht

RESUMO

A tese “Juventude e Debate Político no Processo de Reestruturação do Ensino Médio Brasileiro” insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Traz como questões norteadoras as políticas públicas de educação para o Ensino Médio, sobretudo o processo de mudança na legislação brasileira concernente ao Ensino Médio no período de 2009 a 2011 que levou à elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A pesquisa empírica compreendeu a análise de documentos normativos sobre o Ensino Médio, a realização de entrevistas com gestores estaduais do Ensino Médio das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul bem como a participação *in loco* nas audiências públicas e outros eventos sobre o Ensino Médio organizados pelo Ministério da Educação. A pesquisa toma como aporte teórico a Sociologia da Prática de Pierre Bourdieu e estudos no campo da Sociologia da Educação e da Juventude, a partir da perspectiva de autores como Afrânio Mendes Catani, Marília Spósito, Juarez Dayrell, Helena Abramo, dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que, embora tenham ocorrido reformas no Ensino Médio ao longo do século XX e primeira década do século XXI, tais mudanças não consideraram de forma adequada a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos do Ensino Médio - os jovens -, bem como a função desta etapa da educação básica para grupos que constituem a primeira geração de estudantes em suas famílias. Verificou-se que existem distintas concepções e percepções sobre os jovens e o papel do Ensino Médio entre os gestores entrevistados. O currículo do Ensino Médio também vem se tornando objeto de interesse de setores produtivos e comerciais. Se os jovens brasileiros antes passavam despercebidos, agora se tornaram eles próprios objetos de disputa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Educação básica. Ensino médio. Juventude. Diretrizes curriculares.

ABSTRACT

The thesis "Youth and Political Discussion in Restructuring Process of Brazilian High School " is part of the line search Public Policy and Management Education Program Graduate Education at the University of Brasilia. Bring as guiding questions of public policy education for high school, especially the process of change in Brazilian law concerning the high school in the period 2009 to 2011 that led to the drafting of the new National Curriculum Guidelines for the High School. Empirical research included analysis of normative documents on the school, conducting interviews with managers of state high school in the North, Northeast, Southeast, Midwest and South as well as participation *in loco* at the public hearings and other events on High School organized by the Ministry of Education. The research takes as its theoretical sociology of Pierre Bourdieu Practice and studies in the field of Sociology of Education and Youth, from the perspective of authors like Afrânio Mendes Catani, Marília Spósito, Juarez Dayrell, Helena Abramo, among others. The research results indicate that, although there were reforms in the high school throughout the twentieth century and the first decade of this century, these changes did not consider adequately the diversity and heterogeneity of subjects of high school - young people - as well as function of this stage of basic education for groups which constitute the first generation of students in their families. It was found that there are different conceptions and perceptions of young people and the role of high school among the managers interviewed. The curriculum of the school also has become an object of interest of productive and commercial sectors. If young Brazilians were missed before, now became objects of dispute themselves.

KEYWORDS: Educational policies. Basic education.High school.Youth.curriculum guidelines

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio Brasileiro (2000-2011)	35
Gráfico 2 – Evolução das matrículas no Ensino Médio Brasileiro, segundo a dependência administrativa	36
Gráfico 3 – Evolução das matrículas no Ensino Médio Brasileiro, segundo o turno	37
Gráfico 4 – Evolução das matrículas no Ensino Médio Brasileiro, segundo a região do país.	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das reformas na educação secundária (Ensino Médio) na primeira república	27
Quadro 2 – EDIR 2005, 2007, 2009 e 2011 e projeções/metast para o BRASIL	40
Quadro 3 – Delineamento para análise de conteúdo	92
Quadro 4 – Síntese das categorias recorrentes no texto da minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – outubro de 2010	102
Quadro 5 – Formas de nomeação dos estudantes de ensino médio	115
Quadro 6 – Data e local das entrevistas com os Gestores das Secretarias de Estado, por região	122
Quadro 7 – Tempo de duração das entrevistas narrativas, por região	123
Quadro 8 – Formação dos entrevistados, por UF	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio brasileiro, segundo a região do país (2000-2011)	38
Tabela 2 – Análise de conteúdo	93

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACQ	Análise de Conteúdo Qualitativo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cades	Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CEB	Comissão Específica na Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSE	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GERAJU	Grupo de pesquisa sobre gerações e juventude
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEI	Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e a Cultura
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
PARTE I REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	21
2 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NO BRASIL.....	22
2.1 APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	22
2.2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAS POLÍTICAS E CONJUNTURA ATUAL.....	34
2.3 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA.....	47
2.4 CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE.....	51
2.5 JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	58
3 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO: A TEORIA Da PRÁTICA, SEGUNDO PIERRE BOURDIEU.....	64
3.1 A NOÇÃO DE CAMPO E DE CONCEITOS BOURDIEUSIANOS CORRELATOS.....	64
3.2 APROPRIAÇÕES DOS CONCEITOS DE BOURDIEU NA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	76
3.3 DEBATES POLÍTICOS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS À LUZ DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU.....	81
4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ESTUDOS DE LINGUAGEM E O ENFOQUE ANALÍTICO DE TEXTO.....	85
4.1 O ENFOQUE ANALÍTICO DE TEXTO.....	85
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	87
PARTE II ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORMATIVOS E ENTREVISTAS COM GESTORES ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	95
5 ANÁLISE DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	96
5.1 RECORTE EMPÍRICO E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	96

5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: CURRÍCULO E CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE NAS NOVAS DCNEM.....	95
5.2.1 Textos preliminares e processo de construção das novas DCNEM.....	96
5.2.2 Texto Final: As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.....	105
5.2.2.1 O Currículo para o ensino médio nas novas DCNEM.....	105
5.2.2.2 O Jovem nas novas DCNEM.....	114
6 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO: ATRIBUIÇÕES DOS GESTORES ESTADUAIS.....	117
6.1 BREVE APRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA	119
6.1.2 Considerações sobre os gestores dos Estados da Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santos, Goiás, Tocantins e Santa Catarina	124
6.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO A FALA DOS GESTORES ENTREVISTADOS.....	126
6.2.1 o que narram os gestores da Bahia e Rio Grande do Norte	126
6.2.2 Organização e estrutura do Ensino Médio na Bahia.....	126
6.2.3 Organização e estrutura do Ensino Médio no Rio Grande do Norte.....	133
6.2.4 Organização e estrutura do Ensino Médio no Espírito Santo.....	138
6.2.5 Organização e estrutura do Ensino Médio no Tocantins.....	143
6.2.6 Organização e estrutura do Ensino Médio em Santa Catarina.....	148
6.2.7 Organização e estrutura do Ensino Médio em Goiás.....	150
7 CONCEPÇÕES SOBRE O JOVEM E O PAPEL DO ENSINO MÉDIO....	157
7.1 O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS GESTORES.....	157
7.1.1 O Ensino Médio em Goiás.....	157
7.1.2 O Ensino Médio em Santa Catarina.....	161

7.1.3 O Ensino Médio em Tocantins.....	163
7.1.4 O Ensino Médio no Rio Grande do Norte.....	164
7.1.5 O Ensino Médio na Bahia.....	165
7.1.6 O Ensino Médio no Espírito Santo.....	167
7.2 O JOVEM NA PERSPECTIVA DOS GESTORES.....	169
7.2.1 Concepções do Gestor de Goiás	169
7.2.2 Concepções da Gestora de Santa Catarina	171
7.2.3 Concepções da Gestora de Tocantins	172
7.2.4 Concepções da Gestora do Rio Grande do Norte	173
7.2.5 Concepções do gestor da Bahia	175
7.2.6 Concepções da Gestora do Espírito Santo	177
7.3 ANÁLISE COMPARATIVA.....	179
8 O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES E O ENSINO MÉDIO INOVADOR NA FALA DOS GESTORES.....	177
8.1 A PARTICIPAÇÃO DOS ENTREVISTADOS NO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS NOVAS DIRETRIZES.....	177
8.2 PONTOS DE EMBATE QUE SURTIRAM NO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA RESOLUÇÃO.....	182
8.3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA AVALIAÇÃO DOS GESTORES.....	189
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES.....	212

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e ao GERAJU – Grupo de pesquisa sobre gerações e juventude (cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq). Denominada “Juventude e debate político no processo de reestruturação do Ensino Médio brasileiro”, reflete a respeito do processo de mudança na legislação brasileira referente ao Ensino Médio, no período de 2009 a 2011, em especial detendo-se na reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Brasil, país historicamente em defasagem na oferta de escolas para sua juventude, encontra-se diante de exigências relacionadas ao desenvolvimento do modo de produção e ao modelo econômico nacional desenvolvimentista, que predomina no país desde a segunda metade do século XX (KUENZER, 2009; KRAWCZYK, 2009). A escola de Ensino Médio assume nesta conjuntura o papel de preparar o jovem para o mercado de trabalho. Desde então, a escola gradativamente passou a perder sua função exclusivamente propedêutica matriz com a qual, atuava anteriormente.

As exigências para a formação do jovem são as seguintes: 1) preparação, nas escolas, de mão de obra para o ingresso no mercado de trabalho; 2) realização de um intenso processo de socialização dos jovens com vistas a responder à sua inserção na vida social; e 3) continuar respondendo aos anseios de que os egressos do ensino básico sejam aprovados nos vestibulares, ou seja, que deem continuidade aos estudos, ampliando os anos de escolaridade formal (KUENZER, 2002, 2009; KRAWCZYK, 2009). Este é o atual tripé de finalidades da educação básica que visa a atender às diferentes demandas que estão contidas nos diferentes estratos sociais.

A situação duplamente colocada pelas opções políticas adotadas no país de voltar-se para a industrialização de um lado e de conservar velhos interesses agrários de outro, gerou a situação de defasagem dos níveis de escolaridade da força trabalhadora, em decorrência de o sistema de ensino de caráter geral não ter sido universalizado. Essa situação coloca um duplo desafio que perdurou por todo o século XX:

1) resolver os problemas de falta de oferta de vagas no Ensino Médio; e 2) melhorar a qualidade desta etapa de formação, incluindo-se aí a melhoria da estrutura geral do Ensino Médio pela construção de escolas adequadas à faixa etária, aos objetivos a que se propõe e às exigências atuais de formação, apresentadas nos documentos oficiais.

Esses desafios, porém, não se restringem a mudanças pedagógicas de ampliação ou redução do currículo. O Ensino Médio passa a fazer parte de um contexto relacionado à acordos internacionais firmados pelo Brasil, que visam a contemplar aspectos das políticas econômicas e sociais inerentes à situação de *sociedade de direitos* em que vivemos. O país é signatário de diversos acordos de cooperação, de comércio, entre outros (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesse cenário, ao Brasil coube: i) democratizar o acesso ao Ensino Médio, ampliando a oferta de vagas sem, no entanto, criar um consenso social e político de que a educação seja uma prioridade, desse modo estabelecendo que as reformas ocorressem sem ampliar os recursos materiais, humanos e financeiros; e ii) realizar as modificações no currículo do Ensino Médio, com vistas a outra concepção que abarque a formação científica, sócio-histórica e tecnológica¹. Essas mudanças têm por objetivo a preparação dos jovens para a continuidade dos estudos, para a inserção no mundo de trabalho e para o desenvolvimento da cidadania, ou seja, para o convívio em sociedade.

Tendo como pano de fundo as mudanças dos setores econômicos e, considerando que elas repercutem indicando diretrizes para os setores educacionais e técnico-profissionalizantes. De todo modo, eram transformações pelas quais o país necessitava passar. Delimitamos como norte, investigar as mudanças ocorridas no período de 2009 a 2012, para compreender em que direção elas estariam apontando as mudanças em curso. Esta pesquisa parte das seguintes questões: Como o processo de reestruturação do Ensino Médio se deu no Brasil e como os jovens foram compreendidos nesse processo?

A escolha do tema revela a preocupação em estabelecer como os jovens se colocam ou são colocados nas políticas que lhes são destinadas. Tal preocupação tem relação com a pesquisa desenvolvida no mestrado, que investigou mulheres trabalhadoras. As mulheres entrevistadas na ocasião atribuíram as duplas e até

¹ Para aprofundar sobre as mudanças de concepção pedagógicas que afetaram o ensino médio, consultar Kuenzer (2009) e Saviani (2008).

mesmo às triplas jornadas de trabalho uma alternativa para garantir aos filhos melhores condições de vida e também para que pudessem dedicar-se integralmente aos estudos. Embora essas mães empreendessem estratégias que tinham como meta o itinerário biográfico dos filhos, com vistas ao sucesso escolar e à continuidade dos estudos, eles conseguiram “ir bem” apenas até o Ensino Médio, pois muitos dos jovens paravam de estudar nessa etapa e outros passavam a ter baixo desempenho.

A partir dessa constatação, identificou-se a necessidade de investigar se a orientação dos programas e das metas governamentais para a escolarização, presentes na proposta de reformulação do Ensino Médio, consideram a formação do ser humano e do sujeito jovem; e se, no Brasil, as políticas públicas educacionais têm levado em consideração os estudos sobre juventude e gerações, uma vez que considerável produção sobre essa temática tem sido publicada nos últimos anos².

A relevância do tema se sustenta à medida que interessa pesquisar as políticas educacionais adotadas no Brasil no final do século XX e na primeira década do XXI para desvelar: 1) quais orientações estão sendo adotadas no que se refere à reestruturação do Ensino Médio; 2) quais representações sobre o jovem brasileiro norteiam essas diretrizes; 3) quais interesses movem o Estado num processo de mudanças na estrutura do Ensino Médio; e 4) o porquê das mudanças ocorridas nestas últimas duas décadas.

A concepção de jovem e de como ele vive a condição juvenil³ aqui adotada é aquela problematizada por Abramo (2008a, 2008b), Catani e Gilioli (2008) e Spósito (2005, 2009), entre outros autores que defendem a condição plena do ser jovem. Tais premissas podem ser apreendidas pela análise das diretrizes referentes à etapa de ensino que se destina a eles, uma vez que nela está contida a essência do que a sociedade brasileira identifica como ideal para a faixa etária em questão. É na

² Para conferir a produção sobre juventude na pós-graduação brasileira, consultar Spósito (2009)

³ “A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo da vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)” (ABRAMO, 2008, p. 40).

legislação Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por exemplo, que se encontra explicitada a exigência de que a escola prepare o jovem para o chamado protagonismo juvenil. As leis e as normatizações explicitam expectativas e anseios bem como podem omitir outras tantas questões debatidas e vistas como fundamentais para que se tenha um sistema de ensino eficiente como um todo, especificamente no que se refere ao Ensino Médio, já que é nesta etapa do ensino que se tem uma posição estratégica para, entre outras coisas, permitir o acesso ao ensino superior.

O trabalho ora apresentado está dividido em duas partes. Na primeira parte, foi empreendida a discussão teórica organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado Ensino Médio e Juventude no Brasil, apresentamos um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, as principais reformas políticas pelas quais essa etapa de escolarização passou, e uma breve análise dos dados dos censos escolares entre 2000 e 2011. Este capítulo objetiva auxiliar a compreensão da conjuntura atual do Ensino Médio bem como a relação entre juventude e políticas públicas. Para tanto, foi necessário refletir sobre as concepções do ser jovem e a relação entre a juventude e o Ensino Médio.

No capítulo dois, tratamos da teoria da prática de Pierre Bourdieu e da sua relação com o campo da educação. Para tanto, refletimos sobre a noção de campo e de conceitos bourdieusianos correlatos necessários à compreensão do objeto em estudo, às apropriações dos conceitos de Bourdieu na área da educação no Brasil e como a teoria da prática de Pierre Bourdieu pode auxiliar na compreensão dos debates políticos nas reformas educacionais brasileiras.

Para compor o referencial teórico e balizar a análise de dados de forma científica, o capítulo três apresenta os estudos de linguagem e o enfoque analítico de texto caracterizado como Análise de Conteúdo Qualitativa (ACQ), na perspectiva de Phillipp Mayring (2000). Este autor a define como uma abordagem do empírico, metodologicamente orientada, que permite a análise do texto dentro de seu contexto de comunicação, seguindo regras de conteúdo analítico.

Na segunda parte da tese, composta por quatro capítulos, abordamos a análise de documentos normativos e a análise de entrevistas referentes às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Traçamos o recorte empírico e os critérios para a seleção dos documentos de análise, procedemos à análise documental, elencando o que permaneceu no texto das diretrizes e o que foi

alterado ou subsumido. Por último, refletimos sobre a forma como o jovem aparece nas Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e como o currículo para o Ensino Médio é tratado nas Novas Diretrizes Curriculares.

No capítulo cinco, são discutidas a organização e a estrutura do Ensino Médio a partir da compreensão dos gestores estaduais entrevistados. Para tanto, detalhamos os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa empírica e elencamos algumas considerações sobre os gestores dos estados pesquisados.

No capítulo seis, discutimos as percepções sobre os jovens e o papel do Ensino Médio que permeiam as falas dos entrevistados, com base na análise refletida de extratos das narrativas dos gestores estaduais do Ensino Médio de algumas regiões do Brasil.

No capítulo sete, que finaliza esta tese, foram analisadas narrativas dos gestores estaduais do Ensino Médio referentes ao Programa Ensino Médio Inovador. Trata-se de um projeto piloto cujo objetivo principal é a melhoria do Ensino Médio por meio da diversificação curricular das escolas, programa este criado pelo MEC em 2009 que, segundo os entrevistados, foi utilizado como referência no processo de reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A análise do sistema educacional brasileiro, tomado na perspectiva de análise como um campo, permitiu que chegássemos a algumas considerações e apontamentos destacados nas considerações finais da tese.

PARTE I
REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

2 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE NO BRASIL

Como esta pesquisa versa a respeito do Ensino Médio, da juventude, das políticas públicas e do jogo político que a envolve, faz-se necessário, de início, tecer algumas considerações que abarquem esses complexos campos de estudos. A partir de uma perspectiva relacional, temos o objetivo de acompanhar o desempenho dos atores e agentes envolvidos no processo de reformulação curricular nos anos de 2009 a 2011 nos órgãos governamentais competentes.

Temos pleno conhecimento de que outras perspectivas de análise seriam passíveis de ser adotadas, contudo, fizemos a escolha da *perspectiva relacional*, por considerar que esta abordagem permite compreender os nexos evidentes e os que se dão de forma mais implícita ou simbólica, que talvez com outro tipo de análise não fosse possível. As interconexões possíveis a partir da perspectiva relacional permitem compreender melhor o jogo político que se evidencia em disputas como as que se dão em torno do currículo, por exemplo.

A iniciativa aqui empregada constitui o percurso de pesquisa e se pauta na ideia de que toda tentativa de elucidar um dado objeto de estudo é revestido de inúmeros pontos de vista e possibilidades de interpretação. Deste modo, nosso foco está no processo de análise, no qual o objeto permite vislumbrar uma síntese da compreensão teórica, metodológica e política passível de ser empreendido no momento histórico presente⁴. Realizamos, portanto, um recorte entre outros possíveis.

⁴ A história recente do Brasil registra a elaboração de uma nova *Constituição Federal* (CF), em 1988. Por força dela, houve a exigência de uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), que vigorou a partir do ano de 1997. Com ela, a obrigatoriedade de novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, foi aprovada em 1998 e, finalmente, houve a necessidade de criação de um *Novo Currículo* para este nível de ensino, tendo começado sua discussão em 2011. Neste trâmite, decorrem vinte e dois anos.

2.1 APROXIMAÇÕES COM A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

No escopo de compreender melhor o objeto investigado, nesta parte da pesquisa apresentamos uma breve história do Ensino Médio no Brasil. Recorremos às considerações tecidas por Demerval Saviani (2008), que, ao escrever a respeito da história das ideias pedagógicas adotadas no Brasil, realizou uma elaboração de sínteses explicativas a este respeito. Para tanto, o autor estabeleceu quatro grandes períodos analíticos. São eles: 1) Primeiro período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 2) Segundo período (1759-1932): coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 3) Terceiro período (1932- 1969): predominância da pedagogia nova; e 4) Quarto período (1969-2001): configuração da concepção pedagógica produtivista. É com base nesses períodos por ele delineados que conduziremos as aproximações com a trajetória do Ensino Médio, aqui apontadas.

No primeiro período, referente às ideias pedagógicas difundidas no Brasil entre 1549 e 1759, monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, Saviani (2008) aponta para duas fases: a primeira, da educação jesuítica, marcada pelo plano de instrução elaborado pelo padre Manuel Nóbrega em 1549, estendendo-se até a publicação do *Ratio Studiorum* em 1599, marco que instaura a segunda fase, que compreende, na visão do autor, a institucionalização da pedagogia jesuítica, que se estendeu até 1759.

O plano de instrução elaborado por Nóbrega, no que diz respeito ao ensino secundário, atual Ensino Médio, tratava nas palavras de Saviani (2008, p. 43):

[...] de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa [...].

No que diz respeito a essa etapa da escolarização, na segunda fase, esse cenário pouco se altera:

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e

excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colônia. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondendo ao atual curso de nível médio (SAVIANI, 2008, p. 56).

As orientações contidas no *Ratio*, segundo Saviani (2008, p. 59) teve predomínio “no ensino brasileiro durante aproximadamente dois séculos, isto é, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marques de Pombal [...]”.

O segundo período, das ideias pedagógicas, entre 1759 e 1932, marca, segundo Saviani (2008), a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, sendo subdividido em duas fases: 1) a pedagogia pombalina, ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido, compreendendo o período de 1759 a 1827; e 2) o desenvolvimento da pedagogia leiga - ecletismo, liberalismo e positivismo - compreendendo o período de 1827 a 1932. Nesse período, notam-se a perda da hegemonia religiosa e o início do racionalismo que se dá em grande parte com professores leigos.

Destacam-se, nesse contexto, as reformas empreendidas nos chamados estudos menores - correspondentes aos atuais ensinos fundamental e médio. Segundo Saviani (2008, p. 82), por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, “o objeto desse alvará privilegiou os estudos das chamadas ‘humanidades’, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário.” Com esse alvará, extinguiram-se as classes e escolas até então dirigidas pelos jesuítas, na tentativa de substituí-las por aulas régias. Assim, visava-se a contratar professores por meio de concurso, o que demorou a acontecer. Ainda para o autor, as reformas pombalinas “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos”. (SAVIANI, 2008, p.107).

As aulas régias no Brasil, segundo Saviani, funcionavam, em geral, nas casas dos próprios professores, eram aulas isoladas que não se articulavam entre si, não constituindo um sistema de ensino. Em grande parte, eram frequentados pelos filhos das famílias mais abastadas.

Mesmo com o objetivo de estatização, “o funcionamento das aulas régias não impediu os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas” (SAVIANI,

2008, p.108). Ao cabo, a Reforma de Pombal estatizava, mas não tornava laico o sistema de ensino.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, surgiu, segundo Saviani (2008), a necessidade de formação de quadros para a administração e defesa do reino. Para tanto, foram criadas as seguintes instituições: Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Escola de serralheiros, de agricultura (1812), entre outros. No conjunto das reformas pombalinas, o autor aponta para o caráter de estatização e secularização: da administração do ensino, do magistério, do conteúdo de ensino, da estrutura organizacional e dos estudos superiores. Com isso, o Estado passou a atuar como mentor no que diz respeito à instrução na colônia, característica mantida nos últimos duzentos anos. No jogo político, o Estado, recentemente, além de mentor, tem atuado como avaliador dos resultados.

Com a proclamação da independência em 1822, conforme Saviani (2008), Dom Pedro I, ao instalar os trabalhos da assembleia constituinte, discursa a respeito da necessidade de se elaborar uma legislação especial sobre a instrução pública. Assim, cogitou-se, nessa ocasião, a criação de um prêmio para “estimular o surgimento de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” (SAVIANI, 2008, p.119). Esse projeto não chegou a ser concluído e, segundo o autor, a primeira constituição do Império do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824.

[...] limitou a afirmar, no Inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que ‘a instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos’. A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos na Assembléia Constituinte. (SAVIANI, 2008, p. 123).

Percebe-se, a partir desse excerto, que o ensino secundário não aparece no texto da lei. Em 1827 é criada, segundo Saviani (2008, p. 128), a primeira lei de educação independente do Brasil, que dispunha sobre as escolas de primeiras letras. Instituiu o método mútuo de ensino, que se baseava “no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares dos professores.” Esse método “supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo” (SAVIANI, 2008, p. 128). Novamente, o ensino secundário não é objeto específico da lei.

Em 1834,

[...] por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais. [...] com a proclamação da república em 1889 e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados. (SAVIANI, 2008, p. 43-165).

Percebe-se que, aparentemente, estava sendo resolvido um problema, mas criava-se outro como desdobramento. A descentralização transferiu às províncias – que passavam a ser denominadas como Estados da federação – as responsabilidades com a instrução de sua população, dessa vez sob os auspícios das diferenças regionais econômicas.

Já nos primeiros quarenta anos da República, segundo Santos (2010, p. 5), o curso secundário – Ensino Médio – “passou por reformas que tinham como preocupação comum a preparação para a matrícula nos cursos superiores.” As reformas foram: 1) reforma Benjamim Constant, em 1890, que procurou introduzir matérias científicas no ensino secundário, rompendo com a predominância até então de estudos literários; 2) reforma Eptácio Pessoa, em 1901, que equiparou as escolas privadas às oficiais e “pôs fim à liberdade de frequência que havia sido instituída em 1879 por Leôncio de Carvalho”; 3) reforma Rivadávia Correia, em 1911, que “reforça a liberdade de ensino e a desoficialização” (SAVIANI, 2008, p. 170), ou seja, retirava a responsabilidade do estado para com essa etapa de escolarização; 4) reforma Carlos Maximiliano, em 1915, que introduz o exame vestibular e o condiciona à conclusão do secundário, sendo que essa reforma também torna o ensino novamente oficial; e 5) reforma João Luis Alves/Rocha Vaz, em 1925, que introduz o regime seriado no ensino secundário e torna a frequência novamente obrigatória.⁵

O Quadro 1 relaciona as principais reformas do Ensino Médio durante a primeira república, seus principais objetivos e a duração do nível de ensino em cada período.

⁵ Para aprofundar as ideias pedagógicas que se articulavam a essas reformas, consultar Savani (2008).

Quadro 1 - Síntese das reformas na educação secundária (Ensino Médio) na primeira república

Reformas	Objetivos	Duração do nível
Benjamin Constant (1890)	“Proporcionar à mocidade brasileira a Instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.”	Sete anos
Epitácio Pessoa (1901)	“Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras.”	Seis anos
Rivadavia Correia (1911)	“Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório.”	Externato - 6 anos; Internato – 4 anos.
Carlos Maximiliano (1915)	“Ministra aos estudantes sólida Instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.”	Cinco anos
João Luís Alves (1925)	“Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “Preparo fundamental e geral para a vida”; “Fornecer a cultura média geral do país”.	5 anos- certificado de aprovação; 6 anos bacharelado em Ciências e Letras

Fonte: Santos (2010, p. 7).

O País passa por uma série de reformas nesse período, que não se restringem ao campo da educação. A este respeito, Silva (2008, p. 16) aponta que desde “a década de 1920 palavras como ‘atraso’ e ‘decadência’ circulam no mundo todo; no Brasil, passaram a ser utilizadas como justificativa para quase todas as reformas políticas e econômicas.” A autora aponta, ainda, que, devido à “complexidade gerada pela crise de 1929 [...], disseminou-se a ideia de que o Brasil precisava de um Estado forte e centralizador, como uma forma de corrigir as distorções geradas pela crise” (SILVA, 2008, p.17). Esse período ainda foi marcado pela Revolução de 1930, que visava a combater o modelo agroexportador e criar condições para a industrialização, ou seja, buscava estratégias para modernizar o

País. Esta escolha fez surgir uma classe assalariada⁶, que demandava uma ampliação na oferta do ensino secundário e, conseqüentemente, fez crescer a demanda por ensino superior. Ressalte-se que o início do vestibular se dá nesse período, como forma de conter a demanda por mais vagas, o artifício subjetivo criado entre os candidatos ao vestibular de que “não fui aprovado” por incapacidade ou incompetência individual, escamoteou por largo período a insuficiência de oferta de vagas na universidade pública.

O terceiro período caracteriza-se pela predominância da pedagogia nova, ocorrida entre 1932 e 1969. É dividido em três fases por Saviani (2008), sendo elas: i) equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); ii) predomínio da pedagogia nova (1947-1961); e iii) crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

Esse período é marcado pela Reforma Francisco Campos que, como aponta Saviani, foi composta de sete decretos, dois destes referindo-se especificamente, ao ensino secundário. São eles: 1) o decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário; e 2) o decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Ainda nesse período, podem ser destacados como acontecimentos relevantes para a educação brasileira: a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932; a homologação da Constituição de 1934, que previa a criação do Conselho Nacional de Educação-CNE; a Reforma Capanema, composta, segundo Saviani, de oito decretos, sendo o decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, o que dispõe sobre a lei que organiza o ensino secundário.

Nas palavras de Saviani (2008):

O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundários e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer

⁶ [...] a modernização foi, em primeiro lugar, uma construção ideológica, ou seja, uma visão de mundo que identificava o atraso como prejudicial à nação, por isso devendo ser urgentemente superado para o bem de todos (SILVA, 2008, p. 17).

carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estritamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2008, p. 269).

A reforma Capanema em 1942 criou os cursos médios de segundo ciclo, com duração de três anos, constituindo um caráter científico que dava acesso ao nível superior. Para os trabalhadores, o segundo ciclo passava a ter como opção de formação “o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2009, p. 28)⁷. É desse período a criação do Senai e do Senac, que também passaram a preparar trabalhadores para exercerem funções técnicas⁸.

O quarto e último período apontado por Saviani (2008) na historicização da ideias pedagógicas que influenciaram o sistema de ensino no Brasil, compreendendo os anos de 1969 a 2001, foi denominado de configuração da concepção pedagógica produtivista. O autor o divide em três fases: predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da educação popular, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980 – 1991); e o neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neo-construtivismo e neo-tecnicismo (1991-2001)

Data desse quarto período a Lei 4.024/1961, cujo Art. 34 aponta que “o Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (BRASIL, 1961, p. 7). Essa lei visou a dar aspecto legal ao período de mudanças na política educacional para atender às transformações no mundo do trabalho. O reconhecimento da equivalência formal

⁷ “O desenvolvimento econômico, social e político do Brasil, simbolizado na industrialização acelerada, foi o resultado de uma sequência de rompimentos políticos e econômicos internos e externos. Grosso modo, ocorreram entre a Primeira Guerra Mundial e o Golpe de Estado de 1964. A democratização das relações políticas e sociais, a expansão do sistema educacional, a conquista de direitos políticos e benefícios sociais, por parte das classes médias e operárias inclusive em certas regiões agrícolas, além de outras transformações institucionais importantes, foram a consequência e o componente da ruptura político-econômica ocorrida nessa época” (IANNI, 1968, p. 8).

⁸ Segundo Saviani, data desse período, especificamente no ano de 1953, a criação pelo decreto n. 34.638 de 17 de novembro da Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), “objetivando a elevação do nível e a expansão do ensino secundário no país.” (2008, p. 308).

entre os dois tipos de formação, ou seja, entre os saberes clássicos e os saberes técnicos, tornou-se efetivo. Essa equivalência é considerada um avanço, embora não supere a dualidade estrutural: “continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, bem definidas da divisão do trabalho” (KUENZER, 2009, p. 28).

A Lei 5.692/1971, que traz em seu Art. 5º, § 1º que “o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que [...]” (BRASIL, 1971, p. 2) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial”, ou seja, que seja focado na habilitação profissional.

Foi também em decorrência de alterações no mundo do trabalho e na economia em geral – no momento de substituições de importações e da hegemonia do capital financeiro – que houve indicação, no período da euforia do tempo do milagre econômico, da necessidade do aumento do número de trabalhadores qualificados. A Lei nº 5.692/1971 estabelece a “profissionalização compulsória no Ensino Médio; dessa forma, todos teriam única trajetória” (BRASIL, 1971 apud KUENZER, 2009, p. 28). Tal medida atendia ainda a outra necessidade posta desde as movimentações estudantis na década de 1960, “[...] conter a demanda dos estudantes secundaristas ao ensino superior.” (BRASIL, 1971 apud KUENZER, 2009, p. 30).

Conforme Kuenzer (2009), essa compulsória profissionalização não se efetivou na prática, assim como o milagre também não ocorreu nas proporções esperadas. A Lei 7.044/1982 voltou a garantir o caráter de educação geral para o Ensino Médio. Permaneceu ainda a equivalência entre a formação geral clássica e a profissionalizante, embora essa equivalência não fosse real. Isso porque a qualidade do ensino era medida pelo academicismo livresco, e não pela formação profissionalizante. Volta, assim, o caráter dual das formações, caracterizado pela evidente.

[...] definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser [em] exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais.” (KUENZER, 2009, p. 30).

Barbosa (2009), salienta que os contextos eram distintos em cada período, com aspectos próprios a cada um, mas que:

ambas se tornam iguais por não incluir os elementos da cultura e da história dos sujeitos a quem se propõem, aliás, nem mesmo esse sujeito existe, pois o aluno é percebido apenas em nível de sociedade. (BARBOSA, 2009, p. 17).

Percebe-se, assim, que os jovens não são levados em consideração.

Um novo contexto se apresenta no Brasil em decorrência do processo de redemocratização do país. Nesse cenário, e não sem muitas disputas, elaborou-se, discutiu-se e aprovou-se a Constituição Federal de 1988. Este período requeria nova configuração e novas demandas ao sistema educacional, que culminaram na nova LDB e na Lei 9394/96, elaborada sob intensas disputas⁹.

A Lei 9.394/1996, em vigência, determina em seu Art. 26 que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, *da economia e da clientela* (BRASIL, 1996, p. 7-8, grifo nosso).

Aqui aparece a figura do cliente, e o jovem permanece ausente. É com essa lei que “o antigo 2º grau perdeu sua identidade de nível secundário e foi alçado à categoria de última etapa da educação básica, composta também pela educação infantil e ensino fundamental” (BARBOSA, 2009, p.17).

Barbosa (2009), ao analisar criticamente o discurso normativo sobre o Ensino Médio e juventude, na lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996, aponta que:

De um modo geral, a análise crítica do discurso sobre Ensino Médio e juventude nas normas educacionais selecionadas permitiu perceber com mais relevância: ausência de referência expressa sobre os beneficiários diretos do Ensino Médio – os/as jovens brasileiros/as; referência genérica sobre esses beneficiários, com tendência ao uso dos termos aluno, estudante ou cidadão como sinônimos, desconsiderando o significado do ser aluno-jovem defendido em amplos discursos acadêmicos; predominância de um discurso voltado para a organização dessa etapa escolar para jovens de baixa renda e em defasagem escolar. (BARBOSA, 2009, p. 52).

⁹ Sobre a trajetória da elaboração, discussão, substituição do projeto original e aprovação da LDB 9394/96, ver Romualdo Portela de Oliveira (2002).

Em 1997 foi publicado o Decreto 2.208/97 que proibiu, mais uma vez na história do Ensino Médio, que ele fosse articulado ao ensino profissionalizante, decreto efetuado durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso¹⁰.

Barbosa (2009), ao analisar criticamente o discurso sobre Ensino Médio e juventude presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, homologada em 26 de junho de 1998, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 3/98 de 1998 - aponta que:

A análise de discurso crítica realizada na LDB, em especial nos trechos referentes aos fundamentos e à organização do Ensino Médio, e nas DCNEM, permitiu verificar que, muito embora ambas as normas tenham também seus textos inspirados ou referenciados nos ideais defendidos nos discursos acadêmicos selecionados para este estudo, foi encontrada forte presença de um terceiro discurso, cuja identidade esteve marcada pelo contexto da economia mundial dominante no período de elaboração dessas duas normas, os anos de 1990. Esse terceiro discurso, mesmo construído por fragmentos textuais, inferências, metáforas, e mesmo por afirmativas não-ditas (silenciadas), por várias vezes assumiu o domínio discursivo, causando uma assimetria na força do objeto investigado (e desejado): a relação dependente do Ensino Médio à condição da juventude brasileira. Quanto mais o discurso estreitava a relação entre Ensino Médio e submissão econômica, mais a concepção dessa etapa escolar se distanciava da complexa constituição do sujeito-jovem. (BARBOSA, 2009, p. 113-114).

Ainda no quarto período das ideias pedagógicas apontadas por Saviani (2008), destacamos o Decreto 5.154/04, que revogou o Decreto 2.208/97 e assegurou, novamente, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a formação profissional. O Decreto 5.159/05 aprovou a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, além de ter permitido a criação da Secretaria de Educação Básica – SEB, passando o Ensino Médio a esta secretaria, ambos publicados no mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Todas essas mudanças são resultantes do jogo

¹⁰ [...] o governo FHC implantou também um programa para reestruturação do Ensino Médio. Com o slogan “o Ensino Médio agora é para a vida”, propunha-se uma reestruturação que assegurasse a esse nível de ensino a efetiva inserção na educação básica (assegurada pela LDB 9.394/96). “É preciso dar identidade própria ao antigo 2º grau para que ele deixe de fazer papel de dobradiça entre o 1º grau e o Ensino Superior [...]. É preciso perder o formalismo e passar a ter conteúdo, de maneira que o aluno tenha condições de desenvolver pensamento abstrato e crítico” (BERGER FILHO, 2000 apud PIRES, 2005, p.153, grifo nosso).

político que regulamentou os interesses e conciliou as tensões e intenções dos diferentes grupos no poder. Como o campo educacional tinha uma estrutura incipiente – ainda está se constituindo como campo – as influências do campo político fazem com que este estado de permanente mudança se estabeleça.

Pires (2005), ao analisar as mudanças ocorridas na educação, aponta que:

Os intelectuais desempenharam um papel fundamental nas reformas empreendidas no governo FHC e, pode-se dizer, foram um marco nas políticas públicas brasileiras. No caso da educação, basicamente duas educadoras respaldaram as mudanças: Eunice Durhan, no ensino superior e Guiomar Namó de Mello, na educação básica. Assumindo a mesma postura, o mesmo perfil, tiveram a capacidade de defenderem com organicidade as mudanças. [...] Analisando o papel dos intelectuais no governo FHC, Oliveira, V. (2004) cita quatro intelectuais como principais articuladores na construção do “novo Ensino Médio”: Paulo Renato Souza; Cláudio de Moura Castro; Guiomar Namó de Mello e Ruy Leite Berger Filho. (PIRES, 2005, p. 44).

Conforme afirma Zibas (2006, p. 4), a reforma educacional proposta para o Ensino Médio no Brasil nos anos 1990 foi uma proposta ousada, visto que objetivava que este nível de ensino servisse “para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais, atendendo, ao mesmo tempo, as necessidades da moderna produção flexível e dando suporte para a construção de projetos de vida.” Visava, dessa forma, a atender os interesses do setor econômico sem deixar de escutar as críticas de que devia também responder às demandas da sociedade em geral.

A reforma centrava-se nas competências, na autonomia das escolas, na interdisciplinaridade e no protagonismo do/a aluno/a. “A autonomia da escola, nesse cenário, foi vinculada à ‘desresponsabilização’ do Estado” (ZIBAS, 2006, p. 85, grifo do autor). Ficou o Estado responsável pela formulação de políticas, além de controlar a regulação do sistema de ensino, pela convocação da sociedade civil¹¹ para auxiliar na fiscalização e no financiamento das escolas públicas, recorrendo também ao voluntariado. Para Saviani (2008), o foco das políticas deixa de ser o rígido controle do processo e passa a ser a avaliação dos resultados.

Esse receituário visava a garantir certa retórica de que a política de Estado mínimo – com recursos cada vez mais escassos para as devidas aplicações nos

¹¹ Para aprofundamento nas questões de sociedade civil e espaços públicos, conferir Scherer-Warren (2000) e Dagnino (2002).

setores sociais – poderia responder aos anseios pendentes do Estado provedor ou Estado Providência, ou ainda, como ficou mais conhecido, Estado do Bem-Estar Social¹² que, no Brasil, nunca se efetivou por inúmeras razões que não cabem aqui detalhar. Dessa forma, o caráter avaliador implantado no país, como parte das imposições dos princípios neoliberais, assegurava a regulação e o controle estatal, escamoteando os atrasos e as carências dos setores sociais, entre eles a educação pública.

As aproximações com o ensino Médio no Brasil permitem afirmar que embora tenham ocorrido várias mudanças no Ensino Médio em todo o século XX, transcorrida a primeira década do século XXI, tais mudanças não tocaram no que pensamos ser o ponto central do problema enfrentado em sua implementação – os jovens. Trata-se de levar em consideração tanto os jovens que o frequentam como os que o abandonam.

2.2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REFORMAS POLÍTICAS E CONJUNTURA ATUAL

No Brasil, o Ensino Médio integra, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB 9.394/96, a etapa final da escolarização básica, que comporta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A este respeito, Cury (2009) destaca que o Ensino Médio tem do ponto de vista jurídico, três funções clássicas: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa. Esta última, conceitual e legalmente tem predominado sobre as demais.

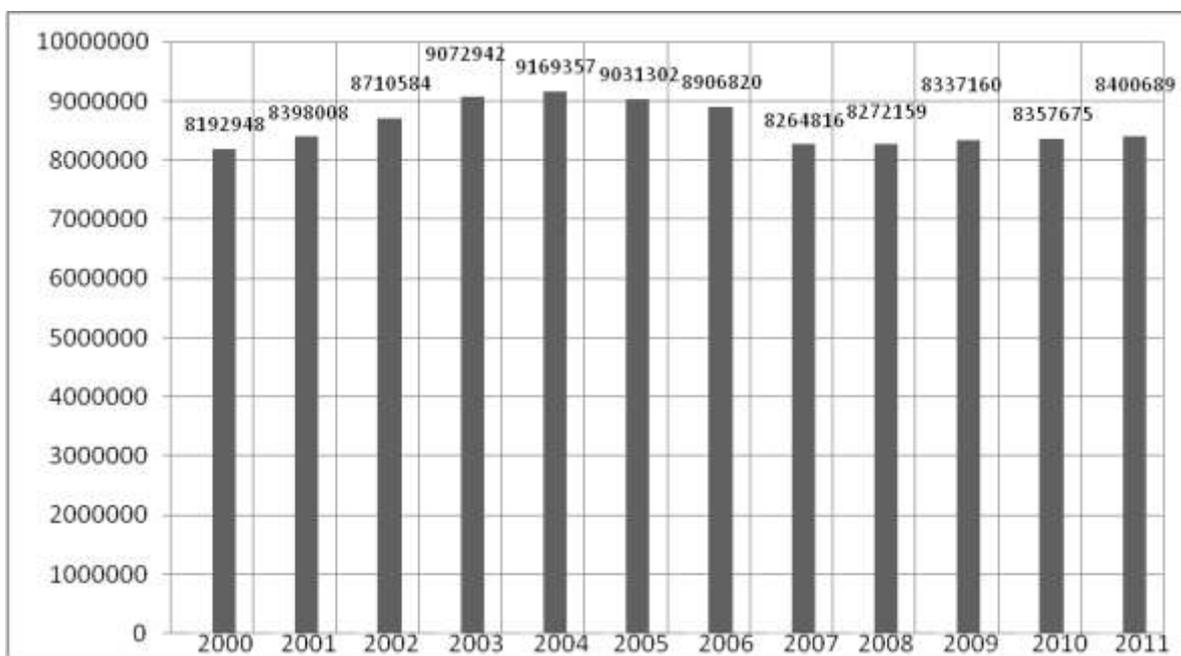
O debate em torno do Ensino Médio, conforme Krawczyk (2009), tem se tornado a tônica da expansão de sua oferta e, recentemente, também da expansão da qualidade do ensino oferecido nas modalidades de cursos médios. Os índices de avaliação de desempenho do aluno no Brasil têm sido baixíssimos, indicando que a aprendizagem não alcança padrões mínimos, especialmente nas escolas públicas¹³. As deficiências que o Ensino Médio enfrenta hoje são, em grande parte, expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública brasileira.

¹² Para se aprofundar sobre a constituição do Estado e do indivíduo, consultar Cruz (2004, 2005).

¹³ Os dados aqui apresentados foram adaptados de Krawczyk (2009, p. 41-48) e

Com o intuito de compreender melhor o contexto do objeto aqui investigado, recorreremos à sistematização dos dados censitários disponíveis referentes ao Ensino Médio. O período selecionado para análise compreende uma década (2000 – 2011)¹⁴. Comparamos a evolução das matrículas nos âmbitos nacional e regional a partir dos seguintes aspectos: a dependência administrativa, o turno de oferta e o desempenho escolar. Os dados organizados são aqueles disponibilizados publicamente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep¹⁵.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio brasileiro (2000 - 2011)



Fonte: Inep. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em: 8 ago. 2012

Observações: 1) Os dados de 2011 a 2007 inclui Normal/Magistério e Integrado , 2) Os dados de 2006 e 2005 inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 3) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

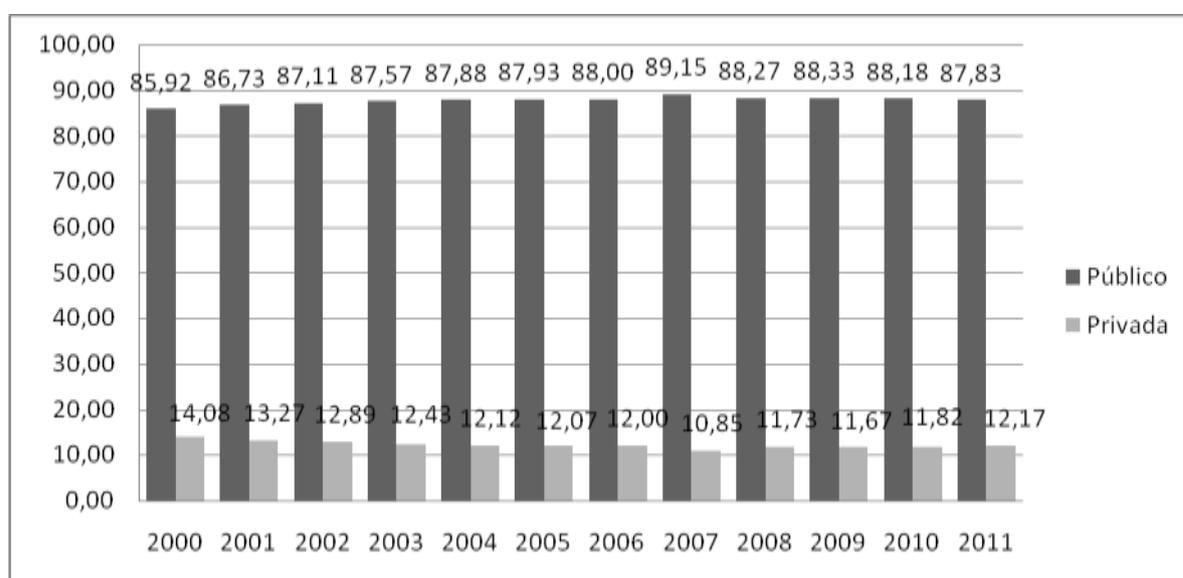
O Gráfico 1 mostra um aumento no número de matrículas referentes ao Ensino Médio entre os anos de 2000 e 2011. Conforme pode ser observado nos dados da série histórica de observações do Inep, o pico de matrículas ocorreu no

complementados com os censos escolares disponíveis no site do Inep, acessado em 25 de janeiro de 2011 e 08 de agosto de 2012. Sistematização elaborada para este estudo por Altamir Caetano de Oliveira e Igor José da Silva.

¹⁵ “O Inep caracterizou-se por ser um órgão de documentação e informação surgido no momento em que a Associação Brasileira de Educação (ABE) sofria um processo de esvaziamento em decorrência da ditadura Vargas instaurada em 1937.” (BITTAR, 2009, p. 5).

ano de 2004, com um total de 9.169.357 alunos. Esse dado, referente à série estudada pelo estudante, foi o ano base para o início de um decréscimo de matrículas efetuadas para o Ensino Médio no Brasil. No entanto, o ano de 2008 inicia-se uma retomada do aumento nos números de matriculados, fato que, se observa até o limite da série histórica estudada.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas no Ensino Médio brasileiro, segundo a dependência administrativa (2000 - 2011)



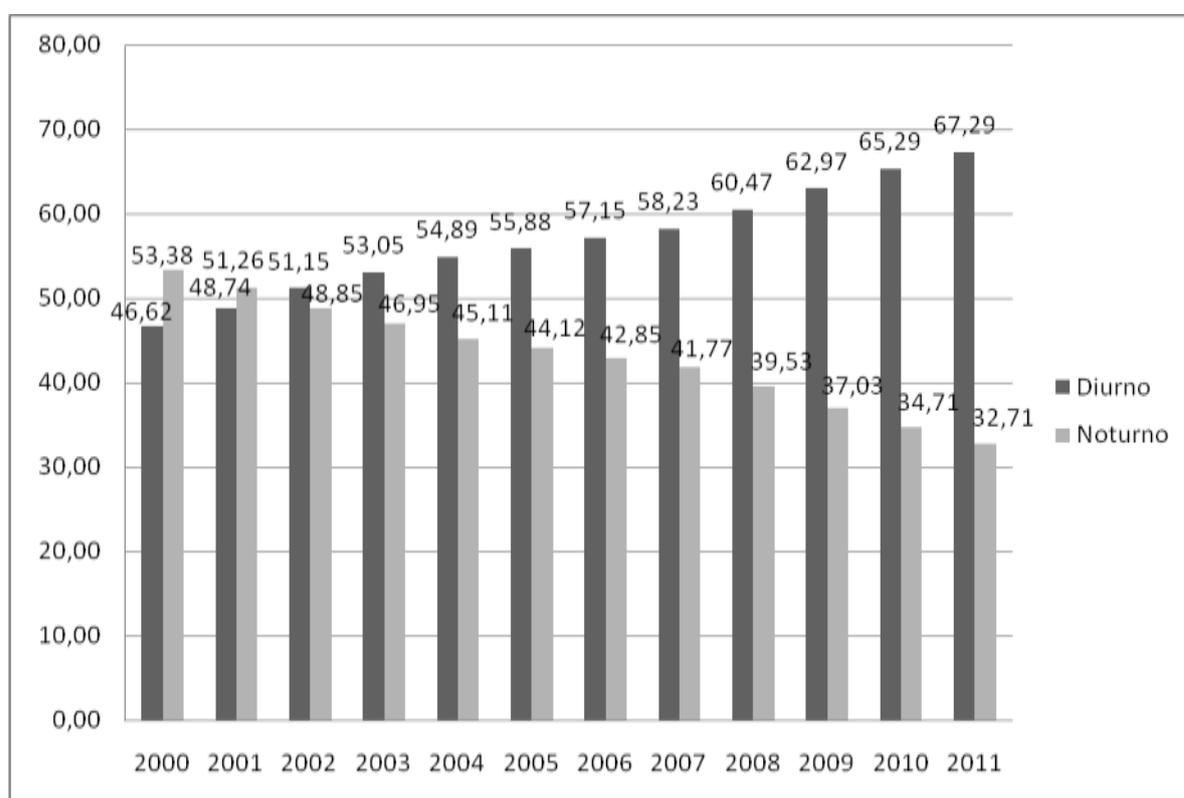
Fonte: Inep. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em: 8 ago. 2012

Observações: 1) Os dados de 2011 a 2007 inclui Normal/Magistério e Integrado, 2) Os dados de 2006 e 2005 inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 3) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

O Gráfico 2 apresenta os dados comparativos entre os números de matriculados nas escolas públicas e nas privadas. Este gráfico mostra que no Ensino Médio público está a maior concentração das matrículas dentro da série histórica estudada. Nota-se que no ano de 2007 há um pico não muito distante dos demais anos de observação, mas o que se observa nos anos posteriores é uma pequena redução nestes números, porém, não muito significativa em relação aos números observados nos anos anteriores. Enquanto a rede pública se mantém quase estável nos números de crescimento das matrículas, as escolas privadas vêm tendo um discreto decréscimo na última década, garantindo um atendimento de pouco mais de

dez por cento da população inscrita nessa etapa de ensino. Outro fato interessante neste gráfico é que ele mostra que a no ano de 2007 dois picos de dados, um com o maior número de matrículas e outro com o menor entre os anos de observação. Sendo que, 2007 é o ano que mais se teve matrículas nos sistema público, e o que se observa o menor número de matriculados nas instituições de ensino privado.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas no Ensino Médio brasileiro, segundo o turno (2000 - 2011)



Fonte: Inep. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em: 8 ago. 2012

Observações: 1) O dado de 2011 a 2007 inclui Normal/Magistério e Integrado, 2) Os dados de 2006 e 2005 inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 3) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula, 4) Intervalo turno diurno: das 06h às 16h59 e 5) Intervalo do turno noturno: das 17h às 22h59 e de 00h às 05h59.

O Gráfico 3 mostra o turno em que o jovem ocupa os bancos escolares. Durante a série histórica observada que vai do ano 2000 ao ano de 2011 Observa-se então que em 2001 começa a inversão da procura pelo turno a ser estudado pelos jovens. E assim, segue até o fim da série histórica estuda. Ou seja, a procura pelo turno diurno é inversamente proporcional à procura pelo turno noturno. O gráfico estudado mostra então que no início da série histórica observada o a

porcentagem de alunos matriculados no turno noturno correspondia a 53,38 % do total de matrículas, ficando para o turno diurno 46,62 % e no final da série observada as matrículas no turno da noite correspondia a apenas 32,71% contra 67,39 % observada no turno do dia.

O crescente aumento até o ano 2001 do número de matrículas no turno noturno, principalmente nas escolas públicas, ocorreu, provavelmente, em função de os jovens estarem preocupados em estudar no período noturno para dedicar o período diurno a outras atividades, principalmente os/as jovens oriundos das escolas públicas. O aumento da procura do período diurno a partir do ano de 2002 aponta para a modificação no perfil da juventude que cursa o Ensino Médio. Os últimos anos da série histórica apresentada pelo Inep apresentam o crescimento da freqüência diurna, podendo também significar que a escola de Ensino Médio está recebendo estudantes com menos idade que antes, por exemplo. Portanto, pode-se concluir que ainda não estejam trabalhando.

Tabela 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio brasileiro, segundo a região do país (2000-2011)

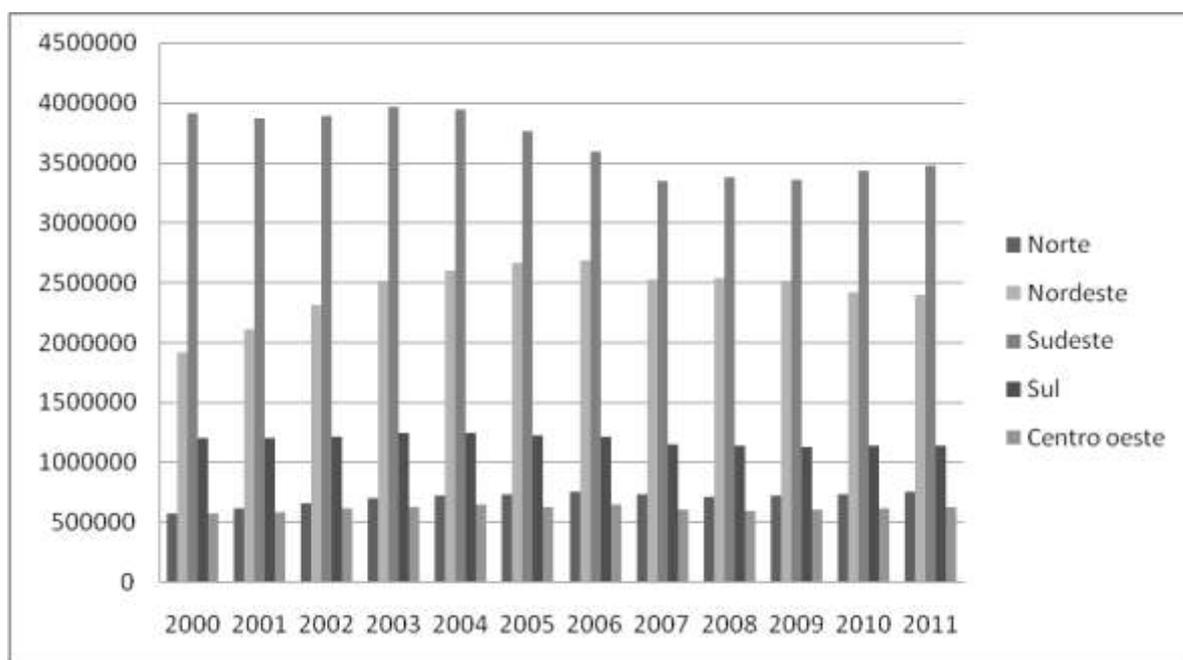
Ano	Número de matrículas	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro oeste	
		Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
2011	8400689	754617	8,9	240138	28,5	347939	41,4	113726	13,5	628036	7,48
2010	8357675	738922	8,8	242479	29,0	343129	41,0	113911	13,6	623559	7,46
2009	8337160	723760	8,6	251278	30,1	335629	40,2	113460	13,6	609722	7,31
2008	8272159	714883	8,6	253761	30,6	337541	40,8	114353	13,8	594654	7,19
2007	8264816	730499	8,8	252631	30,5	335326	40,5	114706	13,8	612231	7,41
2006	8906820	755773	8,4	269251	30,2	359769	40,3	121353	13,6	647313	7,27
2005	9031302	739565	8,1	266933	29,5	376740	41,7	122125	13,5	633749	7,02
2004	9169357	726537	7,9	260666	28,4	394035	42,9	124847	13,6	647327	7,06
2003	9072942	706843	7,7	251585	27,7	397081	43,7	125003	13,7	629398	6,94
2002	8710584	663943	7,6	231256	26,5	389000	44,6	122030	14,0	623772	7,16
2001	8398008	621095	7,4	211429	25,1	387421	46,1	120130	14,3	587099	6,99
2000	8192948	571594	6,9	192358	23,4	391474	47,7	120668	14,7	576343	7,03

Fonte: Inep. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em: 8 ago. 2012

Observações: 1) O dado de 2011 a 2007 inclui Normal/Magistério e Integrado, 2) Os dados de 2006 e 2005 inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 3) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

A Tabela 1 evidencia que o país apresenta uma distribuição bastante desigual no registro de matrículas por região geográfica, resultante de diversos fatores, o que retrata o desenvolvimento desigual do país, possibilitando que o fenômeno migratório se concentre onde o chamado desenvolvimento industrial tenha sido efetivado.

Gráfico 4 – Evolução das matrículas no Ensino Médio brasileiro, segundo a região do país (2000-2011)



Fonte: Inep. Disponível em: < www.inep.gov.br > Acesso em: 8 ago. 2012

Observações: 1) O dado de 2011 a 2007 inclui Normal/Magistério e Integrado, 2) Os dados de 2006 e 2005 inclui Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 3) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Com relação às mudanças ocorridas nas matrículas no Ensino Médio brasileiro, Gráfico 04, segundo as regiões do país, percebemos que a região Centro-Oeste caminha, quantitativamente, bem próxima à região Norte, mesmo tendo características de desenvolvimento econômico diferentes. Ambas possuem números inferiores a 10 % de crescimento do número de matrículas.

A região que mais cresceu quanto ao número de matrículas foi a Sudeste, que se encontra na casa de 40%, seguida pelas regiões Nordeste e Sul, respectivamente.

Quadro 2 – Ideb 2005, 2007, 2009 e 2011 e projeções/metasp para o BRASIL

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	5,2
Dependência Administrativa									
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,3	3,6	4,9
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,3	3,6	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,6	5,7	5,8	6,0	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Disponível em: <www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2012. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta..

O quadro 2 apresenta os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁶ por dependência administrativa. A diferença positiva a favor das escolas privadas evidencia, entre outras coisas, que as escolas particulares perseguem com mais afinco os objetivos de que seus egressos sejam aprovados em vestibulares, preparando-os para fazer provas, inclusive, pela aplicação de simulados. O desempenho é medido igualmente entre alunos das dependências pública e privada, embora o ensino nelas aconteça sob diferenciadas condições.

O desempenho escolar dos estudantes/jovens no Ensino Médio é calculado pelo Ideb, revelando o Quadro 2 que o índice das escolas públicas ainda está abaixo da média (em torno de 3,4), contudo, nos últimos anos, percebe-se uma pequena melhora. Por outro lado, verifica-se uma estabilização dos índices nas escolas privadas (em torno de 5,6).

Apesar do aumento das matrículas no Ensino Médio, ainda é preciso lidar: (i) com a distorção idade/série; (ii) com percentual significativo de jovens que estão fora da escola e também não estão no mercado de trabalho; iii) com a situação de vagas ociosas nas escolas de Ensino Médio que vem ocorrendo desde 2004; iv) com a persistência dos altos índices de abandono e reprovação; e vi) com a aprovação compulsória, entre outros.

Esse cenário de constante reforma e permanência dos problemas, no limite, indica que as mudanças são gestadas em caráter inespecífico. Nesse panorama, o Ensino Médio necessita de elaboração inicial com vistas a curto, médio e longo

¹⁶ Este instrumento foi adotado em 2005 pelo Ministério da Educação, no intuito de avaliar a qualidade do ensino, combinando os dados de desempenho dos alunos com o fluxo escolar, e o mensura em uma escala de 0 a 10.

prazo, que deve ser manifestada em um projeto de sociedade e numa política de Estado.

Essa etapa de ensino registra um alto índice de abandono dos estudantes, incompatível com as necessidades tanto dos/as jovens que necessitam entrar no ensino superior e/ou no mercado de trabalho, quanto do Brasil, que não consegue avançar na expansão de anos de escolaridade de sua população economicamente ativa.

Somando-se a esses baixos índices de desenvolvimento na educação básica, Cunha (2003) destaca que pesam sobre o sistema de ensino brasileiro interferências políticas, econômicas e ideológicas¹⁷. Essas interferências têm colocado o acesso ao Ensino Médio no Brasil em situação ambígua e velada no tocante à sua execução. Entra em cena também, como interferência, o jogo político, e, com ele, vêm os interesses políticos, diversos dos educacionais. De acordo com o autor:

Durante duas décadas de ditadura (1964/85), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para mais e mais representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibular acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Alguns viraram universidades. Mais recentemente, as instituições privadas de ensino ingressaram no lucrativo serviço de franquias. (CUNHA, 2003, p. 5).

O fenômeno educativo deve ser entendido como prática social. A escola é, assim, um subcampo dentro do campo educacional¹⁸. Como tal, constitui um espaço de disputa. Todas as questões em torno da situação da escolarização de cada

¹⁷ A partir do III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, que cobriu o mandato do último governo militar, de 1979 a 1985, e com o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, que data de 1986, os principais instrumentos do planejamento federal passaram a representar documentos meramente formais. Com o ritmo inflacionário ganhando força, os planos e os orçamentos estatais, sem uma revisão periódica consistente, tornavam-se rapidamente peças declaratórias da reduzida capacidade de implementação do Estado brasileiro. (LESSA; COUTO; FARIAS, 2009, p. 89).

¹⁸ Consultar o conceito de campo e subcampo empregado nesse estudo.

jovem passam por deliberações do mundo social¹⁹. Essas deliberações se modificam em função do que se espera da escola e da moeda de troca que o diploma escolar significa no contexto social e do trabalho principalmente.

Assim, enquanto o projeto de LDB do Senado prosseguia na tramitação parlamentar, pelas comissões e pelo plenário, ele foi sendo adaptado, com admirável plasticidade, às políticas que o Poder Executivo elaborava. No que dizia respeito ao ensino superior (mas não só a ele), o ministério elaborou projetos de lei, encaminhados pelo presidente da República ao Congresso, mediante projetos de reforma constitucional, projetos de lei e decretos [...] (CUNHA, 2003, p. 1).

A Emenda Constitucional 59/2009 visou a garantir o previsto na Constituição, não somente no que se refere à universalização do ensino, mas também no que se refere à garantia de equidade e de padrão de qualidade do ensino ofertado. Um dos principais problemas apontados nos textos oficiais é que falta para o Ensino Médio a definição dos saberes necessários a essa etapa de escolarização. (BRASIL, 2009).

Outro problema, longe de ser um consenso, é a dicotomia entre a qualificação para o trabalho e a habilitação para a entrada dos jovens nos cursos superiores. Embora essa dicotomia seja emblemática, as orientações presentes nas últimas leis e resoluções²⁰ indicam que o Ensino Médio necessita, também, contemplar a função formativa. Esta inclusão tendeu a responder a inúmeras demandas que entraram em discussão exatamente por, entre outras questões, abandono/reprovação (KRAWCZYK, 2009).

Entretanto, o que se observa, na prática, após um olhar mais atento e investigativo, é que, embora a legislação assegure a universalização, a equidade e a qualidade do ensino, no limite, o alcance dessas metas fica comprometido, visto que pouco se discute sobre qual sentido teria sua reforma, e o que se esperaria do jovem.

¹⁹ Sobre esses embates e disputas no campo da educação em momentos definidores de nossa história educacional recente, conferir: O público e o privado na Educação brasileira: um conflito na constituinte 1987-1988 (PINHEIRO, 1991) e O embate político no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1988/1993 (ROCHA, 1993).

²⁰ Consultar no item 5.2 as leis e resoluções recentes sobre a Educação Básica no período entre 2009 a 2011.

Na verdade, existe uma disputa entre diferentes projetos sociais e entre distintos grupos gestores. Com isso, a ênfase tem se deslocado para mudanças gerenciais, com o intuito de reverter os resultados tomados como negativos no campo educacional. Marca-se, assim, uma racionalidade de cunho empresarial tanto para o Estado, o MEC, as Secretarias de Educação, as escolas, quanto para as famílias, resignificando o sentido da escolaridade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 - LDB 9.394/96 em vigor e suas emendas estabelecem que a educação no Brasil seja composta por duas etapas: a) educação básica; e b) ensino superior.

Conforme a LDB em vigor, a educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio. Nela está definido que 18% da arrecadação dos impostos da União e 25% dos impostos dos Estados e Municípios devem ser repassados à educação. Embora essa vinculação seja considerada um importante avanço, as diferenças no que se refere ao desenvolvimento regional desigual entre UFs faz com que nos Estados pobres – com baixa arrecadação dependam dos repasses da União – e, em muitos casos o repasse seja insuficiente para que haja condições ideais e iguais entre as regiões, no sistema de ensino brasileiro.

Pelo exposto acima, e ainda por outros fatores, o país necessita contar, ainda, com fundos, tais como o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que expirou em 2006, e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que o substituiu, foi iniciado em 2007 e terminará em 2021, em forma de projeto de lei temporária²¹. Visa minimizar, mas não resolver o baixo investimento per capita estudantil.

No Ensino Médio, assistimos a constantes mudanças em sua estrutura e organização, sendo elas: reforma do Ensino Médio, reforma curricular, reestruturação curricular, reorganização curricular, projeto escola jovem, projeto alvorada, Ensino Médio inovador, dentre outros. Em parte, são projetos custeados parcialmente com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que iniciou esse tipo de ‘ajuda’ na gestão do Ministro Paulo Renato Souza ligado ao Partido Social Democrata Brasileiro - PSDB: “Trata-se de um empréstimo contraído

²¹ Oliveira (2009, p. 63) aponta em sua pesquisa sobre o financiamento do Ensino Médio e do Ensino Médio integrado que “o Fundeb não consegue atender às necessidades do Ensino Médio.”

pelo governo federal, que o repassa aos Estados por meio de projetos cuja aprovação depende do aceite dos objetivos gerais da reforma do Ensino Médio” (CUNHA, 2003, p.17). A adesão, por parte da Secretaria de Educação de cada Estado, implica a aceitação das condições no cumprimento das metas.

O último projeto destinado ao Ensino Médio foi criado em 2009 pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio da portaria 971/2009, que instituiu o programa “Ensino Médio Inovador”. Determina em seu artigo segundo que:

O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do Ensino Médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas. (BRASIL, 2009, p. 52).

Aderiram a esse programa os Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe. Esses dezoitos Estados encaminharam propostas que foram aprovadas no âmbito do programa Ensino Médio Inovador. Em 2009 foram 357 escolas com um total de 296.780 mil alunos²² que aderiram ao projeto piloto. Conforme a Resolução do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Escola (FNDE) número 04/2009, a base de cálculo utilizado na distribuição do recurso previsto²³ para esta ação é a mesma que vinha sendo utilizada e já repetidamente criticada por estabelecer uma base ampla demais. Assim, o recurso acaba sendo ínfimo para os dez objetivos/ações a que inicialmente se propõe o programa.

São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador: I Expandir o atendimento e melhorar a qualidade do Ensino Médio, II desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e

²² Ensino Médio Inovador foi adotado em poucas escolas, em torno de 100, num universo de 25.923 estabelecimentos que possuem Ensino Médio no país, conforme dados do censo escolar de 2009. Conforme matéria publicada no jornal “O Estadão” em 17 de agosto de 2012 “O programa foi ampliado este ano [2012] para mais 1.641 escolas, chegando a 1.996 unidades em 24 Estados, mais o Distrito Federal. Ao todo, são 1,7 milhões de alunos. Disponível em: www.estadao.com.br/noticias, acessado em 25/03/2013, as 21:08

²³ Os programas/projetos/reformas recebem um montante fixo de recurso com o qual a (s) ação (ões) devem ser executadas.

conhecimentos técnicos- experimentais; III promover e estimular a inovação curricular no Ensino Médio; IV incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade; V fomentar o dialogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens; VI promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significados para estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual; VII desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa; VIII criar uma rede nacional de escolas de ensino média públicas e privadas que possibilite o intercambio de projetos pedagógicos inovadores; IX promover o intercambio dos Colégios de aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de Ensino Médio; X incentivar a articulação, por meio de parcerias do sistema S com as redes públicas de ensino publicas estaduais. (BRASIL, 2009, p. 52).

Nesse cenário, as diferentes denominações que as reformas recebem representam a tensão entre os vários, e muitas vezes opostos, interesses que pairam sobre o sistema de ensino brasileiro.

Uma pesquisa publicada em 2006 pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) procurou investigar a lógica dos processos de inovação induzidos por reformas educacionais nos últimos anos na Argentina, Brasil e Espanha. Contou com a colaboração de pesquisadores desses países. De acordo com as autoras dessa pesquisa:

O pensamento pedagógico e as iniciativas governamentais das últimas décadas atribuem uma crescente importância ao papel das escolas, assumindo que uma institucionalidade pode proporcionar maior igualdade de oportunidades e a melhoria substantiva da qualidade da educação. À luz dessas idéias, e de forma complementar às políticas de descentralização, desenvolveu-se uma infinidade de estratégias de indução de inovações com a finalidade de afiançar a autonomia das escolas, tornar possível um *curriculum* flexível adaptado às necessidade de um alunado diverso e à reprofissionalização do trabalho docente. (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p.15).

O estudo solicitado pela OEI aponta que, no Brasil, há “um ‘hibridismo semântico’ que procura reunir as aspirações de diferentes grupos sociais” (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 25). O processo de formulação de um texto legal, normativo, não é pacífico. Pelo contrário, constitui um imbricado jogo de forças políticas que envolvem distintos atores. As forças políticas e as tensões aparecem também no plano discursivo, onde ocorrem disputas pelos significados, sentidos,

ordem de importância, o que pressupõe negociações, conflitos, arranjos, entre outros.

Sendo assim, “no terreno das políticas, nenhum ator - incluído o governo – domina e controla todos os fundamentos nem pode eliminar os jogos de poder” (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 31). Os atores interessados no campo educacional, dependendo dos interesses, se articulam com determinados grupos e se unem a eles por objetivos úteis.

As políticas – como qualquer outra prática social – são “objetos significativos” que tentam fixar o sentido outorgado à educação em um dado momento. Considerando que a definição das questões a atender e os modos de resoluções propostos não são algo neutro e independente das relações de poder, o campo no qual se fazem as políticas é um cenário de agentes mobilizados com uma diversidade de valores e interpretações, fontes de disputas e tensões. (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 22).

De todo modo, as reformas ensejadas até aqui não enfrentam, por questões variadas, a conjuntura atual cuja demanda por pessoas escolarizadas em nível médio não para de crescer, e as pessoas sem esse nível intermediário de escolaridade enfrentam problemas de diversas naturezas para conseguir emprego e obtenção ou ampliação de renda. O que de certa forma as impede de viver plenamente a juventude.

2.3 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

O esforço em compreender a realidade, e nela, os fenômenos subjacentes, é tarefa complexa. A dificuldade se dá por tentar abarcar um feixe de significados históricos, culturais e políticos nem sempre evidentes. Em geral, a percepção dessa complexidade inicia-se de forma incompleta e imprecisa e, à medida que a reflexão avança, a compreensão vai sendo elucidada, isto é, pensada teoricamente.

Os sentidos e significados se alteram, conforme o esforço intelectual se intensifica, permitindo sínteses mais avançadas e produções científicas mais

desenvolvidas. São sobre esse percurso que se contextualizam os apontamentos sobre a relação entre escola e juventude.

Para Mannheim (1961, p. 38), a juventude tem papel importante na construção de uma democracia pautada na participação e na força social, pois “a mocidade pertence aos recursos latentes de que toda a sociedade dispõe e de cuja mobilização depende de sua vitalidade.”

O autor coloca questionamentos pertinentes, ao refletir a respeito da juventude, que podem ser relacionados com o Ensino Médio. As indagações são: a) O que a juventude pode nos dar?; b) O que a juventude pode esperar de nós?; c) Qual o significado da juventude na sociedade?; d) Com o que pode a juventude contribuir para a vida em sociedade?; e) O sentido da juventude na sociedade será sempre o mesmo?

Na abordagem sociológica empreendida por Mannheim (1961), interessa compreender a natureza e o contexto da sociedade em que a juventude se encontra e como a sociedade pode oferecer contribuições para essa juventude. Não busca diagnósticos usuais, que não confrontam o fenômeno identificado em sua essência contextual e histórica. Compreende o processo de reciprocidade na relação sociedade e juventude, ou seja, o que se propõe ao jovem, neste caso, o que a escola propõe deve guardar relação estreita com o que se espera da juventude, em termos de contribuição. Assim, as necessidades da juventude estão/estariam articuladas com as necessidades e finalidades da sociedade em que ela vive.

O autor considera que a juventude é intermediária no processo de buscas de saídas, seja para uma perspectiva reformista, seja para uma perspectiva revolucionária. Para deixar de ser reserva latente numa perspectiva transformadora, é preciso que haja, de fato, um movimento integrador, a fim de que as ações tenham uma função produtiva.

Em todas as formas de organização social, as gerações se sucedem e, nessa sucessão, as manutenções, adaptações e inovações são necessárias para o fluxo contínuo geracional. Diferentemente disso, os/as jovens podem perder suas potências conservadoras/transformadoras quanto ao mundo social. Enquanto isso, o mundo social se coloca num fluxo incessante, potencializado pela ação dos jovens. Desta feita, percebe-se que, para os jovens, é fundamental o contato com a escola, a cultura e a arte, que propiciem o acesso a esse fluxo.

Desse ponto de vista, pensar juventude e o Ensino Médio na sociedade brasileira significa especificar o processo formativo que, mobilizado e integrado, pode ajudar a sociedade na busca de saídas para seus pontos de tensão.

A juventude enxerga os conflitos da sociedade com o olhar de fora – porque ainda não está tomando as decisões – e isso faz dela precursora de mudanças. Conforme Mannheim (1961), as potencialidades da juventude se desenvolvem nos espaços sociais por onde circulam e interferem os jovens, na medida em que as oportunidades os conclamam. Seja para a transformação, seja para a opressão, é nos embates de opinião e de posição que a alteridade e a identidade “adultas” se consolidam.

É fundamental que o jovem, como sujeito de potencialidades construtivas, contribua com a sociedade, não aceite como natural a ordem consagrada, mantendo-se aberto para questões tanto de ordem econômica, quanto de ordem social. As bases para que isso ocorra são as formações e educações às quais os jovens têm acesso por meio das instituições por onde circulam, sendo as formações realizadas concomitantemente pela família e pela escola.

Qualquer sistema de ensino e, dentro dele, todo programa proposto para o jovem, deveria levar em consideração os questionamentos postos por Mannheim (1961): Qual o papel da escola em cada período? O que a juventude pode nos dar? Para o autor, a juventude é um dos mais importantes *recursos espirituais latentes para a revitalização* de uma sociedade. Ela tem de se tornar a força desbravadora de uma democracia militante, capaz de promover as mudanças que continuamente são necessárias para que as formas obsoletas sejam substituídas por outras de resultados mais eficazes.

Essa orientação integral sobre a juventude, esta claro, não se limitará fomentar um movimento juvenil de âmbito nacional; também afetará todo o nosso sistema educacional, já que este terá que ajudar a educar uma geração inteira para tarefas inteiramente novas. (MANNHEIM, 1961, p. 55).

O autor pondera, ainda, sobre o fato e o perigo de vermos nos jovens somente sujeitos de direitos. Para ele, deve haver um equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade. Complementarmente, Dayrell (2009) defende que a reflexão sobre o Ensino Médio se realize a partir do eixo de análise do sujeito jovem, tendo em vista

que a escola tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca.

É necessário discutir temáticas a fim de compreender quem são os jovens que chegam ao Ensino Médio, quais seus desejos e expectativas, quais são os sentidos atribuídos a ser jovem. São elementos pertinentes para que, na escola, os professores reflitam a respeito da condição juvenil dos seus alunos. Ao analisar as demandas apresentadas para a escola, problematizar os múltiplos sentidos do Ensino Médio, refletir sobre a repercussão das novas tecnologias na escola, será possível construir uma escola mais adequada, inclusive para atrair os jovens que não estão nela.

O sistema educacional brasileiro se encontra, portanto, diante de um duplo desafio - expandir a oferta e garantir a qualidade, promovendo a expansão da estrutura com base na necessidade do jovem e do que ele precisa para viver a juventude na escola - devendo, de preferência, não cometer os mesmos erros perpetrados na expansão do nível fundamental. O desafio é saber como combinar expansão e qualidade, sem ignorar as necessidades dos jovens.

Sendo assim, as análises sobre juventude precisam ser realizadas na perspectiva de que a escola e seus profissionais passem a conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem o seu modo de ser. Em contraposição às concepções que veem a juventude de maneira homogênea, é necessário encará-las de forma relacional.

Na constituição do sujeito jovem, também devem ser consideradas as “culturas juvenis”²⁴, que são produzidas como forma de expressão da identidade assumida pelos jovens, a exemplo de práticas, representações, símbolos e rituais, expressas pela música, pela dança, pelos diferentes estilos etc.

Outra dimensão a ser considerada é a sociabilidade, que se refere à dinâmica de relações vivenciadas pelo jovem, e que permite a organização dos grupos e redes sociais e, que contribuem tanto para a formação da identidade individual quanto coletiva. Ela cria e fortalece sempre a alteridade e o sentimento de pertença social.

²⁴ Para aprofundar a questão sobre culturas juvenis e dimensões do tempo e do espaço para a juventude consultar: O encontro da escola com as culturas juvenis (SPÓSITO, 2001).

Destaca-se, por fim, o tempo e o espaço como dimensões que influenciam a condição juvenil, já que permitem ao jovem a afirmação do seu lugar no mundo social e de sua forma de viver o tempo, que pode ser caracterizada pela reversibilidade²⁵.

Diante desse cenário que envolve a formação escolar da juventude brasileira, destacam-se algumas posturas que é preciso discutir no processo de reformulação da escolarização destinada aos jovens: Até que ponto as oportunidades escolares que o sistema educacional brasileiro oferece se transformam em oportunidades sociais? O foco no indivíduo e/ou cliente e na sua empregabilidade tem encontrado eco no que o mundo do trabalho espera dessa nova mão de obra? O conhecimento que a escola passa tem sido, para o jovem, um elemento de diferenciação na sua forma de ver e viver o mundo? Nesse sentido, para o Ensino Médio poder dar conta das necessidades da juventude que a ele chega, é pertinente ponderar estas e outras questões que acabamos de expor.

Percebe-se, a partir das considerações que tecemos, que mais indagações do que certezas permeiam as discussões a respeito do papel do jovem e da escola para a construção de uma nova ordem social. Retomando Mannheim (1961): qual contribuição a juventude pode dar? Parcela considerável da sociedade espera que seja dada continuidade às construções e, mais que isso, concretizadas as aspirações sufocadas no passado recente de ditadura militar. Como o processo de redemocratização, iniciado em 1982, sofreu interferências e ingerências resultantes das tensões internas e externas, espera-se que a democracia seja consolidada pelas sucessivas gerações. Conseguindo um norte, é possível fazer com que o processo civilizatório avance para melhor, ou seja, que assuma o papel de força social, de recurso latente.

Dessa forma, pensar no Ensino Médio apenas como uma etapa final ou falsamente intermediária para a universidade reduz a potencialidade do jovem. O jovem brasileiro pode trazer suas contribuições ao projeto de nação, que até o momento tem ficado muito mais com os muito mais velhos. A participação e contribuição dos jovens tem sido restrita nas esferas decisórias, o que de certo modo não lhes fornece os conhecimentos sobre o funcionamento das esferas de decisão,

²⁵ O tempo atual se caracteriza por mudanças positivas ou negativas: constante migração e imigração, mobilidade da condição financeira para cima e para baixo, maternidade/paternidade, orfandade, violência sexual, invalidez física, sucesso rápido, perda da fama, dentre outros.

impedindo ou dificultando muito a renovação das instituições e dos quadros. Nessas condições, não há o que se falar do desinteresse da juventude.

2.4 CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE

A juventude é etapa da vida social que pode ser observada e estudada sob diversas abordagens, conforme o contexto social em que a análise é empreendida. “A ampla percepção da juventude como categoria social distinta é própria do século XX” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 11). Num contexto em que, no Brasil, o processo de urbanização é intensificado, os jovens passam a ser vistos como um problema a ser enfrentado pelo Estado e pelos setores sociais.

As distintas concepções de juventude e do que significa ser jovem constituem um problema decorrente de algumas interpretações, especialmente da Biologia e da Psicologia, que consideram a juventude etapa de amadurecimento, cujo comportamento esperado é, *a priori*, oscilante e contraditório.

Um dos problemas apontados por Spósito (2000), ao estudar essa temática, é a própria definição do conceito de juventude. Segundo a autora, essa dificuldade reside, principalmente, no fato de a juventude ser uma categoria imprecisa, uma vez que ela congrega situações em que nem sempre é possível unir os elementos que permitiriam agregar aspectos definidores. Dito de outro modo, ser jovem varia de acordo com os contextos – que podem ser mais ou menos modernizados – e as situações e tensões que ele ou ela vivenciam.

Portanto, ser jovem está essencialmente relacionado à construção social e cultural, sujeito às mudanças requeridas pelo tempo histórico e pelas dimensões geopolíticas, por exemplo. Sendo assim, podemos concluir que a juventude é uma condição, e “é também uma construção simbólica inscrita nas práticas sociais” (SPÓSITO, 2009, p. 10).

É recente, do ponto de vista do tempo histórico, a importância do ser jovem e, dentro dela, a necessidade de aquisição de escolaridade formal. Nas sociedades contemporâneas, em geral, os jovens passaram a ter maior acesso ao Ensino Médio, o que diretamente significou:

Por um lado, o alongamento da escolarização abriu a perspectiva de ascensão social e ampliação/consolidação de uma classe média. Por outro, o jovem estudante foi visto como um importante ator político no processo de mudança social e democratização – como em *A juventude na sociedade moderna* (1972), de Marialice Foracchi, marco nas pesquisas brasileiras sobre o tema. Em ambas as interpretações, os jovens eram considerados essenciais aos processos de desenvolvimento nacional. (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 99).

Se, de um lado, o acesso à escolaridade de nível médio apontava para a formação de uma juventude brasileira com maior potencial de participação política, de outro, essa potencialidade esteve prejudicada pela forma como a escola acolheu os jovens que até a ela chegaram. Embora as expectativas fossem semelhantes às que se tinha sobre os jovens europeus, respeitando o contexto, no Brasil, o período que deveria ser destinado à conclusão da escolaridade, isto é, o que Spósito (1999) denomina de período de latência, em geral é interrompido, ou ocorre em concomitância com atividades do mundo do trabalho.

Para Spósito (1999), estudar e trabalhar são tarefas que se iniciam, para parte dos jovens brasileiros, por volta dos 15 anos de idade, o que, na Europa, ocorre por volta dos 29 anos. Esta iniciação precoce dificulta ou impossibilita a trajetória escolar ascendente, que aparece já no nível fundamental, mas que se acentua no nível médio.

Deste modo, além de ter que conciliar estudo e trabalho, parte dos jovens brasileiros normalmente encontram, na escola, uma visão distante da juventude, mais preocupada com o que serão no futuro do que com o que é presente, segundo aponta Dayrrel (2003). Nega-se, assim, a possibilidade de aprendizagem aos jovens. Para esse autor, o jovem é um sujeito ativo que age no e sobre o mundo e que produz ao mesmo tempo em que é produzido.

Como se não bastasse a visão estereotipada da escola sobre o jovem, ocorre, ainda, o que afirma Spósito (1999): o mundo social possui uma visão que denota relações de poder, estruturadas a partir da idade e da condição econômica.

Dayrell (2009) aponta que, embora o número de pesquisas abordando a temática dos jovens tenha aumentado nos últimos anos no Brasil, há ainda lacunas nos estudos que enfocam o jovem em sua condição de aluno, uma vez que as pesquisas disponíveis, em sua maioria, restringem a compreensão desse fenômeno.

A lacuna se dá por não se considerar a relação que o estudante estabelece com a escola e com o saber.

Na sociedade contemporânea, baseada nos direitos sociais, a educação escolar é um importante direito social, visto que aciona saberes e práticas fundamentais para viver em sociedade. Assim sendo, considerar as especificidades dessa compreensão a respeito do jovem é fundamental.

Portanto, conforme aponta Spósito (1999), qualquer definição de juventude é, e sempre será provisória, em razão de as tensões se alterarem e requererem novas formas de ação e reação. “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma”. (DAYRELL, 2003, p. 42).

A juventude tem sido apontada, especialmente quando comparada com a das décadas de 1960 e 1970, “como uma geração apática e despolitizada, que pouco ou nada faz para alterar o estado das coisas.” Na verdade, concluem os autores que “atualmente as formas de participação têm se alterado. Algumas pesquisas evidenciam que a participação juvenil tem se caracterizado pela fluidez, pelo nomadismo e pela intermitência.” (DAYRELL; EDNILSON, 2009, p. 167) presentes em movimentos e/ou agregações pontuais, com objetivos determinados.

Desse modo, as concepções estereotipadas devem ceder lugar à compreensão de que o ser jovem é uma condição que depende do contexto histórico, isto é, da situação macro e também das condições reais em que vivem os jovens de cada lugar. A compreensão depende, sobretudo, das representações do que é ser jovem, feitas tanto pelo mundo social, em geral, quanto pelas instituições e pessoas, em particular.

A juventude é uma forma de expressão que se afirma e se reafirma de forma variada, de acordo com as distintas culturas e formas de organização do mundo social. É uma categoria dinâmica, pois “na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens, sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural no qual se inserem.” (DAYRELL; EDNILSON, 2009, p. 174).

Nesse sentido, a juventude é apenas uma palavra. Como afirma Bourdieu (1983), a palavra em si não quer dizer muita coisa, e pode ser esvaziada de sentido com relativa facilidade. O conceito comporta, em si, modos de ser jovem obviamente não restritos à faixa etária, à condição social ou ao gênero. Conforme Dayrell (2009) aponta, tratar de juventude no Brasil, até os anos de 1970, era tratar de jovens de

classe média. Falar de juventude hoje é incorporar diversidade de estilos: estratos sociais médios, baixos e altos.

Num primeiro momento, a categoria juventude foi tomada para buscar o entendimento a respeito de sua constituição, em um prisma influenciado por correntes psicológicas que tomavam como referência a faixa etária. As pesquisas norteadas pelas preocupações com a maturidade biopsicológica imperaram por longo período. Essa restrição, evidentemente, só foi possível porque, na verdade, a juventude ainda não era compreendida como categoria de análise. A psicologização da categoria juventude colocou-a em uma camisa de força. Esse aprisionamento impedia a compreensão dos fenômenos provocados e/ou vivenciados pelo sujeito, uma vez que, ao entrar ou sair do período previamente estipulado, esperava-se que a pessoa tivesse posturas e comportamentos de adulto, segundo uma lógica linear das distintas etapas da vida (PAIS, 2011).

No contexto contemporâneo, devido ao aumento de dissertações e teses produzidas, já há consenso de que a juventude é um período marcado muito mais pela não linearidade do que pela faixa etária específica: “As idades da vida não correspondem apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais” (NUNES; WELLER, 2006, p. 2).

Num segundo momento, por influência da área do direito, especialmente do direito penal, o ser jovem esteve associado à menoridade/maioridade penal. Essa visão acabou por tratar o jovem que apresentasse condutas desviantes, como *delinquente/infrator*, no caso dos mais pobres, e rebelde, no caso dos jovens de maior poder aquisitivo. Esta rotulação, de certa forma, evidenciava as diferenças de classe, e contribuiu para as estereotípias e rotulações, dificultando que o fenômeno da juventude fosse compreendido tanto objetiva quanto subjetivamente. O estranhamento das formas de comportamento era influenciado pela representação de expectativas idealizadas. As ações governamentais e de iniciativa da sociedade civil, em grande medida, se debatem²⁶ com estes aspectos. (CATANI; GILIOLI, 2008).

Desde o final do século XX, as concepções que analisam a juventude apenas por faixa etária ou aspectos biológicos e psicológicos vêm sendo fortemente

²⁶ Sobre a representação infratora/delinquente, basta ver o “Código de Menores, Estatuto da Criança e do Adolescente”, que trata do jovem, entre outras publicações.

criticadas, entre outras coisas, por não abarcar os aspectos sociais e culturais, o que limita as análises.

No tocante às questões relativas aos sistemas de ensino, à escola, aos processos educativos e formativos e de gestão da escola, as pesquisas pouco fazem do ponto de vista do jogo político, embora em grande medida seja o jogo político que as permeia, define ou redefine.

Vem ganhando força a compreensão de que juventude é uma categoria importante, de que o jovem é, na verdade, o sujeito de análise. Desse ponto de vista, o fenômeno social que envolve o jovem vem sendo analisado, visando a uma compreensão que abarque a juventude como fase no ciclo de vida, que não se separa dos processos estruturantes da vida social.

Juventude é uma categoria empírica presente nas várias sociedades, e, no limite, deve ser considerada distinta. Segundo Spósito (2009), o reconhecimento da juventude como categoria analítica é bastante recente no campo científico brasileiro, datando dos anos 1990.

O esforço empreendido recentemente por diversos autores visando a categorizar o que é ser jovem e o que é juventude trouxe luz à questão e aos aspectos que se relacionam à escolaridade dessa faixa etária, neste caso, o Ensino Médio.

Spósito (2009) argumenta que a juventude deve ser sempre apreendida em suas relações com as desigualdades sociais, com a cultura, com as questões de gênero, e de cunho étnico-racial. Assim sendo, qualquer definição e estudo que não abarque estes aspectos será considerado impreciso, embora historicamente tenha servido para dar visibilidade ao tema. Observa-se, ainda, que as tentativas de delimitações formuladas no passado, embora com limites, contribuíram de certa forma, como meio de aproximação ao objeto. Desde então, o jovem pesquisado passou a ser menos idealizado.

Portanto, a categoria analítica de juventude possui sentido próprio, influenciado não só pela cultura, mas também pelas demais determinantes que afetam e alteram a subjetividade, tanto dos pesquisadores, quanto dos pesquisados. Em outras palavras, o *'significado depende do sentido que é atribuído ao objeto'*, isto é, a mutação apresenta-se, à primeira vista, como um fator de imprecisão teórica, mas, à medida que o estudo se aprofunda, percebe-se que essa imprecisão não é

fortuita, e sim, parte indissociável da própria construção da categoria analítica. Para Bourdieu (2004), são os princípios teóricos que determinam os princípios técnicos.

Hoje, já é corrente que os jovens são também atores capazes de ação e de interlocução política, e que suas ações impactam direta e indiretamente a sociedade. As escolas sofrem o impacto das mudanças que alteraram as relações entre adultos e jovens. Alguns autores tratam a respeito desse fato como se tratando de uma desregulação das etapas, com sua conseqüente descronologização. Segundo Spósito (2009), retoma-se a instigante pergunta: quando começa e quando termina a juventude? Atualmente, segundo a Organização Mundial da Saúde, estima-se que a juventude seja uma etapa da vida que acontece entre os 14 e 24 anos. Essa categorização, baseada na faixa etária, varia conforme o objetivo que se pretende. A discordância interna a respeito dessa forma de categorização ocorre, inclusive, entre os órgãos e organismos oficiais, sendo falho para apreender as necessidades dos jovens nos vários aspectos que os constituem.

Embora essa definição etária já seja fortemente questionada, ela continua predominante, especialmente em dados oficiais. Análises sociológicas desde Mannheim e seguidores consideram que ser jovem representa o momento do ciclo da vida constituído pelas determinantes sociais e culturais, (CATANI; GILIOLI, 2008). Não tendo mais sentido apenas determinantes etários como marcadores, visto que os ritos de passagem são cada vez mais simbólicos.

A pesquisa “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social” (1999-2006), coordenada por Spósito (2009), revela que a categoria juventude não pode ser única. Se tal estudo for homogêneo, comete-se um equívoco, visto que nenhum conjunto social se limita a critérios fechados.

Um eixo importante de trabalhos que pode ser considerado é a análise das relações entre gerações, com contribuições iniciadas por Karl Mannheim (1961). Entretanto, tais contribuições foram pouco exploradas, e houve pouca repercussão delas no Brasil. Conforme este levantamento, um elemento pouco explorado nas pesquisas é o entendimento da categoria juventude a partir de um ponto de vista relacional. Esta pesquisa pretende contribuir para o preenchimento dessa lacuna.

A partir do levantamento sobre as pesquisas acerca de juventude, realizado entre 1999 e 2006, não se questiona mais se ela existe, mas quais os desafios da estruturação desse campo de conhecimento. Dito isso, podemos apontar que,

atualmente, reconhece-se a juventude como uma categoria analítica. Posta esta problematização inicial, acreditamos que a construção de novos itinerários na pesquisa sobre juventude possam ser ponderados, sobretudo, no que se refere ao sentido e ao significado que o mundo social contemporâneo atribui ao ser jovem.

Devido a alterações nos modos de vida contemporâneos, acarretados pelas mudanças de diversas ordens, alteraram-se os comportamentos dos jovens, que se ancoram cada vez menos em marcadores sociais delimitados e precisos, como os ritos de passagem. Essa percepção nos remete a uma observação mais pontual, no sentido de captar os impactos que estas transformações causam no jovem, referentes ao percurso estudantil, ou à sua interrupção, se este for o caso. Entendemos que os espaços de atuação da juventude sejam searas de efetiva colaboração para uma sociedade viva e dinâmica em sua essência de ser e viver.

Enquadrar o jovem no mundo dos adultos e predeterminar suas demandas de estabilidade a uma dada ordem social, e, ao que parece, não contribui para entender o que significa ser jovem e não funciona. A partir dessa constatação, podemos nos guiar por algumas perguntas já colocadas por Mannheim (1961): O que o jovem pode oferecer à sociedade?; O que a sociedade oferece ao jovem? Como construir coletivamente uma prática social em que a juventude – na qualidade de fenômeno social – possa, de fato, ser percebida como constituinte do mundo social em que se desenvolve e atua?

Os aspectos levantados por estas questões podem ser considerados, ainda, a partir da incorporação de novas temáticas e abordagens, que, para Weller e Pfaff (2010), contribuem para uma compreensão mais ampla da juventude e sua relação com a escola e o meio social.

Os aspectos de concepção de quem são os jovens, quando norteadoras das políticas públicas destinadas a eles, auxiliam no direcionamento das mudanças que precisam ser implantadas na escola que eles frequentam e na trajetória de sucesso escolar que eles devem percorrer dentro dela. Essa familiaridade sem dúvida contribuirá ao longo de suas vidas porque terá fornecido subsídios para a atuação de cada um deles no mundo social.

2.5 JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS

O título juventude e políticas públicas, propositadamente colocado numa pesquisa que se volta para o Ensino Médio, tem o intuito de fazer frente à compreensão sedimentada de que “ora é discutida a escola, ora são analisados os programas educativos “[...] muitas vezes em oposição ao sistema escolar” (SPÓSITO, 2008, p. 84). Concordamos com a autora, quando aponta que, no Brasil, essas duas dimensões, escola e programas de ensino, são inseparáveis, especialmente em se tratando dos jovens que frequentam a escola pública. Entretanto, deixar os jovens fora da elaboração dessas políticas é uma questão a ser superada.

O Estado é uma instituição social originária da sociedade, portanto, deve desempenhar funções para esta mesma sociedade: “O governo, contudo, é um conjunto particular de pessoas que, em qualquer dado tempo, ocupam posições de autoridade dentro do Estado”. (JOHNSON, 1997, p. 91). O Estado é composto pelo conjunto de instituições de caráter um tanto quanto permanentes. O governo, por sua vez, é alterado com certa regularidade. No Brasil, Estado e governo são comumente confundidos e normalmente tomados como um só.

Para Höfling (2001), as políticas públicas podem ser caracterizadas como o Estado em ação, ou seja, o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas ou ações destinadas a setores específicos da sociedade, adotadas com o propósito de resolver problemas ou situações de conflitos ligados à sociedade. De acordo com Johnson (1997, p. 178), “Política é o processo social através do qual o poder coletivo é gerado, organizado, distribuído e usado nos sistemas sociais.”

As negociações e encontros da sociedade civil com o Estado são necessários e têm gerado discussões em torno das políticas para a juventude. Os jovens como foco de políticas públicas são preocupação recente, não só no Brasil, mas também nos demais países da América Latina e da Europa. Desde a década de 1990, o debate sobre juventude vem sendo desencadeado tanto pelas Ciências Humanas como por atores governamentais e da sociedade civil. O campo da cultura

foi pioneiro nessa discussão. O/a jovem, até 1995, praticamente não era objeto de ações específicas por parte do governo federal²⁷.

De acordo com Spósito e Corrochano (2005), no Brasil, os programas e ações voltados para jovens exigem geralmente uma contrapartida, sendo caracterizados pela transferência de renda. Esta contrapartida se caracteriza pela permanência na escola, participação em atividades socioeducativas e serviço comunitário²⁸. No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve iniciativas que abrangeram o/a jovem em diversos ministérios, sem, contudo, formar um campo de políticas públicas para os/as jovens. No período de transição para o governo Lula, ampliou-se o debate sobre os jovens, principalmente por organizações da *sociedade* civil. Em 2003, foi criado um grupo interministerial para discutir políticas de juventude.

O impacto dessas iniciativas constitui o novo *lócus* de disputa em torno de modelos normativos que orientam as representações sobre a condição do/a jovem no país, bem como as expectativas de sua inserção na vida adulta, disputa por recursos sempre escassos, conflito em torno das orientações que alimentam as ações destinadas aos segmentos jovens.

Outro ponto de conflito no que diz respeito às políticas públicas e à juventude, segundo Spósito e Corrochano (2005), centra-se na indefinição sobre a quem elas devem ser destinadas. No debate, três grupos se destacam com relação a quem devem ser destinadas as ações: a) a todos os/as jovens, b) aos que estejam em situação de exclusão social; e c) aos que se encontrem em situação de vulnerabilidade²⁹.

Ainda segundo as autoras, as políticas de juventude constituem espaços de intervenção pública que podem ser caracterizados como periféricos e transversais. No que se refere às intervenções de caráter periférico, elas são adotadas em períodos de crise e podem desaparecer como problema público; já as intervenções

²⁷ Para se aprofundar na questão da juventude e políticas públicas no governo Fernando Henrique Cardoso, conferir Spósito e Corrochano (2005).

²⁸ Projeto Agente Jovem, Programa Serviço Civil Voluntário, Programa Bolsa Trabalho e Renda, Programa Primeiro Emprego, ProJovem, entre outros. Esses programas se destinam a jovens carentes de capital cultural e financeiro. Evidenciando a parte assistencialista do governo brasileiro também para o jovem, desconsidera os jovens de outros estratos sociais. Tem o objetivo de *adequar* o jovem ao sistema em vigor, ou ajustá-los à vida adulta.

²⁹ Vulnerabilidade pode ser compreendida como condição precária de existência material e de vínculos sociais, que levam à destituição do sentimento de pertença à sociedade. (SILVA, 2008).

de caráter transversal dizem respeito a todas as ações do Estado. Nas ações governamentais voltadas para os/as jovens no período em análise, o discurso dominante esteve em torno da violência e desemprego, fenômenos recorrentes entre os jovens dos estratos sociais mais pobres.

Desse modo, as políticas públicas de juventude são normativas e prescritivas. Além disso, disseminam condutas idealizadas, preconcebidas e/ou estereotipadas e tipificadas, e são ações voltadas para a gestão do tempo livre dos pobres. Nelas, há pouco diálogo com os/as jovens que são vistos como público-alvo, e não como sujeitos do processo. Essa concepção de políticas públicas – pela expectativa de controlar as condutas – coloca sobre a escolarização formal todas as responsabilidades e expectativas, o que, no limite, acarreta o desgaste da instituição escolar, visto que ela não reúne as condições para ser a redentora da sociedade.

Quando tomamos essas diretrizes para análise, somos obrigados a interpretá-las numa perspectiva de conjunto. Ao final, é um jogo de interesses, nem sempre representando todos os interessados na questão em disputa. Neste sentido, a educação é entendida como um bem que deve ser destinado a todos, sendo que o melhor ensino é concedido ou negado em decorrência da disputa que nela se estabelece.

O campo educacional, nos dias de hoje, está fortemente influenciado pelo campo econômico, por isso as ações devem ser feitas com exíguos recursos, e pelo campo político, em que o jogo concorrencial se dá em uma arena, sendo que as melhores chances são para quem tem maior acesso a informações, poder de negociação e decisão. As demandas por escolaridade fazem parte do contexto da sociedade de direitos, todavia, nesse jogo, esses direitos são dados e negados.

As políticas voltadas para a juventude devem considerar suas multiplicidades, tomadas a partir das formas de vida e de trabalho, da cultura, dos valores e da socialização dos jovens. No campo da educação, na agenda da política pública, por exemplo, é necessária a construção de escolas adequadas, cuja organização esteja voltada para as formas de viver, com os valores e a cultura das múltiplas juventudes. A aplicação efetiva das políticas não se resume a colocar o Ensino Médio na agenda das discussões políticas, mas deve respeitar e incorporar ao debate aspectos como a pluralidade e a diversidade.

As causas que levam a repensar o Ensino Médio são apontadas, tanto por especialistas, como pelo governo. Ambos firmam que tais causas são provenientes

das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, da baixa qualidade desta etapa de escolarização e do elevado índice de abandono que tem sido evidenciado com maior ênfase, a partir do final do século XX³⁰.

Esse panorama de “crise” encontra raízes históricas na oferta de escolarização estatal. Segundo Kuenzer (2009, p. 25), os textos oficiais e também os elaborados por especialistas “têm indicado ser a ambiguidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio.” A resolução do problema, por esse ponto de vista, se daria com a organização de um Ensino Médio que contemplasse essas funções.

Assim formulado, o problema parece ter fácil enfrentamento, uma vez que localizado no âmbito da filosofia da educação – basta melhor definir as finalidades – e no âmbito da pedagogia – basta melhor definir os conteúdos e procedimentos metodológicos. Nada mais equivocado e, exatamente por isso, conservador; ao contrário, a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade. (KUENZER, 2009, p. 25-26).

Para Kuenzer (2009, p. 26), o problema dessa etapa de escolarização não é a ambiguidade, e sim a dualidade estrutural, uma vez que, “[...] desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral [...]”. A educação profissional historicamente antecede a educação geral, o Ensino Médio, que só passou a ser ofertada pelo Estado em 1940. A primeira oferta estatal ocorreu em 1909 “com a criação de 19 escolas de artes e ofícios.” (KUENZER, 2009, p. 27). Essa primeira instituição criada tinha como função primordial, ainda conforme a autora, a repressão

³⁰ Em seminário realizado em Brasília em 2010 para debater o Ensino Médio promovido pelo Ministério da Educação, foi disponibilizado um resumo executivo da pesquisa Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil, na apresentação dessa pesquisa, lê-se: “A pesquisa ‘Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil’ originou-se em 2008, quando o Ministério da Educação (MEC) *iniciou entendimento* com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) *tendo em vista a necessidade do aprimoramento das políticas públicas nesse nível de ensino e a importância que o tema assumia para o Ministério*” (BRASIL, 2010, p. 7, grifo nosso).

dos órfãos e pobres, uma vez que, nesse período, as indústrias eram incipientes³¹. As duas formas de qualificação são partes da mesma proposta, pensada no contexto do desenvolvimento econômico do país, que buscava o caminho do desenvolvimento pela industrialização.

O ensino profissionalizante não dava acesso ao nível superior. Havia nítida separação entre a educação dos trabalhadores e a da elite. Aos trabalhadores havia, segundo a autora, a opção de “escolhas” da modalidade “no nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola.” Para a elite, havia outra trajetória: “o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior.” (KUENZER, 2009, p. 27).

Para Kuenzer (2009), o modelo de produção taylorista-fordista pautava a pedagogia da educação centrada na divisão de tarefas e na linha de montagem, em que as habilidades eram consideradas em relação à capacidade de memorização e rigidez. Com a intensificação da globalização e a reestruturação produtiva da economia, cujas bases foram alteradas quando o novo modelo de produção passou a ser o da flexibilidade e da dinâmica, pautadas no modelo de *células de produção* baseadas no modelo japonês, denominado por Toyotismo e não mais em linhas de montagem, “essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da educação média e profissional.” (KUENZER, 2009, p. 32). E que exigiram alterações curriculares.

O domínio dos códigos e linguagens, a autonomia, a ética, a dinâmica e a flexibilidade, segundo a autora, passam a ser capacidades valorizadas. Havia uma tendência internacional de reconhecer a necessidade de expansão dos anos de escolaridade. Assim, a divisão entre uma escola que ensinasse a pensar e outra que ensinasse a fazer não era mais requisitada pela sociedade. O Ensino Médio foi colocado frente às novas determinações que, na prática, não tinham se apresentado de fácil solução, uma vez que inúmeras tentativas vinham sendo empreendidas desde a década de 1990, no sentido de reestruturá-lo. Tal movimento, em tese, deveria ter como norte os sentidos e os significados da juventude, considerados fundamentais nessa etapa de escolarização, como tem sido feito no Ensino Médio atualmente.

³¹ Cf. Saviani (2008, p. 113).

3 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO: A TEORIA Da PRÁTICA, SEGUNDO PIERRE BOURDIEU

O referencial teórico de análise pauta-se, entre outros aspectos, na teoria da prática de Pierre Bourdieu, que oferece subsídios para a compreensão das relações entre atores sociais e o mundo social, conferindo-lhes inteligibilidade e sentido a partir do conceito de campo e de seus conceitos correlatos, incluindo ator, estrutura, habitus, sub-campo, poder simbólico, entre outros, que serão apresentados a seguir.

3.1 A NOÇÃO DE CAMPO E DE CONCEITOS BOURDIEUSIANOS CORRELATOS

Compreender as disputas políticas, ideológicas e econômicas em torno da alteração nas diretrizes curriculares do ensino médio e construir um objeto científico sobre essa questão é, sobretudo, romper com o senso comum, com as representações partilhadas por todos, tanto civis quanto oficiais, sobre o jogo político que envolve as reformas do ensino médio no Brasil.

A noção de campo³² desenvolvida por Pierre Bourdieu – como espaço social de interação face a face – nos permite compreender, no caso do campo educacional brasileiro, o espectro conjuntural que determina ações e reações, tanto dos atores, quanto do Estado. A interface do campo educacional com o campo político, empresarial e privado, permite compreender a lógica subjacente ao modelo de reforma para o Ensino Médio, adotado pelo Ministério da Educação (MEC) no início da década de 1990, e que vem sendo (re) adaptada continuamente desde então.

³² “No contexto da obra de Bourdieu, o conceito de campo surgiu num período posterior à formulação da noção de habitus. Começou a ser elaborado por volta dos anos 1960 e constitui, de certa forma, o resultado da convergência entre reflexões desenvolvidas em seminários de pesquisa sobre a sociologia da arte por ele dirigidos no período na École Normale Supérieure e uma releitura do capítulo sobre Sociologia da Religião de Economia e Sociedade, de Max Weber. Seus trabalhos se orientam a partir de então para a análise de diferentes campos, principalmente os situados na esfera da vida simbólica (campo da moda, das instituições de ensino, da literatura, do esporte, da filosofia, dos intelectuais etc.). A abordagem dos campos seria inseparável da análise da gênese das estruturas mentais dos atores que neles participam, as quais, de certa forma, constituem produto da interiorização dessas estruturas objetivas. Segundo Martins (2002, p. 176), um de seus primeiros trabalhos em que aparece esse conceito é *Champ intellectuel et projet créateur* em *Les Temps Modernes* publicado em 1966.

O 'campo' é esse território: lugar hierarquizado, estruturado segundo uma determinada lógica de interesses. Nele, "agrupa-se, interage-se, complementa-se e entra-se em conflito um grupo específico de atores [...]" (ORTIZ, 1983, p.11). Para Martins (2002), as relações de força, sempre baseadas numa distribuição desigual de poder político e econômico, em geral tendem a permear não apenas os agentes/instituições no macrocosmo social, isto é, no espaço social³³. Essas relações se encontram presentes também dentro de cada campo específico, é por isso que cada campo pode ser definido "[...] como uma configuração de relações objetivas entre posições de força ocupadas pelos agentes ou instituições [...]".(MARTINS, 2002, p. 177).

Do ponto de vista do funcionamento de um campo, ele depende da "[...] situação atual e potencial na estrutura da distribuição de diferentes espécies de capital, cuja posse e cujo volume tende a comandar as suas estratégias para conservar e/ou melhorar suas posições [...]" (MARTINS, 2002, p. 177). Portanto, o campo político³⁴ influencia diretamente o campo educacional.

Um dos problemas conexos será, evidentemente, o de saber qual a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e de ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas. (BOURDIEU, 2004, p. 21).

O funcionamento do campo educacional, sobre o qual diríamos que o ensino médio é uma fração deste microcosmo/subcampo, depende de como são mediatizadas pela lógica do campo político. Quanto à autonomia de funcionamento,

³³ [...] o conceito de campo. Substituto da noção de sociedade, foi formulado para lembrar que o verdadeiro objeto e centro das operações de pesquisa em Ciências Sociais, não é o indivíduo (já que essa área de conhecimento mostra como são constituídos os agentes e não os indivíduos biológicos), mas a rede de relações das quais esse indivíduo participa. [...] o que existe no mundo social são relações, não interações ou ligações intersubjetivas entre os agentes, mas relações objetivas que existem independentemente das consciências e das vontades individuais. (MEDEIROS, 2007, p. 52).

³⁴ A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o microcosmo, ele é submetido a leis sociais, e essas leis não são as mesmas. [...] É uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos), sendo precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem. (BOURDIEU, 2004, p. 21).

conforme afirma Bourdieu (2004, p. 21): “o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração e de retradução.”

Devido à posição do campo educacional no macrocosmo social e, sobretudo, à intersecção que sofre do campo político, sua heteronomia é ainda muito grande. Essa estrutura bem como as relações objetivas entre os atores determinam o que podem ou não e o que devem ou não fazer. Dito de outra forma, a posição que cada ator ocupa ou visa a ocupar na estrutura é que orienta e determina seu ponto de vista e, sobretudo, sua ação.

Segundo Bourdieu (1997, p. 22), “[...] a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente”. O autor afirma, ainda, que só é possível entendermos o que alguém fala se nos detivermos na posição que este alguém ocupou, ocupa ou almeja ocupar.

No campo político, são incontáveis as determinantes que permitem a ascensão e a queda do agente. Portanto, e conseqüentemente, os temas e as prioridades eleitas para serem modificadas têm dificuldade de continuidade. Para compreendermos o funcionamento dos campos, é importante “deduzir as leis de funcionamento desses campos, seus objetivos específicos, os princípios de divisão segundo os quais se organizam as forças e estratégias dos campos que se opõem.” (ORTIZ, 2002, p. 36).

Assim, a estrutura do campo favorece que os agentes a organizem de modo que ela, em si, possa favorecer os embates a favor deles próprios e de suas ideias. Para Bourdieu (2004), “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas.” Sendo assim, “um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

As relações de forças simbólicas, no interior do campo, traduzem a consagração (mandato, cargo, nomeação), tomam o empenho dos novatos na política, tendo em vista que eles dependem de ser flexíveis para deslanchar suas carreiras.

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. [...] E quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mas elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos

limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição. (BOURDIEU, 2004, p. 29).

O capital político – prestígio e poder – é o capital específico do campo político. Prestígio e poder existem, segundo Bourdieu (2000), em duas formas: do tipo puro (pessoal) e do tipo institucional. Mas nem tudo é tão fácil na disputa dentro de um campo, pois o agente pode possuir forte crédito pessoal, mas frágil peso político, ou forte peso político, mas frágil crédito pessoal. Essas discrepâncias são percebidas entre os pares. Assim, o agente hábil deverá saber fazer a conversão de um capital em outro.

[...] o campo político, nos quais, em particular, os adversários lutam para impor princípios de visão e de divisão do mundo social, sistemas de classificações, em classes, regiões, nações, etnias, etc.e, e não cessam de tomar por testemunho, de algum modo, o mundo social, de convocá-lo a depor, para pedir-lhe que confirme ou negue seus diagnósticos ou seus prognósticos, suas visões e suas previsões. (BOURDIEU, 2000, p. 33).

A busca analítica, como afirma Bourdieu (2004), visa a ultrapassar as impressões e produzir conhecimento. Analisar as influências do campo político sobre o educacional é tratar de análises em campos distintos, porém imbricados. Nesses casos, “os desafios não são os mesmos, os agentes têm filosofias de vida inteiramente diferentes, e até opostas e, portanto, geradores de profundos mal-entendidos” (BOURDIEU, 2004, p. 54).

As instituições escolares sob a organização do sistema de ensino são financiadas pelo Estado, logo, não teriam, em tese, relação de dependência com o mercado ou setores da economia, entretanto, não conseguem autonomia porque:

Essa dependência na independência (ou o inverso) não é destituída de ambigüidades, uma vez que o estado que assegura as condições mínimas da autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor de pressões de forças econômicas. (BOURDIEU, 2004, p. 55).

Conforme Martins (2002), um campo constitui *locus* de luta entre atores, uma luta concorrencial decorrente de relações assimétricas derivadas da distribuição desigual de capital. Ocorrem, portanto, no interior de cada um dos vários campos

sociais, mas também para determinar e/ou regular uma esfera particular da prática. Dito de outro modo, “As diferentes estratégias que tenderão a desenvolver no interior de um campo social, a construção de seus pontos de vista sobre o funcionamento do próprio campo” (MARTINS, 2002, p. 177), em geral, “encontram sua explicação nas posições que eles ocupam nessa polarização, conduzindo assim aqueles que monopolizam o capital específico de um determinado campo, fundamento do poder e da autoridade que desfrutam em seu meio” (MARTINS, 2002, p. 177-178).

Para além da posição que ocupa cada ator ou agente no interior de cada campo, pressupõe-se, na visão de Martins (2002, p. 178), que “as tomadas de posições mais ortodoxas, vale dizer, de defesa dos princípios de estruturação do campo”, são decorrentes do aprendizado que os atores adquirem. Já “os que possuem menor volume e/ou encontram-se despossuídos de capital legítimo naquele campo tendem a tomar posições de contestação em relação à estruturação das relações de poder” (MARTINS, 2002, p. 178). Essa divergência de interesses é que faz com que os últimos ou novatos estejam mais inclinados a desenvolver estratégias de transformação.

Entre os conceitos correlatos elaborados por Bourdieu (2005), em sua trajetória de pesquisador, destacamos o conceito de subcampo. Compreender a gênese social de um subcampo – no caso aqui estudado, os microcosmos que concebem e operam a parte normativa das políticas de educação – é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que sustenta as estruturas estruturadas e estruturantes e que mobiliza os agentes/atores. Neste caso, os gestores públicos.

É o jogo de linguagem que se ‘joga’, no campo, das coisas que nele são escritas e/ou ditas e, ainda, das que são omitidas deliberadamente ou não. Trata-se de procurar a intenção objetiva escondida por debaixo da intenção declarada.

Estamos constituindo o subcampo Ensino Médio como parte constitutiva do campo educacional e, como tal, é espaço de distribuição desigual de moeda de troca e de potencial de representação de interesses. Assim, “Os participantes de um determinado campo, independentemente da posição que nele ocupam, tendem a compartilhar certo número de interesses” (MARTINS, 2002, p. 178).

Outro conceito correlato desenvolvido por Bourdieu é o de *habitus* que, em uma das definições, significa:

[...] uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é essa espécie de sentido do jogo que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada [...]. O *habitus* indica a disposição incorporada, quase postural, é o primado da razão prática, por isso *habitus* é mais que hábito. É conhecimento adquirido, é o que o sujeito/agente sente, isto é quando está em ação é também um capital (herança). (BOURDIEU, 2000, p. 23-61).

É, portanto, o *habitus* que possibilita aos atores sociais uma espécie de sentido do 'jogo' para se orientar e se situar de maneira racional num espaço, neste caso, o espaço das decisões políticas. Bourdieu procurará formular um modo de conhecimento articulando estrutura e ator social. Partindo desse pressuposto, para Martins, "atribuir à sociologia de Bourdieu uma marca de determinismo mecânico é ignorar que uma das motivações intelectuais centrais de seus investimentos teóricos e empíricos foi reintroduzir a problemática do agente social" (MARTINS, 2002, p. 169).

As experiências que os atores vivenciam, tanto ou mais à medida que necessitam se engajar neste campo, é que determinam seu engajamento. O *habitus* incorporado no ambiente escolar contribui direta ou indiretamente para o desempenho acadêmico dos estudantes. O *habitus*, segundo Bourdieu, e mencionado por Martins, constitui ainda:

Sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como *princípios geradores e organizadores de práticas e de representações* que podem ser objetivamente adaptados a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente "reguladas" e "regulares", sem ser o produto da obediência a regras, sendo coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (MARTINS, 2002, p. 173, grifo nosso).

Pensar na noção do *habitus* que se forma, tanto na vida familiar, quanto no ambiente escolar, e que forma o modo de agir e reagir dos atores e agentes que formulam as leis educacionais possibilita conhecer melhor as razões pelas quais eles adaptam ou não o ambiente escolar para as mudanças ou reformas. "As disposições duráveis que compõem o *habitus* permitem à realidade objetiva, em

suas várias dimensões, exercer sobre o indivíduo o processo de interiorização da exterioridade”. (MARTINS, 2002, p. 173).³⁵

Conforme Martins (2002), refletir a respeito do mundo social na perspectiva de análise da teoria da prática de Bourdieu permite compreender ações e reações que se dão no espaço social em disputa, uma vez que é no *habitus* incorporado que os comportamentos se deixam expressar melhor. O *habitus* se faz no campo, sobretudo porque é dele que o ator/agente extrai as disposições duráveis que utilizará dentro dele. Este espaço fornece as condições para que haja a concorrência, a divergência e a convergência de interesses, expressas ou omitidas nos textos normativos sobre o que deve ser, e como deve ficar o Ensino Médio daqui por diante.

Os princípios e funcionamentos do campo educacional visam a responder às exigências do campo político e econômico que os determinam e direcionam. Os agentes e atores empreendem esforços pela manutenção ou renovação das instituições e dos sistemas. “O motor da ação, para ele, não reside na busca material ou simbólica da ação nem resulta das pressões provenientes da organização do campo, mas produz-se na relação entre o *habitus* e o campo” (MARTINS, 2002, p. 180). No caso do Ensino Médio, as pressões são externas ao campo e vêm muitas vezes das imposições políticas.

O poder simbólico é uma espécie de ‘circulo cujo centro está em toda parte e em parte alguma’ é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que os exercem [...] O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica. [...] Ou uma ordem lógica do mundo social. (BOURDIEU, 2000, p. 8-9).

Para Bourdieu, há uma relação recíproca entre teoria e prática, portanto, não se podendo desassociá-las. Uma vez que o objeto em estudo na presente pesquisa

³⁵ “No entendimento de Bourdieu, o *habitus* — forjado no interior de relações sociais “exteriores”, “necessárias” e “independentes das vontades individuais” — possui uma dimensão inconsciente para o ator, uma vez que este não detém a significação da pluralidade de seus comportamentos nem dos princípios que estão na gênese da produção de seus esquemas de pensamentos, percepções e ações. Por outro lado, o *habitus* possibilita, em variadas situações conjunturais nos diversos espaços”. (MARTINS, 2002, p. 173).

remete à análise das ações humanas em determinadas sociedades, para tanto, são utilizados, além dos conceitos de *campo*, *habitus*, *subcampo*, os conceitos de agente social, capital intelectual/acadêmico e poder simbólico. Estes conceitos contribuem para a análise das relações existentes entre sociedade e educação, permeadas pela disputa de capital entre os campos. Um demonstrativo desse efeito são as 250 propostas que tramitaram no ano de 2010 na Câmara dos Deputados e no Senado, cada uma propondo modificações no ensino.³⁶

A utilização destes conceitos possibilita elucidar as tensões e as fragilidades percebidas num determinado campo. Perceber isso permite que fatos ocorram no mundo social destes, e não de outros modos, auxiliando na compreensão do por que os agentes se veem forçados a agir e reagir de uma dada maneira, para reagir a uma situação posta. A disputa se dá entre a ortodoxia e a heterodoxia das posições, sendo que ambas têm em comum a doxa, isto é, o indiscutido. Em razão dessa realidade sempre presente é que se faz imprescindível a vigilância epistemológica e metodológica.

Desta feita, as relações de força que são operadas no espaço em disputa, por exemplo, só se manifestam na forma não reconhecida de relações de sentido, ou seja, há deslocamentos nos quais os atores e agentes são substituídos ao longo da tramitação e aprovação de uma reforma educacional, por exemplo. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. (BOURDIEU, 2000, p. 15).

Os conceitos de poder e de poder simbólico são importantes para revelar outros nexos. Essa compreensão implica que o “critério analítico nos obriga a romper com as evidências da ordem ordinária” (BOURDIEU, 2007, p. 270). O Ensino Médio está envolto, desde sua origem, nos mecanismos de poder que, em alguns

³⁶ “Cerca de um quarto dos projetos de lei na área da educação que tramitam no Congresso atualmente propõe a criação de novas disciplinas ou mudanças no conteúdo do currículo escolar. Um levantamento feito pelo Observatório da Educação contabiliza mais de 250 propostas dessa natureza, entre projetos da Câmara e do Senado. As proposições dos parlamentares dizem respeito à criação de disciplinas sobre temas diversos como ecologia e educação no trânsito, passando por outros curiosos e específicos como o ensino de esperanto e direitos do consumidor”. Disponível em: www.observatoriodaeducacao.org.br Acesso em: 21 nov. 2010 às 13:47.

momentos, são representantes de um poder simbólico que o aprisionou num jogo de interesses cruzados. O sistema educacional brasileiro, como campo social de disputa, registra o princípio da dualidade de objetivos. De um lado, o Ensino Médio comum, e do outro, o profissionalizante, evidenciando confronto de interesses, disputa de poder no campo.

Há um elemento recorrente que se coloca na contemporaneidade e que ocorre quer se queira, quer não se queira. Esse elemento diz respeito à noção, como construção subjetiva, e à utilização, como necessidade prática, da possibilidade de ascensão social pela escolaridade. Ao menos nas sociedades ocidentais, essa condição anima os segmentos médios já há muito tempo. Na segunda metade do século XX, esse anseio passou a animar intensamente também os brasileiros.

A escola é, em primeiro lugar, uma construção social e histórica que se ancora, sobretudo, na cultura e, portanto, é e deve ser pensada do ponto de vista histórico. Em outros termos, a escola que temos é uma instituição burguesa e, como tal, foi analisada por Bourdieu (1983), visto que foi eleita, no final do século XIX, a instituição destinada a promover a ascensão social. Nesse sentido, as contribuições dele para a compreensão dos tempos objetivo e subjetivo passados na escola são fundantes.

Bourdieu (2010) desvela o funcionamento da escola francesa, naquilo que ela reproduzia socialmente, contribuindo para a compreensão de grande parte das formas de representação do mundo social burguês. A superação do tratamento reprodutivista, que é dado ao tempo em que cada criança/jovem/adulto passa na escola/universidade, é necessária para que a trajetória estudantil deixe de ser tão angustiante e se torne passível de ser compreendida por gestores, docentes e discentes.

A adesão de um ator ao funcionamento de um determinado campo social é tanto mais total ou incondicional quanto menor o grau de conhecimento que ele possui dos princípios de estruturação desse espaço social e dos seus sistemas de disposições duráveis. Esse desconhecimento contribuiria para a manutenção das relações de dominação e das diferentes formas de violência decorrentes da manutenção dessas relações. (MARTINS, 2002, p.180).

A compreensão da dimensão simbólica que reveste a ideia do Ensino Médio como parte do campo educacional tem como regras de funcionamento as dimensões

específicas, tanto do próprio campo, quanto dos atores que circulam dentro dele. Dessa forma, a constituição do *modus operandi* de agentes e atores faz como que a disposição incorporada possa ser captada nos textos escritos por estes agentes. Tais discursos merecem ser analisados com vistas à compreensão da longa reforma pela qual vem passando o ensino médio nas últimas duas décadas, retratada nas formulações das leis em análise.

Na realidade, a reflexividade cabe ao conjunto dos que estão empenhados no campo científico; ela se realiza, pelo jogo da concorrência que une e contrapõe tais agentes, quando estão asseguradas as condições para que essa concorrência obedeça aos imperativos da polêmica racional, cada um dos participantes tendo interesse em subordinar seus interesses “egoístas” às regras do confronto dialógico. (BOURDIEU, 1997, p. 145).

Desse modo, compreende-se que o espaço social se forme nas relações que se estabelecem entre todos os sujeitos, a cultura e a arte. A variedade de formas de expressão facilita a incorporação dos bens culturais disponíveis e humaniza o homem. O espaço da pesquisa, isto é, o campo científico, conforme Bourdieu (2007, p. 164), “[...] é definido pela exclusão mútua, ou pela distinção, das posições sociais (definidas, adiante, como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital) [...]”. Ao que parece, a busca pela distinção é uma constante luta entre os agentes que utilizam, paradoxalmente, a estratégia da união quando há interesses em comum. Nessa luta, os agentes elaboram formas de conceder, dificultando o processo, já que entendem que negar simplesmente uma situação indesejada não seria socialmente admitido.

O entendimento do mundo social não é uma tarefa fácil na contemporaneidade. Diferentes modelos explicativos têm sido utilizados para dar conta da complexidade de fenômenos sociais que surgem. Entre estes modelos, encontra-se o formulado por Bourdieu (1999), que visou a compreender de que maneira a estrutura social de dominação estabelece, naturaliza e eterniza uma dada situação, como parte de um processo histórico que ocorre na família, na escola, na igreja, no Estado, entre outros lugares de elaboração e imposição do arbitrário cultural.

A dimensão lógica é fundamental, portanto, para que se consiga perceber melhor a realidade em que se vive. Estes princípios fazem com que o ser social se

constitua como produto, cujos arranjos sociais permitem ou impedem que as pessoas sejam expostas a todo tipo de violência simbólica. É esse arranjo que, na prática, define a posição de homens e mulheres na família, na escola, no trabalho, na economia, na distribuição de bens simbólicos, entre outros. Na sociedade contemporânea, as escolhas possíveis são sempre orientadas no que Bourdieu cunhou como o espaço dos possíveis.

A extensa produção que Bourdieu conseguiu realizar teve, pelo menos, três vantagens: a) o método que desenvolveu utilizando a lógica do pensar relacional como geradora de questões sempre novas; b) a possibilidade de montar um grupo de pesquisa que abarcava uma grande quantidade de questões para investigação; e c) a disposição pessoal de mobilizar sua vida em prol de um projeto, qual seja, vencer as desigualdades sociais em que nasceu, fazendo um percurso de estudante aplicado e, em seguida, de profissional dedicado e atento a todas as formas de funcionamento do espaço social.

Ele teria afirmado, em outra ocasião, que tinha plena consciência de que a posição que alcançou³⁷, com a origem social que tinha, enquadrava-se como uma exceção. Esboçou o desejo de que sua experiência fosse considerada, levando-se em conta sua origem social, sua trajetória escolar, seu fazer-se sociólogo, a posição da Sociologia no campo científico, sua escolha por objetos desconhecidos ou ignorados, conciliando emoção e razão. Vencer profissionalmente pela escolaridade foi, no caso de Bourdieu, uma exceção não partilhada pelos demais alunos dos liceus que frequentou. Para cada um que ascende, milhares ficam no anonimato.

Ao admitir que colocasse toda a sua vida pessoal/afetiva/emocional em suspenso para suportar todas as exigências do intelectual/pesquisador, é possível ter uma ideia da carga de trabalho que um pesquisador tem que suportar para conseguir alguma posição de destaque dentro do campo científico. Para galgar uma posição social, é preciso haver um descolamento do *habitus* e uma grande capacidade de manejo das regras do campo.

As críticas à teoria de Bourdieu são apontadas com referência aos usos que ele fazia dela ao aplicá-la a vários objetos, ou seja, foi criticado por utilizar um elenco

³⁷ Pierre Bourdieu se licenciou em Filosofia e fez estudos de pós-graduação sob orientação de Raymond Aron, que o fez mergulhar nas questões dos sistemas de ensino. Suas várias pesquisas empíricas e, o impacto que produziram tornou-o um dos mais importantes intelectuais da França, sendo suas obras conhecidas mundialmente. Fazendo dele o quarto sociólogo depois de Marx, Durkheim e Weber.

de objetos, tais como arte, moda, frequência a museus, sistemas de ensino, escola, televisão, etc. como sendo relacionados ao método do pensar relacional e à teoria de campo. Conforme afirmava Bourdieu (2004, p. 42), em seu livro *Ofício de Sociólogo*, “os princípios teóricos e os procedimentos técnicos sob os princípios da vigilância racional” são os definidores do objeto a ser investigado.

Segundo Bourdieu (apud MARTINS, 2002, p. 179), Bourdieu afirmava que “reduzir o funcionamento de um determinado campo à sua dimensão de relações de força, sem levar em conta as representações subjetivas dos atores envolvidos” impede a compreensão de todas as dimensões desses microcosmos. De fato, é “por meio das práticas na atualização e reatualização desses espaços específicos” que podemos apreender seu funcionamento.

Vejamos, por exemplo: “O princípio das estratégias que os atores desenvolvem nos diferentes campos não deriva de um cálculo cínico, de uma busca racional de maximização do lucro” (MARTINS, 2002, p.179). Se o ator assim agisse, seria facilmente desmascarado, “mas repousa numa relação recíproca, na maioria das vezes inconsciente, entre um habitus e um campo” (MARTINS, 2002, p.179). É nesse sentido que cada campo assegura “ritos” de iniciação. “Dessa forma, ‘interesses’ específicos ajustados a um determinado campo, longe de serem a manifestação de interesses trans-históricos, constituem uma rigorosa construção histórica.” (MARTINS, 2002, p.179). O esforço em desvendar os meandros da composição de um dado campo exige considerar que o “desvendar implica o desencadeamento de operações empíricas.” (MARTINS, 2002, p.179).

O campo político – espaço de disputa concorrencial por natureza – delimita e determina não só o que muda, mas também em que ritmo essas mudanças ocorrem, sendo, principalmente, este o aspecto que mais interessa ao jogo de poder, determinando a quais interesses esse novo ensino médio irá atender.

O conceito de campo proposto por Bourdieu permite compreender a dinâmica do espaço social. Sendo assim, os demais conceitos correlatos auxiliam no entendimento das ações dos agentes que operam as lentas e direcionadas reformas do ensino médio brasileiro.

3.2 APROPRIAÇÕES DOS CONCEITOS DE BOURDIEU NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A abordagem de análise do espaço social proposta por Bourdieu foi influenciada, conforme aponta Sergio Miceli (1998, 2005), pela atuação que aquele obteve atuando como professor e pesquisador, condição forjada ao longo de sua carreira, em que foram analisados empiricamente diversos objetos. O contato que Bourdieu estabeleceu com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, possibilitado também por sua atuação no *Collège de France*, no qual foi o responsável pela área de Sociologia, permitiu-lhe dialogar com outras áreas, tais como a Linguística, a Antropologia, a Filosofia, a Etnologia e a Economia, entre outras.

Entre as diferentes temáticas que Bourdieu ousou desvelar utilizando o método Teoria da Prática³⁸, uma das áreas do conhecimento mais longamente tratadas em sua obra foi a educação³⁹. Desde 1970, quando publicou *A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*⁴⁰ – obra escrita em parceria com Jean-Cloude Passeron, que obteve repercussão em muitos países – e em diversos outros trabalhos também, como *Juízo Professoral*, por exemplo, o autor empreendeu, no decorrer da formulação teórica, um esforço sistemático em compreender a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino.

³⁸ A Teoria da Prática se dá na relação dialética entre ator e estrutura, na análise do mundo social, isto é o que Bourdieu denominou de campo. (MARTINS, 1997, p. 33). Ver nesse autor o esquema de interpretação de Bourdieu.

³⁹ A ideia de unir esses dois universos – educação e cultura – é a origem da criação do Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (1968), onde ele trabalhara até 1981, quando entra no Colégio de France. (VASCONCELOS, 2002, p. 80).

⁴⁰ “Este livro é basicamente, a teoria da reprodução, enquanto interpretação crítica da escola, no capitalismo.” O livro I de “A Reprodução” é apresentado no prefácio como o resultado de um trabalho que compreende um duplo aspecto: Por um lado, responde a um projeto epistemológico e lógico; trata-se com efeito, para os autores, da sistematização de um conjunto de enunciados que dizem respeito à escola de forma que esta venha a constituir em objeto do conhecimento científico possível em função de normas relativas a uma teoria do conhecimento sociológico como conhecimento científico. De outro lado, os enunciados sobre os quais incide este trabalho são o produto de uma pesquisa empírica cujos resultados deveriam fundamentar. (PETIT, 1982, p. 43) Muitos desconhecem que foram dois livros publicados com este título, sendo volume I e II.

Constituía-se, aí, um sociólogo pensando a educação⁴¹. Intelectual influente na França e fora dela, seu método vem sendo utilizado para compreender o espaço social, especialmente os processos simbólicos. Grande parte do que se passa em torno da educação está ligado a processos simbólicos.

No Brasil, diversos autores têm utilizado a abordagem adotada por Bourdieu para compreender os fenômenos sociais em diversas áreas, e outros tantos empregam sua teoria para compreender as questões relativas à educação e ao funcionamento tanto do sistema educacional como um todo, quanto da escola em particular. Entre os autores que se apoiam em Bourdieu para tratar da educação, podem ser citados: Tomaz Tadeu da Silva (UFRGS /1996), Afrânio Mendes Catani/USP (1998, 2001, 2002, 2003, 2007), Maria Alice Nogueira/UFMG (1989, 1998, 2007), Denice Bárbara Catani/USP (1996), Maria da Graça Jacinto Setton/USP (1996, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010a 2010b), Sergio Miceli/USP (1998 e 2005), Angela Xavier de Brito/FRANÇA (2002), Carlos Benedito Martins/UNB (1987, 2002a, 2002b,), Ana Paula Hey/USP (2004), Maria Alice Rangel Tura/UFMG (2004), Luiz Antonio Cunha/UNICAMP (1979), José Carlos Durand/USP (1972,1976,1982), Renato Ortiz/UNICAMP (1983a, 1983b, 2002, 2003), entre outros.

Filósofo de graduação e sociólogo de formação na pós-graduação, como orientando de Raymond Aron, Bourdieu fez aproximações com o campo educacional usando observação direta, entrevistas, análises estatísticas, entre outras, que lhe permitiram formular importantes contribuições tanto nas pesquisas empíricas, quanto em sua construção teórica. Entretanto, nossa advertência segue a de Tadeu da Silva (1996), que afirma:

Ao se relacionar Bourdieu com educação, em geral se espera algumas indicações de como se podem aplicar os conceitos desenvolvidos por Bourdieu para analisar aspectos da área educacional. [...] aplicar Bourdieu, ser fiel ao programa de Bourdieu, não consiste em extrair de sua obra certos conceitos centrais para

⁴¹ Através do uso da noção de violência simbólica, ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos) de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. (VASCONCELOS, 2002, p. 80).

aplicá-los, mecanicamente a algum processo, instituição ou fenômeno educacional. (SILVA, 1996, p. 230).

A tentativa, aqui é, portanto, de fazer um esforço para interrogar as perguntas que ele interrogaria e seguir sua lógica de raciocínio – o pensar relacional – frente ao fenômeno analisado nesta tese. Para Silva (1996, p. 231), a principal contribuição da obra de Bourdieu para compreender os fenômenos educacionais na sua relação com o mundo social foi “permitir uma análise das condições que produzem os esquemas mentais característicos da ocupação pedagógica.”.

Para fazer emergir a compreensão lógica das forças que aí atuam, é preciso: problematizar as categorias e os mecanismos sociais; pensar relacionalmente, ou seja, “situá-los uns em relação aos outros na estrutura à qual pertencem”; perceber padrões; historicizar e objetivar o mundo social; “mostrar desconfiança em relação às formas oficiais e correntes de nomear e classificar o mundo” (SILVA, 1996, p. 233); não dicotomizar; destacar como unidade de análise instituições e práticas; ver todas as práticas como interessadas a formas particulares de poder.

Segundo Sergio Miceli (2005), uma das primeiras ‘aparições’ de Bourdieu no Brasil data de 1970, numa coleção organizada por ele próprio. Embora não contivesse apenas textos de educação, este tema já se fazia presente.

Os primeiros textos de Bourdieu traduzidos no Brasil são dois artigos que aparecem em coletâneas publicadas em 1968 (*Problemas do estruturalismo*, organizada por Jean Pouillon, e *Sociologia da juventude*, organizada por Sulamita de Britto, ambas publicadas pela editora Zahar). No entanto, ele começaria a ser mais extensivamente lido em meados da década de 1970, quando outros artigos de sua autoria surgiram em *A economia das trocas simbólicas*, antologia organizada em 1974 por Sergio Miceli, e em 1975, quando da primeira edição brasileira de *A Reprodução*. (CATANI; CATANI; PEREIRA et al, 2001, p. 65, grifo do autor).

Portanto, a análise da teoria de Bourdieu foi recebida por autores brasileiros, especialmente os sociólogos, desde a década de 1970, e a aplicação dos conceitos bourdieunianos, como era de se esperar, foi ganhando espaço. Também outras áreas como educação e linguística/linguagem se apropriaram da teoria para melhor compreender a educação brasileira⁴². No entanto, os autores apontam que a obra “A

⁴² “O número de livros de Bourdieu traduzidos e publicados no Brasil é de vinte e três, sendo que os outros seis livros do autor que foram publicados no país, são livros organizados por

Reprodução” passou a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro, identificando-se cobranças indevidas de pressupostos políticos, na obra de Pierre Bourdieu, ocasionadas, a partir de uma análise descontextualizada da obra e também devido ao contexto de ditadura militar que o Brasil vivenciava.

Na tese de Medeiros (2007), que estudou a teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1965-2004), a autora traz, na epígrafe, uma fala do próprio Bourdieu comentando a circulação de suas ideias no Brasil, que convém reproduzir aqui: “Sim, gosto também da ideia de ser apropriado, devorado por uma espécie de cúmplice um pouco antropofágico e de existir também no Brasil”. (MEDEIROS, 2007, p. 5)

Para Medeiros (2007), a apropriação⁴³ de Pierre Bourdieu está no movimento de renovação do interesse nesse pensador, uma vez que o número de teses e dissertações defendidas que tomam o trabalho do autor como base, nos últimos anos, tem aumentado. Para essa autora, as interpretações nacionais de uma obra estrangeira, caso da obra de Bourdieu, sempre estarão relacionadas a um tipo de seleção ligada ao mercado que irá absorvê-la e a um determinado tipo de construção e divulgação do conhecimento da área a que se destina a produção teórica.

Para o sociólogo, “os conceitos não têm outra definição a não ser a sistemática e são concebidos para serem empregados empiricamente de forma sistemática. Noções tais como a de habitus, campo e capital podem ser definidas, mas somente no interior do sistema teórico que as constituem, nunca isoladamente”. Assim, a verdade dos conceitos é a verdade das relações que só passam a ter sentido no interior dos sistemas de relações, por isso “pensar em termos de campo é pensar relacionalmente” (MEDEIROS, 2007, p. 53).

autores brasileiros, que compilaram artigos e comunicações. Desses livros, total de vinte e nove obras, onze se encontram esgotados, sendo o acesso de alguns, possível somente em bibliotecas e no estoque de algumas livrarias. Compara-se este número aos trinta e nove livros publicados pelo autor na França, sendo o primeiro editado em 1958 e o último em 2004. Mesmo que ainda possam ser encontrados cerca de quarenta textos do sociólogo publicados no Brasil em livros ou periódicos, cinco livros sobre o autor e cerca de quarenta e cinco artigos sobre Pierre Bourdieu, percebe-se um desafio considerável na tarefa de apropriação do autor”. (MEDEIROS, 2007, p. 93-94).

⁴³ Catani et al (2001) e Medeiros (2007) utilizam o termo apropriação para dar conta da multiplicidade de formas de recepção e os modos de invenção na leitura que se faz de um autor.

No tocante à utilização dos conceitos de Bourdieu no Brasil, especialmente aplicados à educação, Catani, Catani e Pereira (2001), ao analisarem periódicos dessa área, identificaram três grupos para classificar os tipos de apropriação que se fez da obra de Bourdieu. São eles: incidental, conceitual tópico e sistemático. A maior incidência encontrada reside na apropriação incidental, e a menor, na apropriação sistêmica. Nas décadas de 1970 e 1980, destacou-se a apropriação superficial de suas primeiras obras sobre a Educação.

[...] ao invés de compreender o lugar da Educação em uma economia geral das práticas e das trocas simbólicas, apreendendo a contribuição do sistema de ensino nos processos mais gerais da reprodução social, inclinou-se a enxergar este diagnóstico como uma 'Teoria da Educação'. (MEDEIROS, 2007, p.131).

Ainda na década de 1980, apareceram, conforme Catani, Catani e Pereira (2001), novas interpretações, que foram sendo feitas a partir do aparecimento de novos textos de Bourdieu. Para Medeiros (2007), a década de 1990 marcou um período de aproximação entre as áreas da Educação e da Sociologia que, juntamente com a introdução de pesquisas qualitativas e o destaque à abordagem sociocultural, abriu caminho para a Sociologia da Cultura, desenvolvida por Pierre Bourdieu. Na conclusão da pesquisa, a autora aponta para o interesse nos trabalhos analisados na pós-graduação no período de 1965 a 2004, embora contemple os anos de 2005 e 2006 de forma breve. Ela propõe que existe uma tendência, nesses trabalhos, em buscar desvelar o que acontece nos encontros cotidianos no espaço escolar, bem como a rede de significações contidas nos processos educativos.

Poucos foram os trabalhos que se apoiaram em Bourdieu para compreender a educação no campo da política. Segundo levantamento de Medeiros (2007), aparecem quatro trabalhos com o foco na análise das políticas públicas e outros quatro nas reformas educacionais, em um universo de duzentos e treze teses e dissertações investigadas pela autora.

3.3 DEBATES POLÍTICOS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS À LUZ DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

Com base nos achados de pesquisa de Bourdieu, podemos inferir que o campo educacional brasileiro sofre interferências dos campos político, econômico, religioso, entre outros. Interferências estas que limitam, em muito, sua autonomia. O campo educacional é exemplar no fato de seus atores e agentes pouco compreenderem do jogo político que sobre eles incide diretamente, e que se expressam, explicitamente, na forma de portarias, normativas, decretos, leis, entre outras formas. Mas também e, sobretudo, expressam continuamente, de maneira tácita, aquilo que os agentes superiores ‘deixam entender’ que deve ser feito. Muitos ignoram que o espaço social, isto é, o *campo* onde atuam, é um campo de forças e de lutas materiais e simbólicas.

Qual é o peso do Ensino Médio no campo educacional? Qual a importância da educação brasileira – do sistema de ensino público – para o campo político? Satisfaz analisar o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os vetos aos financiamentos para compreender que este campo ainda não tem autonomia. Se observarmos uma escola pública de qualquer cidade (pequena, média ou grande), veremos a localização, a concepção, a conservação, a adequação das escolas/colégios, que nos permitirão perceber que a educação não recebe o tratamento devido. Se fizermos, ainda, uma revisão de literatura sobre a educação, poderemos deduzir que a educação neste país ainda não é prioridade⁴⁴.

É fato que o Ensino Médio enfrenta abandono, por causas das mais variadas: 1) questões culturais que ainda não atribuem a este nível de ensino a importância devida; 2) usos interessados da restrita oferta desse nível para gerar um

⁴⁴ Oliveira (2009), citando Carreira e Pinto (2007), que analisaram os dados do Inep, afirma que “quanto aos recursos de infraestrutura e equipamentos, a situação é crítica em todos os níveis da educação básica. Na educação infantil, destaca-se a falta de parques infantis e de sanitários adequados à idade das crianças. No ensino fundamental e médio, há carência de bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática. Cabe ainda ressaltar que não há pessoal qualificado para a função na quase totalidade das escolas que declaram possuir bibliotecas. A existência é insignificante no ensino fundamental e muito abaixo do desejável nas escolas de ensino médio” (CARREIRA; PINTO, 2007 apud OLIVEIRA, 2009, p. 58).

gargalo de acesso ao ensino superior; e 3) formação de mão de obra em menor tempo e com menor custo, entre outros.

Pensar sobre as concatenações pelas quais tem passado o ensino médio no Brasil nos remete a tentar compreender por que este nível de ensino tem a configuração que conhecemos, e não outra. Quais seriam as determinantes que o compõem e, sobretudo, quais são as tensões que enfrentam os agentes que se encarregam de sua concepção, organização, legislação e execução? Em outras palavras, qual (is) a (s) lógica (s) norteia (m) as instituições, os atores, os agentes que com ele estão envolvidas?

Para responder a estas perguntas, é preciso, antes, tirar das ‘sombras’ o objeto em análise – o jogo político – e trazer a questão da educação em toda a complexidade de que está revestida. Importa elucidar como o ensino médio se institui e se constitui no cenário brasileiro. Queremos contribuir para essa reflexão, sugerindo algumas chaves de leitura. A primeira delas é compreender a educação como algo que se constitui e se institui adquirindo uma determinada forma de ser, e não outra. Todo e qualquer fenômeno social possui lógica própria de funcionamento. Então, qualquer análise necessita que a reflexão compreenda essa lógica particular de concepção e funcionamento porque dela é possível compreender as disposições para mudanças e adequações.

O primeiro ponto a ser levado em consideração para realizar uma análise de conjunto refere-se ao fato de que este momento – fim da primeira década do século XX e primeira década do XXI – oferece condições específicas, pois se trata de um período posterior a duas décadas de tentativas de reformas do ensino médio. O segundo ponto refere-se ao fato de que o campo educacional é o lugar no qual o ensino médio é uma das frações de interesses, anseios, desejos e metas que compõem um universo particular, em que agentes e instituições produzem, reproduzem, difundem ou escondem interesses. Além de que “o espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela *distinção*⁴⁵, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 164).

⁴⁵ “Os agentes sociais, bem como as coisas por eles apropriadas, logo constituídas como *propriedades*, encontram-se situados em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela posição relativa que ocupa em relação a outros lugares”. (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Nas palavras de Bourdieu:

O Estado contribui, em medida determinante, para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce em bases permanentes uma ação formadora de disposições duráveis, por meio de todas as constringências e disciplinas a que submete uniformemente o conjunto dos agentes. (BOURDIEU, 2007, p. 212).

Conforme Bourdieu (2005, p. 40), “compreender algo é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se faz”. No Brasil, os espaços escolares precariamente destinados aos jovens impedem mais do que possibilitam um percurso escolar de sucesso. Isso porque o próprio espaço desconsidera os jovens e os impedem de permanecer, uma vez que a permanência também está relacionada com uma série de investimentos pessoais e estatais, que se tornam eles próprios pauta de reivindicações. O espaço é ainda mais restrito e desigual nas escolas da zona rural. Muitas nem sequer ofertam o Ensino Médio.

Embora o campo educacional seja reconhecido, por unanimidade, como fundamental para a consolidação do processo de democracia no Brasil, o que se vê é que, passadas duas décadas da adoção da Constituição Federal de 1988, essa ideia ainda não se efetivou na prática. A Constituição Federal colocou claramente a centralidade na universalidade da oferta da educação escolar básica como forma de sustentar compromissos relativos a acordos e compromissos internacionais; responder às pressões internas que demandavam por mais vagas nos níveis básico e superior; dar suporte com mão de obra qualificada e especializada à esfera econômica bem como à burocracia estatal – nas três esferas –, entre outros.

No caso do Ensino Médio, ações para alterar o quadro de inadequação e ineficiência têm sido enunciadas e debatidas. Desde a década de 1990, com a aprovação da LDB/1996, o campo das intenções registra inovações em diversos aspectos no texto da lei e que, infelizmente, não foram acompanhados de aporte financeiro.

A universalidade da oferta foi anunciada como alcançada, mas, na verdade, a escola de modelo elitista foi ampliada para abrigar o contingente da população que esteve fora dela, sacramentando o que, para Bourdieu (2007, p. 109), nada mais seria do que “a posição de origem contribui para determinar as práticas”. No caso

específico do Brasil, devido às dimensões territoriais, às distâncias geográficas e sociais, ampliam-se as dificuldades de oferta de escola para o jovem na proximidade de sua residência, como determinava a lei. Se a escola é distante, e o sistema de transporte coletivo é dispendioso e inadequado às necessidades do estudante de ensino médio, tanto diurno quanto noturno, o acesso é impedido de diversas maneiras.

As disposições requeridas e validadas são aquelas ligadas às práticas dos estratos médios e baixos, representados no corpo docente de origem social média e pobre, o que dificulta o acesso dos estudantes ao capital cultural. Infelizmente, são poucos os que tomam conhecimento de que, na escola, opera uma situação permanente que, ao final, imputa a uns o destino dependente, ou seja, uns estarão predestinados a funções sulbateras que, no limite, foram canceladas pela escola. “A busca da distinção seria o princípio de toda conduta humana” (BOURDIEU, 2007, p. 164). Mas a distinção, no sentido positivo, é negada à maioria, restando-lhe a distinção pejorativa. Há um ritual perene a que a escola submete os estudantes jovens para que se tornem adultos dóceis. Para tanto, os poucos anos de escolaridade contribuem bastante.

O sistema de ensino costuma ignorar as disposições incorporadas que os jovens trazem, e paradoxalmente requerem deles práticas que eles ainda não têm. A abordagem de análise possível com a teoria dos campos permite compreender que o campo político brasileiro influencia e interfere tanto na dinâmica das reformas, quanto nas discordâncias conceituais e de gestão dessa modalidade de ensino. O pensar relacional permite compreender como essa dinâmica é operada tanto dentro do sistema educacional, quanto nas instâncias definidoras de educação que estão localizadas no campo político.

As interferências dos campos econômico e político têm, a partir da década de 90 do século XX, tomado proporções que de certa forma têm desconfigurado o campo educacional brasileiro. É importante destacar que esta é uma determinada orientação recebida e tomada quase que como sua pelo Estado – Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação – e produz o estilo de mudança permanente a que assistimos e todas as implicações que essa reforma permanente instaura no chão da escola, e mesmo na representação social que se faz dela e dos professores.

4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ESTUDOS DE LINGUAGEM E O ENFOQUE ANALÍTICO DE TEXTO

Nesta parte da tese, são explicitados as escolhas e o caminho metodológico adotado em função do objeto de investigação. Apontamos os instrumentos de análise dos dados que fundamentaram as discussões, bem como as limitações metodológicas. Para tanto, abordaremos a linguagem e o enfoque analítico do texto, bem como a Análise de Conteúdo.

4.1 O ENFOQUE ANALÍTICO DE TEXTO

Tratar da Análise de Conteúdo é pensar a linguagem e o que ela representa. É assumi-la em sua complexidade histórico-social, tendo em vista que ela não advém apenas da multiplicidade de seus aspectos teóricos, mas principalmente do seu fazer-se real, ou seja, como qualquer outro objeto de estudo, a linguagem é constituinte, é um vir a ser.

Conforme Orlandi (2006) aponta, na história da construção da Linguística, existiram dois momentos distintos. No século XVII, houve o predomínio das gramáticas gerativas, fortemente marcadas pelo racionalismo, que compreendem a linguagem como representação do pensamento. No século XIX, houve as chamadas gramáticas comparadas, que consideram a língua um código, através do qual o emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem era, neste caso, a transmissão de informações.

Já no século XX, predominou a Linguística moderna, cuja paternidade se atribui a Ferdinand de Saussure. A Linguística é, portanto, uma ciência recente, inaugurada no começo do século XX. Seu principal marco é o Curso de Linguística Geral, publicado em 1916, pois com ele a Linguística adquire um objeto específico e um método de análise. Conforme Orlandi (2006), a língua passa a ser entendida como parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que não pode ser modificado

pelo falante, e obedece às leis do contrato social estabelecidas pelos membros da comunidade.

Saussure dividiu a linguagem em: *langue*, que pode ser traduzida por sistema linguístico, sendo aquele que designa o total de regularidades e padrões de formação inerentes aos enunciados de uma língua; e a *parole*, compreendida como manifestação individual da *langue*. Ele optou por desenvolver um trabalho de pesquisa no qual a Linguística é centrada na *langue*, definida como produto social depositado no cérebro de cada um⁴⁶.

Ainda conforme Orlandi (2006), os sinais que o ser humano produz quando fala ou escreve são chamados signos. Assim sendo, a Linguística constitui o estudo científico da linguagem. Está voltada à explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer faladas ou escritas. Conforme este autor, a Linguística foi definida com bastante sucesso entre as Ciências Humanas como estudo científico que visa a descrever ou explicar a linguagem verbal humana.

Outro autor fundamental da Linguística, posterior a Saussure, a ser destacado, é Chomsky. Ele formulou a gramática generativa transformacional, distanciando parcialmente a linguística do estruturalismo, embora, em sua gênese, mantivesse a mesma dicotomia presente nos estudos de Saussure, ou seja, língua e fala - *langue X parole*.

Para Chomsky (1981 apud FIORIN, 2002, p. 15), a competência linguística é a disposição inata para a linguagem, e o desempenho é o desenvolvimento dessa competência, ou seja, para ele “a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie”. Nas palavras de Orlandi (2006), os recortes feitos tanto por Saussure quanto por Chomsky deixam de lado a situação real de uso da fala.

Buscando romper com essa dicotomia é que surge a chamada Linguística do significante. No essencial, ela constitui a tendência formalista, visa ao uso concreto da linguagem por falantes reais, privilegia o contexto de história e de sociedade. É, portanto, dessa exclusão do real, apontada pelas críticas aos dois autores percussores da Linguística - Saussure e Chomsky – que surge uma terceira visão, multiplicando-se em várias tendências.

⁴⁶ Para ver as críticas que Bourdieu lançou sobre a teoria de Saussure por ele não considerar os aspectos da prática/execução no processo de cifração/decifração, observar “As ‘línguas’ só existem em estado prático” (BOURDIEU, 1998).

Essa ampliação da noção de Linguística proporcionou à ciência um grande espaço de atuação em áreas tais como: i) a Sociologia da Linguagem, que tematiza sobre os poderes da linguagem – na magia, na adivinhação, nos rituais; ii) a Sociolinguística, que estuda a relação entre a língua e a sociedade; iii) a Psicolinguística, que estuda as conexões entre a linguagem e a mente; iv) a Neurologística, que se centra na elaboração cerebral da linguagem; e v) a etnolinguística, que estuda as influências da cultura na língua, entre outras.

A compreensão da Linguística como fenômeno em processo e de que seus aspectos gerais e específicos devem ser considerados em suas relações com a sociedade amplia a concepção de linguagem. A linguagem reflete, em certa medida, outra realidade. A Linguística obteve, assim, um desenvolvimento extraordinário nas últimas décadas e tem muito a contribuir no campo da pesquisa educacional.

Para Fiorin (2002), é na e pela contribuição da Linguística que é possível apreender que a linguagem comporta um significado e um significante, e que essa relação implica saber como a língua funciona, e quais usos se faz dela. Para Cagliari (1992), a linguagem é um fenômeno dinâmico, não estático, isto é, evolui com o passar do tempo. É com o auxílio da Linguística que compreendemos o que é uma língua, suas propriedades, o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos nas mais variadas situações em que falantes reais, concretos se configuram.

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para Bardin (1977)⁴⁷, “a Análise de Conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, visando a compreender as “condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” (BARDIN, 1977, p. 28).

⁴⁷ Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a Bourdieu, passando por Bachelard, querem dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea (BARDIN, 1977, p. 28).

Segundo Franco (2008), a Análise de Conteúdo é uma preocupação antiga e anterior à sua formulação na qualidade de teoria e procedimentos. Utilizada no século XIX no intuito de compreender as mensagens de textos bíblicos, sofreu influências da Psicologia e ganhou características preconizadas pelas Ciências Naturais, tais como a neutralidade, a objetividade, a quantificação e o rigor científico. “Nessa esteira, a ‘Análise de Conteúdo’ que chega até nós, na década de [19]70, trazia a marca dos postulados positivistas.” (FRANCO, 2008, p. 9).

Nesse período, segundo a autora, as pesquisas eram marcadas pela construção de instrumentos de questões fechadas no intuito de aplicar escalas. No caso da Análise de Conteúdo, classificava-se o texto em categorias estabelecidas e quantificáveis. “Diante desse quadro, a Análise de Conteúdo passou a ser sistematicamente rejeitada”, uma vez que era “injustamente vista como um conjunto de regras estéreis que, em geral, consumia muito tempo, na busca de consenso, mas, que, ao final, exibia um produto fragmentado” (FRANCO, 2008, p. 9). O que havia era uma quantificação do texto sem análise de seu contexto, ou significado social.

Para Franco (2008, p. 10):

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

A Análise de Conteúdo era pautada em uma concepção de linguagem compreendida como construção coletiva, forma de expressão da humanidade com seus valores, costumes, aspirações, condições de existência, angústias. A Análise de Conteúdo não era a simples análise do conteúdo presente no documento, mas considerava também o conteúdo latente, ou de contexto, e os aspectos formais do texto. Ainda devemos considerar, nesse processo de análise, a subjetividade de quem elabora o texto, a situação em que ele é produzido, o que se espera do texto e o efeito de sua mensagem (FRANCO, 2008).

Sendo assim, como procedimento teórico-metodológico para a análise dos dados adotou-se a Análise de Conteúdo Qualitativa (*Qualitative Content Analysis*), na perspectiva de Mayring (2000), que a define como uma abordagem do empírico, metodologicamente orientada, que permite a análise do texto dentro de seu contexto

de comunicação, seguindo regras de conteúdo analítico⁴⁸. Segundo o autor, esse tipo de análise pode ser aplicado a todo tipo de comunicação, desde que esta seja registrada. No caso da presente pesquisa, a análise será aplicada aos decretos, resoluções e entrevistas com os especialistas selecionados.

Para a interpretação dos documentos selecionados, as condições acima mencionadas serão consideradas em relação às perguntas da pesquisa, que serão colocadas em categorias analíticas fundamentadas e revistas dentro do próprio processo de análise. Para tanto, o autor aponta que a parte central do método é a elaboração de categorias indutivas e dedutíveis assim,

A idéia principal do processo é, formular um critério de definição, derivadas de formação teórica e questão de pesquisa, que determina os aspectos do material textual usados. Seguindo este critério, o material é trabalhado e categorias são testadas e passo a passo deduzida. Dentro de um ciclo de realimentação essas categorias são revistas, eventualmente, reduzida a categorias principais e verificado em relação à sua viabilidade. Se a pergunta da pesquisa sugere aspectos quantitativos (frequências das categorias codificadas por exemplo) podem ser analisados⁴⁹. (MAYRING, 2000, p. 4, tradução nossa).

Para esse efeito, realizou-se uma primeira leitura que teve como foco o estabelecimento de categorias, testadas em leituras subsequentes por meio da identificação de exemplos que pudessem validar essas categorias. Também realizou-se a leitura com o intuito de identificar os tipos de significados propostos, a forma da mensagem, o formato do texto, as metáforas utilizadas, as vozes que marcam o texto, os sujeitos que as formularam e os prováveis sujeitos aos quais se destinam, identificando como foram tratados. Essas leituras sistemáticas auxiliaram na reflexão de caráter crítico, além da análise puramente da lei.

⁴⁸ Tradução nossa de "Qualitative content analysis defines itself within this framework as an approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytical rules and step by step models, without rash quantification" (MAYRING, 2000, p. 2).

⁴⁹ Tradução nossa de: "The main idea of the procedure is to formulate a criterion of definition, derived from theoretical background and research question, which determines the aspects of the textual material taken into account. Following this criterion, the material is worked through and categories are tentative and step by step deduced. Within a feedback loop those categories are revised, eventually reduced to main categories and checked in respect to their reliability. If the research question suggests quantitative aspects (e.g. frequencies of coded categories) can be analyzed". (MAYRING, 2000, p. 4).

Franco (2008, p. 16) alerta para o fato de que a Análise de Conteúdo não pode ser reduzida à simples interpretação do texto, ou à descrição do emissor e do receptor. As análises devem ter relevância teórica, “assim, toda a Análise de Conteúdo implica comparações contextuais”, e envolver a “interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam [...]” (FRANCO, 2008, p.17). Sendo assim, embora a mensagem seja a referência para a Análise de Conteúdo, ela não se restringe somente à mensagem dada, que implica um sentido que não pode ser apreendido sem que sejam levadas em consideração as condições contextuais de seus produtores,

[...] que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e sócio culturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregados de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2008, p. 19).

Na Análise de Conteúdo, devem ser levados em consideração os elementos que compõem uma mensagem. Ainda segundo a autora acima citada, são eles fonte, processo codificador, mensagens, receptor e processo decodificador. Dito em forma de indagação, seria: quem diz o que, a quem, como, com que efeito e por quê? Ao responder a essas perguntas, o analista apreende características do texto, causas e antecedentes das mensagens, os efeitos da comunicação, entre outros.

A autora aponta, ainda, que a mensagem sempre contém elementos sobre seu produtor, tais como “filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc.” Deste modo, o produtor da mensagem sempre é selecionando a partir de suas condições e vivências, o que comporá sua mensagem. Essa seleção é permeada por concepções teóricas, de mundo, de interesses, “sendo o produtor, ele próprio, um produto social” (FRANCO, 2008, p. 25), mesmo que não tenha consciência dessas opções.

Contudo, os “resultados da Análise de Conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2008, p. 27). A análise se inicia com o conteúdo manifesto e explícito para, posteriormente, compreender o conteúdo oculto. Para

ambos os procedimentos, o contexto sócio-histórico é de suma importância, é o fio condutor de toda análise.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da Análise de Conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. (FRANCO, 2008, p. 29-30).

Sendo assim, na Análise de Conteúdo, dados isolados não têm muito sentido se não forem relacionados a outros dados e, posteriormente, unidos por uma teoria. Essas etapas são, portanto, partes necessárias ao processo de análise. Podem ser comparadas mensagens de diferentes emissores, de um mesmo emissor em situações distintas e momentos históricos diferentes, comparando-as com a opinião de especialistas, por exemplo.

Podemos também definir a Análise de Conteúdo como:

[...] um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culmine em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades” e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a Análise de Conteúdo é uma técnica híbrida que pode medir esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos. (BAUER, 2010, p.190, grifo do autor).

Nesta perspectiva, é a forma de ler um texto, seguindo procedimentos de análise textual, que permite que ele seja reproduzido por outro pesquisador. Não é uma leitura livre, e tem como fim uma pesquisa social. Considera as dimensões sintáticas e semânticas do texto. Para Bauer (2010, p. 192), nos procedimentos sintáticos “se enfocam os transmissores de sinais e suas inter-relações”, e os procedimentos semânticos “dirigem seu foco para a relação entre os sinais e seu sentido normal” (BAUER, 2010, p.193). Com esses procedimentos, é possível, ao

pesquisador, fazer conjecturas fundamentadas, e obter conhecimento relevante para pesquisa social.

Podemos distinguir dois objetivos básicos da Análise de Conteúdo ao refletir sobre a natureza tríplice da mediação simbólica: um símbolo representa o mundo, e esta representação remete a uma fonte e faz apelo a um público (BUEHLER, 1934). Através da reconstrução de representações, os analistas de conteúdo inferem a expressão dos contextos e o apelo através desses contextos. Se enfocarmos a fonte, o texto é um *meio de expressão*. Fonte e público são o contexto e o foco de inferência. Um *corpus* de texto são a representação e a expressão de uma comunidade que escreve. Sob esta luz, o resultado de uma AC é a variável dependente, a coisa a ser explicada. Textos atribuídos contêm registros de eventos, valores, regras e normas, entretenimentos e traços do conflito e do argumento. A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades. (BAUER, 2010, p.192, grifo do autor).

Os textos utilizados para análise podem ser, segundo o autor, produzidos para fins da pesquisa, no caso, por exemplo, de entrevistas. E textos elaborados para outros fins como jornais, leis, documentos, entre outros.

Bauer descreve seis delineamentos para a Análise de Conteúdo (Quadro 3).

Quadro 3 – Delineamentos para Análise de Conteúdo

1	Análises descritivas	Estudos que contam as características codificadas do texto
2	Análises normativas	Estudos que fazem comparação com padrões definidos
3	Análises transeccionais	Estudos que fazem comparação empírica (textos de diferentes contextos)
4	Análises longitudinais	Estudos que fazem comparação no mesmo contexto por um período maior de tempo
5	Análises elaboradas	Estudos que fazem comparação em contexto diferentes por um período maior de tempo
6	Análises combinadas	Estudos envolvendo análises longitudinais com outros dados

Fonte: Bauer, 2010, p. 194-195

Ao tratar das categorias e da codificação, o autor explicita que o procedimento de codificação deve estar em sintonia com a teoria, bem como com o material que será analisado. A codificação – modo sistemático de comparação – é base para o pesquisador obter respostas às perguntas da pesquisa. “A AC interpreta

o texto apenas à luz do referencial de decodificação, que institui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa.” (BAUER, 2010, p.199).

Na concepção desse autor, a Análise de Conteúdo, Tabela 2, é uma construção social. Sendo assim, apresenta pelo menos três dilemas: a) equilíbrio entre amostragem e codificação; b) equilíbrio entre espaço de tempo e complexidade da codificação; e c) fidedignidade e validade, sendo que “a fidedignidade apenas indica uma interpretação objetiva, que não é uma condição necessária para uma interpretação válida” (BAUER, 2010, p. 209).

Tabela 2 - Análise do Conteúdo

1	A teoria e as circunstâncias sugerem a seleção de textos específicos
2	Faça uma amostra caso existirem muitos textos para analisá-los completamente
3	Construa um referencial de codificação que se ajuste tanto às considerações teóricas como aos materiais
4	Faça um teste piloto, revise o referencial de codificação e defina explicitamente as regras de codificação
5	Teste a fidedignidade dos códigos e sensibilize os codificadores para as ambigüidades
6	Codifique todos os materiais na amostra e estabeleça o nível de fidedignidade geral do processo
7	Construa um arquivo de dados para fins de análises estatísticas
8	Faça um folheto incluindo a) o racional para o referencial de codificação; b) as distribuições de frequência de todos os códigos; e c) a fidedignidade do processo de codificação.

Fonte: Adaptado de Bauer (2010, p. 215).

As críticas comumente tecidas à Análise de Conteúdo apontam seu caráter conteudista, em que “a produção de sentido se refere apenas a uma realidade dada a priori, ou seja, o objetivo do tipo de análise preconizada pela Análise de Conteúdo é alcançar uma pretensa significação profunda [...]” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 307) e de que sempre haveria algo escondido no texto, que só um analista que com rigor aplicasse o método de análise seria capaz de identificar. A principal crítica é a de que o real na análise já seria pre-concebido.

Bauer (2010) também levanta algumas críticas que a Análise de Conteúdo sofreu no decorrer de seu desenvolvimento, tais como: a separação em unidades de análise pode levar à interpretação inexata; o fato de buscar a frequência pode fazer com que o ausente ou o pouco frequente não seja considerado; e a categorização

pode levar à perda da sequencialidade do texto. “A conversação e a escrita são ambas manifestações de opiniões públicas; e opinião pública que é reduzida a apenas um de seus constituintes tem muita probabilidade de ser falsa” (BAUER, 2010, p. 214).

Ciente de que as críticas são pertinentes e servem como um alerta a que todo pesquisador deve estar atento, sobretudo porque a crítica epistemológica é parte do espectro da pesquisa, buscaremos a todo o momento minimizá-las no que for presumível.

As vantagens da utilização da Análise de Conteúdo são apontadas pois ela é “sistemática e pública [...] oferece um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados” (BAUER, 2010, p. 212). Sendo assim, recorreremos à Análise de Conteúdo pela possibilidade de aplicação em conjunto, com uma abordagem reflexiva – teoria da prática de Bourdieu – sobre o mundo social. Teremos, assim, constante vigilância em buscar não abandonar a preocupação com a qualidade da interpretação, o contexto de formulação dos textos normativos que serão objeto de análise, nem a dinâmica da sociedade.

PARTE II

**ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORMATIVOS E ENTREVISTAS COM GESTORES
ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

5 ANÁLISE DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Compreende-se, nesta pesquisa, que as relações estabelecidas entre os envolvidos no Ensino Médio brasileiro imprimem marcas no *discurso normativo*, diretamente ligado às relações de poder. Para tanto, explicitaremos nesse componente o recorte empírico e os critérios para seleção dos documentos de análise, a análise documental, identificando o que fica nas novas diretrizes, bem como a concepção de jovem e de currículo no âmbito das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas no ano de 2012.

5.1 RECORTE EMPÍRICO E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Os documentos normativos sobre o Ensino Médio expressam idéias imbuídas de sentido e que nos remetem a outros significados dessa etapa de escolarização, o que nos possibilitou identificar as mudanças e permanências instituídas no texto legal, a partir do comparativo entre a primeira e a segunda versão de modificação das diretrizes, sendo a segunda a que foi homologada. O processo e o produto que subjazem a cada uma das resoluções, portarias e pareceres são, no limite, fundamentais para que possam ser captadas as novas bases sobre as quais se assentam relações assimétricas entre i) Estado, ii) Governo, iii) atores sociais interessados e iv) sujeitos aos quais se destina essa modalidade de ensino, ou seja, os próprios jovens.

Os documentos analisados nessa pesquisa compreendem as novas DCNEM e entrevistas com *atores sociais* que estiveram envolvidos no processo de reestruturação do Ensino Médio, quais sejam, os gestores estaduais responsáveis pelo Ensino Médio no período pesquisado.

O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2009 a 2012,

cenário de várias propostas de mudanças para o Ensino Médio brasileiro⁵⁰. Os documentos analisados neste capítulo compreendem:

- 1) Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, texto preliminar elaborado para o processo de formulação (outubro de 2010); e
- 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução Nº 2 de 30 de janeiro de 2012.

A pesquisa não pretendeu avaliar as manifestações individuais, mas as manifestações coletivas que se deram em torno da elaboração, da tramitação, das emendas e da aprovação da Lei, visto que o processo que as gerou é dinâmico e ora esconde ora revela os interesses subjacentes. Conforme Bourdieu (2000, p. 73) aponta, “O analista procura a intenção objectiva escondida por debaixo da intenção declarada, o querer-dizer que é denunciado no que ela declara.” Neste sentido, buscamos avançar na compreensão das forças que orientam mudanças e permanências no campo educacional.

5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: CURRÍCULO E CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE NAS NOVAS DCNEM

Nesse item, procederemos à análise dos textos preliminares e processo de construção das novas DCNEM (5.2.1) bem como do documento final homologado em janeiro de 2012, com ênfase para a proposta curricular (5.2.2) e compreensões do sujeito jovem (5.2.3).

⁵⁰ As legislações que versam sobre o ensino médio anterior a 2009 foram analisadas com base na abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica na dissertação de Erika Barbosa, sob orientação de Wivian Weller (BARBOSA, 2009).

5.2.1 Textos preliminares e processo de construção das novas DCNEM

Inicialmente, faremos uma análise da primeira minuta elaborada como texto de discussão para as novas DCNEM de 2012⁵¹. Para tanto, faz-se necessário compreender o que são essas Diretrizes Curriculares Nacionais, e nesse sentido, recorreremos a Ciavatta e Ramos (2012), que trazem que:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

As autoras trazem o sentido das diretrizes na legislação brasileira no tocante à educação básica. Para elas, diretrizes são “orientações para o pensamento e a ação”, explicitando como deve “ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.11). Identificando a criação das diretrizes como uma “tendência global à regulação curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.12), elas argumentam a existência da “era das diretrizes”. O termo diretrizes, segundo as autoras, “concilia os interesses públicos e privados da educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.15). O CNE, “como instância de poder, torna-se campo de disputa por hegemonia entre classes e frações de classes, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.17).

Na análise das autoras,

⁵¹ “Para tratar especificamente da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi criada, em janeiro de 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 1/2010, recomposta pela Portaria CNE/CEB nº 2/2010,” comissão específica na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (BRASIL, 2011, p. 4). “Em agosto de 2010, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) encaminhou ao CNE uma sugestão de resolução feita por especialistas daquela Secretaria e outros contratados especificamente para elaboração do referido documento. Juntamente com a proposta de resolução, a SEB encaminhou outros documentos para subsidiar as discussões, além de disponibilizar técnicos para acompanhamento dos trabalhos [...]” (BRASIL, 2011, p 4).

O relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco, influenciou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. *A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas.* (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.17, grifo nosso).

Por esta razão, para as autoras, a adoção de termos como competências e habilidades no texto das diretrizes de 1998 relaciona-se à incerteza, requerendo capacidades de se adaptar e de se flexibilizar, e o discurso de que esse tipo de formação levaria à empregabilidade. Outro aspecto a destacar foi a influencia que as ideias preconizadas especialmente pelo consultor – contratado pelo MEC – Cesar Coll orientaram os componentes curriculares dando ênfase nas competências e habilidades a serem desenvolvidas no indivíduo.

No contexto atual tais pressupostos já não fazem sentido e não mantêm os jovens nas escolas, pois mesmo para os que detêm a certificação não há garantia de que terão emprego após a conclusão dessa etapa de estudos. E o Ensino Médio regular público nas suas formas de ofertas não viabiliza a entrada automática na universidade, sendo esse um dos fatores que têm contribuído para o abandono dessa etapa de escolarização.

Ao fazer uma revisão teórica sobre críticas dirigidas às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio de 1998, bem como sobre o parecer que acompanha a resolução sofreram, Moehlecke (2012, p. 39) aponta a “ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho”. Para essa autora “[...] após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos [...]” (MOEHLECKE, 2012, p. 47). A autora sintetiza as críticas que as DCNEM/1998 sofreram:

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, nesse conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da

educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 39).

Teoricamente seriam esses os problemas que uma nova diretriz deveria evitar, ou seja, romper com a subordinação ao mercado, bem como com a separação entre formação geral e formação para a vida. Fazendo uma análise entre o parecer das diretrizes de 1998 e o parecer das novas diretrizes, a autora aponta que “se, por um lado, as DCNEM – 2011 não trazem novidades em relação à organização curricular do Ensino Médio, por outro, é nítida a mudança na linguagem e nos referências teóricas” (MOEHLECKE, 2012, p. 54), o que para a autora sinaliza uma sintonia entre as críticas tecidas às DCNEM de 1998 e às novas diretrizes.

Lima (2011, p. 10), outro autor que procedeu à análise das novas diretrizes, aponta que no geral “as novas diretrizes para o ensino médio trazem vários aspectos interessantes, e até onde conseguimos enxergar, são bastante positivas, ainda que ensejem alguns riscos”. Lima destaca, entre outros, “a intenção do CNE em fazer valer os princípios integradores da LDB nº 9394/96 e do Decreto lei nº 5154/04, embora saibamos que isso não seja suficiente para garantir a integração” (LIMA, 2011, p. 10). Para ele o documento ao tratar sobre as possíveis formas de organização do Ensino Médio, embora seja “aparentemente bastante democrática, abre margem para processo de modularização e de implantação de currículos por competência que podem ocorrer na prática, sua abrangência e integração (LIMA, 2011, p.11). O autor conclui ainda que encontra-se em curso o processo “de mercantilização da escola média de qualidade via oferta privada”. (LIMA, 2011, p. 12).

Feitas essas ponderações iniciais, na sequência, procederemos à análise do conteúdo das minutas, daquilo que foi retirado após o processo de tramitação da resolução até a homologação das DCNM em janeiro de 2012. Visamos com essa abordagem compreender o *nomos*⁵² utilizado pelo campo político brasileiro para

⁵² Para Bourdieu, essa palavra expressa o conceito daquilo que seria a lei de funcionamento com a qual cada campo funciona. O campo político tem, portanto, um *nomos* específico e peculiar que lhe empresta uma dinâmica particular de funcionamento, sendo a normatização uma entre outras formas com a qual os atores e agentes revestem seu poder e seu mando. Cf. *Meditações Pascalianas* (2007).

reconfigurar o sistema de ensino como um todo e o Ensino Médio em particular, bem como a compreensão de “jovens” que permeia o texto da diretriz.

A primeira minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Contribuições da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica da SEB/MEC foi elaborada pelo Ministério da Educação em 2010 e discutida em audiência pública em 04 de outubro do mesmo ano⁵³. Foi composta por nove páginas e dezenove artigos. O documento foi elaborado no contexto da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e utilizado como referência nos debates e na audiência pública promovida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que ocorreu em Brasília, Distrito Federal. A minuta recebeu críticas, sugestões, considerações de sindicatos, instituições, pesquisadores, professores, estudantes e sociedade civil.

A elaboração de novas diretrizes para o Ensino Médio fez parte de um conjunto de ações voltadas para a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da educação básica, empreendidas pelos órgãos governamentais responsáveis. Neste sentido, foram atualizadas as Diretrizes da Educação Infantil do Ensino Fundamental, as Diretrizes Gerais da Educação Básica e as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Também foi aprovado o mérito do Programa Ensino Médio Inovador. Todas essas ações dão consistência a uma reformulação que, apesar de parecer pontual, aos poucos foi empreendendo mudanças significativas.

Essas mudanças, no geral, se encontram numa perspectiva de ‘reformas’ de aspectos específicos que visam a conciliar: a) transformações dos rumos da escola com objetivos e propósitos de setores específicos que o conjunto da sociedade brasileira deseja e b) interesses possíveis para uma política educacional com baixíssimo custo por estudante e elevadíssima relação no número de estudantes por docente, só para citar duas variáveis (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A análise do texto da minuta se faz necessária uma vez que um dos objetivos da presente pesquisa está voltado para a análise do processo de formulação das novas diretrizes, com o intuito de verificar o embate em torno das mudanças propostas por diferentes grupos de interesse para o Ensino Médio.

⁵³ A minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se encontra na íntegra em: www.appsindicato.org.br, Acesso em: 10 nov. 2012.

O segmento a seguir apresenta os objetivos das diretrizes e enumera as finalidades desta etapa da educação:

O Ensino Médio traduz-se como um *direito público subjetivo* de cada indivíduo e como dever do Estado na sua oferta gratuita a todos. As instituições escolares que ministram esta etapa da Educação Básica deverão estruturar seus projetos pedagógicos, considerando as finalidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber:

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

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

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

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2010, p. 1-2, grifo nosso).

Considerando os níveis de esclarecimento da população com relação aos direitos do cidadão e aos deveres do Estado, é possível afirmar que o “direito público subjetivo” apontado na primeira linha do segmento acima e tal como consta na legislação brasileira⁵⁴ ainda é incipiente. Poucos são os casos de pessoas que se utilizam desse dispositivo para reivindicar juridicamente que o Estado coloque a escola, a série, o/a professor/a para que possam ter acesso a um ensino de qualidade. O próprio Ministério Público, seja Federal ou Estadual, tem dificuldades de diversos tipos para fazer valer o direito dos cidadãos.

Chama atenção a frase: “ser capaz de se *adaptar a novas condições de ocupação*”. (BRASIL, 2010, p. 2, grifo nosso). Essa finalidade expressa no texto da minuta parece não haver considerado as críticas relativas às diretrizes de 1998.

Os objetivos do Ensino Médio vêm sendo alterados nos últimos anos para responder às exigências do mercado de trabalho. As finalidades estão, assim,

⁵⁴ “O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento desse conceito, situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular, passaram a ser reconhecidas. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor” (DUARTE, 2004, p. 1).

ligadas a noções de trabalho, cidadania, ocupação e da relação entre teoria e prática. As diretrizes, nessa versão da minuta discutida no ano de 2010, traziam ainda orientações sobre a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, com destaque para o discurso da participação, solidariedade, trabalho e diversidade. O documento, no artigo 6º, apresentou uma concepção de currículo, inseriu pressupostos para o Ensino Médio e buscou esclarecer alguns termos referentes a trabalho, ciência, tecnologia e cultura:

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta, nos termos da Lei, baseia-se nos seguintes pressupostos:

- I. Formação integral do educando;
- II. Trabalho e a pesquisa como princípios educativos;
- III. Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo;
- IV. Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- V. Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, o conhecimento técnico profissional, realizado na perspectiva da interdisciplinaridade e na contextualização;
- VI. Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII. Reconhecimento das diversidades dos sujeitos, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII. Compreensão do necessário equilíbrio nas relações do ser humano com a natureza e respeito na convivência entre os indivíduos.

§ 1º. O Trabalho é entendido, nesta resolução, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza como realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º. A Ciência é entendida, nesta resolução, como parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e aprendidas para a compreensão da realidade;

§ 3º. A Tecnologia é entendida, nesta resolução, como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico (apreensão do real) e a produção (intervenção no real).

§ 4º. A Cultura é entendida, nesta resolução, como processo de produção de símbolos, representações e significados que correspondem aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2010, p. 3).

O texto em análise descreve a estrutura organizacional do Ensino Médio, a estrutura curricular, bem como aspectos a serem desenvolvidos nos estudantes durante essa etapa de ensino. O documento apresenta as concepções de

interdisciplinaridade e de contextualização que devem ser consideradas, ressaltando o discurso de cidadania e a relação entre teoria e prática. O texto da minuta também descreve o que deve ser considerado no projeto político pedagógico e destaca as incumbências dos sistemas de ensino. Por último, define as atribuições aos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino, bem como as atribuições do MEC.

De modo geral, encontra-se expressa a necessidade de definir os significados que se quer dar aos termos utilizados na redação do documento, provavelmente em contraposição à versão anterior das DCNEM, que sofreu críticas quanto à falta de clareza dos termos e dos conceitos utilizados, em função da sua extensão (BARBOSA, 2009).

O Quadro 4 destaca os termos de maior ocorrência no documento analisado, bem como palavras associadas a eles no âmbito da análise de conteúdo, constituindo, em sua maioria, categorias que subsidiaram a compreensão do texto.

Quadro 4 - Síntese das categorias recorrentes no texto da minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – outubro de 2010

Categorias	Artigos em que ocorrem	Conceitos associados	Número de ocorrências
Avaliação	2, 12, 15, 16 e 18	“avaliação de desempenho” “avaliação dos programas e ações educativas” “avaliação da aprendizagem” “sistemas de avaliação” “avaliação das propostas curriculares das escolas”	06
Cidadania	3, 4, 13, 14 e 15	“cidadania do educando” “exercício da cidadania” “exercício pleno da cidadania” “direitos da cidadania”	06
Contextualização	6, 9, 10 e 14	“observância da Contextualização”	04
Currículo	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14 e 16	“currículo real” “currículo escolar”	19
Diversidade	4 e 6	“diversidade e singularidade” “diversidades dos sujeitos”	02

Interdisciplinaridade	6, 9 e 13	“perspectiva da interdisciplinaridade” “tratamento metodológico que evidencie a Interdisciplinaridade” “observância da Interdisciplinaridade”	04
Ocupação	3	“adaptar a novas condições de ocupação”	01
Participação	4, 12 e 15	“participação efetiva da comunidade escolar” “estimular sua participação no processo educacional” “participação da comunidade” “participação de todos” “participação social dos jovens”	05
Políticas Educacionais	2 e 17	“políticas educacionais para execução e cumprimento” “políticas públicas educacionais”	02
Projeto político—pedagógico	3, 4 e 15	“projeto político-pedagógico da Escola”	05
Solidariedade	4 e 15	“incorporação da solidariedade”	02
Tecnologia	6, 8, 9 e 15	“Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura” “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” “Ciências Humanas e suas Tecnologias” “introdução de novas mídias e tecnologias”	07
Teoria e prática	3, 5, 14 e 15	“relacionando a teoria com a prática” “indissociabilidade entre teoria e prática” “relação entre teoria e prática” “articulação teoria e prática”	04
Trabalho	3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15 e 16	“preparação básica para o trabalho” “mundo do trabalho” “organização do trabalho escolar e pedagógico” “trabalho e a pesquisa como princípios educativos” “processos de trabalho” “preparação geral para o trabalho” “trabalho intelectual” “trabalho educativo”	16

Fonte: Baseado em Brasil (2010, 2012).

Algumas considerações podem ser extraídas após a análise do conteúdo da minuta e do Quadro 4.

- Há uma recorrência à categoria trabalho, que aparece 16 vezes citado no documento, e um direcionamento do Ensino Médio para a concepção do trabalho como princípio educativo. No entanto, no texto não fica evidente como se daria a transformação das estruturas das escolas para que o princípio educativo pelo trabalho se torne possível. As concepções de “trabalho e pesquisa como princípios educativos” citadas no artigo 6º não estão clarificadas no texto da minuta, assim como outros conceitos correlatos à categoria trabalho.
- Na intenção de constituir um significado como os de currículo, a contextualização e a interdisciplinaridade são agrupadas e, em muitos momentos, aparecem justapostas numa tentativa de abarcar as diversas tendências presentes no debate educacional brasileiro.
- O conceito de “cultura” citado nos artigos 6, 8 e 11 está restrito a valores éticos e estéticos e, principalmente, falta clarificação sobre os sujeitos do Ensino Médio, visto que os jovens aparecem de maneira indeterminada no texto analisado.
- Os demais termos que aparecem, como avaliação, cidadania, diversidade, políticas públicas, participação, teoria e prática, obedecem a uma coerência dentro do próprio documento e estão em consonância com o debate da academia.

De uma forma geral, é possível afirmar que a minuta apresentou uma organização curricular orientada para o desenvolvimento de várias dimensões da vida de um jovem ou uma jovem que precisa se preparar para sua inserção na vida adulta, no mercado de trabalho e no meio familiar, aspectos pouco discutidos na grade curricular do ensino brasileiro nas décadas anteriores.

5.2.2 Texto Final: As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM

Após este processo de elaboração e discussão das diretrizes para o Ensino Médio, que durou cerca de três anos (2009 a 2011), a resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi homologada em 30 de janeiro de 2012, embora o parecer CEB/CNE de nº 5 tivesse sido aprovado em 05 de maio de 2011.⁵⁵ Houve solicitação de algumas organizações, principalmente de alguns grupos de trabalho da Anped⁵⁶ para que as diretrizes para o Ensino Médio fossem elaboradas de forma conjunta com as diretrizes para o ensino técnico e profissionalizante, o que não ocorreu.

A primeira minuta esteve composta por dezenove artigos, conforme apresentado anteriormente. A redação final das diretrizes conta com número maior de artigos, evidenciando o embate na tramitação do documento. Além da inclusão de novos artigos, o documento final sofreu modificação na sua estrutura, com exclusão de alguns termos e inserção de outros, após um período em que as disputas aparecem de forma manifesta, como fruto da tentativa de assegurar espaço no documento normativo que tomou corpo ao longo das audiências. Na sequência, procederemos à análise do documento final homologado em janeiro de 2012, com ênfase para a proposta curricular e compreensões do sujeito jovem.

5.2.2.1 O Currículo para o ensino médio nas novas DCNEM

As diretrizes homologadas são compostas de vinte e três artigos, divididos em três títulos. Esses títulos, por sua vez, são divididos em capítulos, versando o primeiro título sobre o objeto e o referencial, sendo constituído de três capítulos: um

⁵⁵ Parecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio disponível na integra em: www.mec.gov.br, acessado em 10 de novembro de 2012.

⁵⁶ Moção para a retomada urgente pelo CNE da elaboração unificada das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. (ANPED, 2011) Disponível em: www.anped.org.br, acessado em 24 de junho de 2012 às 17:04h. Anped é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

sobre o objeto e dois sobre o referencial legal e conceitual. O segundo título versa sobre a organização curricular e as formas de oferta, sendo composto também por três capítulos: um que trata da organização curricular e dois sobre as formas de oferta e organização; o terceiro título trata do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino, e tal como os anteriores, ele é composto de três capítulos: um que versa sobre o projeto político-pedagógico e dois capítulos sobre os sistemas de ensino.

No artigo terceiro da diretriz homologada, o Ensino Médio foi alterado de direito público subjetivo, para direito social. Nesse artigo, o Ensino Médio é colocado como um *direito social de cada pessoa* e, como tal, é dever do Estado sua oferta *pública e gratuita* a todos. A inclusão dos termos pública e gratuita decorre de demandas históricas no campo das políticas educacionais brasileiras à época da formulação da LDB 9.394/96, tendo ficado latente essa disputa entre o público e o privado, a qual, na verdade, é uma disputa por concepções distintas de educação e de sociedade também.

A concepção de ciência durante o processo de formulação das novas diretrizes vai sendo modificada. A princípio, ela era entendida como relata o artigo 16:

§ 2º. A Ciência é entendida, nesta resolução, como parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e aprendidas para a compreensão da realidade; (BRASIL, 2010, p 3).

Passando para uma visão de que retira as relações de forças que permeiam a Constituição de qualquer ciência. O uso social da ciência não entra na redação, mesmo considerando que a resolução incorpora o discurso dos direitos humanos e a preocupação com a “pessoa humana”. Em seguida, tem-se, no artigo 5º, que:

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. (BRASIL, 2012, p. 57, grifo do autor).

O entendimento do conceito de tecnologia também é alterado, no artigo 16, do texto original:

§ 3º. A Tecnologia é entendida, nesta resolução, como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico (apreensão do real) e a produção (intervenção no real) (BRASIL, 2010, p. 3).

Passando a ser descrito, no artigo 5, como:

§ 3º A **Tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida (BRASIL, 2012, p 57, grifo do autor).

A cultura, que era vista na redação inicial, no artigo 6, como :

§ 4º. A Cultura é entendida, nesta resolução, como processo de produção de símbolos, representações e significados que correspondem aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2010, p. 3).

Passando a ser vista, conforme artigo 5º, como:

§ 4º A **Cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012, p. 57, grifo do autor).

As concepções de currículo e de cultura foram alteradas na versão final do documento em análise. Na concepção de currículo, são incluídas as questões socioafetivas, suprime-se a ideia de conhecimentos acumulados pela concepção de que eles sejam construídos pela sociedade.

No artigo sétimo, que trata da organização curricular, a palavra diversidade passa a ser incorporada, o que, sem dúvida, tenta atender às demandas geradas nos debates internos e externos em torno do tema.

O texto da minuta discutido no ano de 2010 apresentava três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nas diretrizes aprovadas, passou-se a contar com quatro áreas, assim distribuídas: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas.

A ordem das áreas do conhecimento revela certa hierarquia que essas áreas assumem. As Ciências Humanas compõem o último bloco na ordem textual apresentada no texto normativo. Apesar das reformas não se percebe a superação da hierarquia entre as disciplinas e nela permanece a posição da área de humanas em último lugar. A expressão “e suas tecnologias”, que acompanhava as áreas no texto que circulou como minuta, foi suprimida da redação, evidenciando um posicionamento de nomear as áreas do conhecimento, não deixando claro, contudo, o tipo de estrutura das respectivas disciplinas.

A música, conteúdo que não havia sido mencionado na versão da minuta, foi incorporada ao conteúdo relativo ao campo das artes, no artigo 9: “Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, p. 58, 2012), demonstrando também uma demanda pela sua inclusão.

Também foi incluído, no artigo 9, “o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira” (BRASIL, p. 58, 2012). No Art. 16, foram incluídas a questão dos direitos humanos bem como a vinculação de ações voltadas para o mundo do trabalho. A parte que trata da avaliação também é alterada, passando a vigorar com a seguinte inserção na redação: “Avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo.” (BRASIL, 2012, 62).

A expressão rural é substituída por “do campo”, no Artigo 16, evidenciando também um ajuste ao que vem sendo discutido por pesquisadores da área, bem como um posicionamento político adotado pelos movimentos sociais que empregam o termo ‘educação do campo’ em detrimento de ‘educação rural’.

Na versão homologada, também foi inserida a frase “valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade”. Há, no artigo 12, uma inserção das temáticas gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, questões que foram reivindicadas nas audiências públicas para que constassem como componente curricular obrigatório, e não apenas, conforme artigo 16, como componente do projeto político pedagógico da escola, como de fato permaneceu. Na

sequencia, apresentamos um segmento oriundo da transcrição relativa à gravação em áudio da audiência pública ocorrida em 04 de outubro de 2010⁵⁷.

[...] é um avanço, mas deixa total liberdade para as escolas e não torna a discussão do tema "obrigatória". Cada escola elabora seu PPP da forma que considerar melhor. Então, além do "dia do índio", talvez tenhamos um dia no ano em que as escolas irão discutir a questão da homofobia e nos outros 199 dias letivos o tema não entrará em nenhum componente curricular [...], ou seja, o tema pode ser trabalhado. Não está dito que ele deve ser trabalhado. (Informação verbal, grifo nosso).⁵⁸

Nas novas DCNEM, foram inseridos mais dois dispositivos que as escolas deverão considerar na elaboração de seus projetos político-pedagógicos:

XXI – participação social e protagonismo dos estudantes como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;
XXII – condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto. (BRASIL, 2012, p 63).

Após uma análise geral das alterações bem como do que presenciamos na oportunidade das audiências públicas, pode-se afirmar que nenhuma dessas mudanças é fortuita, pelo contrário, todas são expressão de tensões presentes na sociedade. Alterações legais revelam lutas históricas, demarcações de espaço, ou até mesmo a movimentação de áreas que percebem o Ensino Médio como expansão de seu campo de atuação, movimentando o mercado editorial dos livros didáticos e a ampliação da área de atuação desses profissionais, por exemplo.

Observa-se, também, que o documento incorpora, em parte, o tema dos direitos humanos em alguns trechos, por exemplo, quando o termo “pessoa humana” é utilizado. Processo semelhante ocorre com o conceito de **diversidade**, que é

⁵⁷Como pesquisadoras, estivemos presentes na audiência pública, realizada no dia 4 de outubro de 2010, ocasião em que a sugestão de resolução - minuta - das “Diretrizes foi discutida em audiência pública convocada pela Câmara de Educação Básica e realizada no CNE e contou com a participação de mais de 100 pessoas, entre educadores e representantes de entidades. Destaque-se que o mesmo documento foi enviado ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que, por sua vez, o encaminhou para as Secretarias Estaduais de Educação” (BRASIL, 2011, p. 4).

⁵⁸ Pronunciamento de participante da audiência pública, professora da Universidade de Brasília, 2012, grifo do autor.

incorporado em algumas partes do documento. O termo diversidade aparece cinco vezes no documento em análise. Vejamos esses trechos:

[Art. 5º] VII – Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes. (BRASIL, 2012, p. 57, grifo nosso).

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma *formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais*. (BRASIL, 2012, p. 57, grifo nosso).

[Artigo 15] § 2º O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve *considerar os estudantes e os professores* como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas *na sua diversidade e singularidade*. (BRASIL, 2012, p. 61).

[Artigo 16] - XIV – reconhecimento e *atendimento da diversidade* e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira; (BRASIL, 2012, p. 62).

Art. 20 *Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades*, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio. (BRASIL, 2012, p. 64, grifo nosso).

No primeiro trecho, há uso da palavra “aceitação”, referindo-se a algo socialmente partilhado. Parece-nos que se trata de uma seleção semântica considerada mais apropriada ao contexto do que seria o uso da tão difundida palavra “tolerância”, que, muitas vezes, acompanha o discurso da diversidade. No entanto, mesmo que o termo “aceitação” seja considerado mais propício, sua utilização remete a um sentido de “aceitação” da realidade, das formas de produção e dos processos de trabalho. Tratar estes três campos como “aceitáveis” subentende que a realidade, assim como as forças de produção, fazem parte da diversidade, estando, portanto, dadas, cabendo-nos, apenas aceitá-las.

No segundo trecho, o termo diversidade aponta para características diversas das regiões que devem ser consideradas no currículo. No terceiro trecho em análise, encontramos um significado para o termo diversidade mais condizente com o discurso reivindicado socialmente, na medida em que concebe professores e estudantes como sujeitos diversos e singulares.

No quarto trecho, que trata das questões que devem ser consideradas pelos projetos políticos pedagógicos das escolas, a questão da diversidade toma corpo novamente, no sentido de que a escola deve reconhecer e dar atenção a essa diversidade, o que parece uma pouco distante da ideia da formação para a diversidade. Realmente, uma formação com a diversidade não necessariamente conduz a uma educação para a diversidade. No quinto e último trecho em que a palavra diversidade aparece no texto normativo, ela foi usada, novamente, como sinônimo de diversificação.

Trabalho constitui outro termo recorrente nas diretrizes, aparecendo dezesseis vezes em um total de seis dos vinte e três artigos, especificamente nos artigos 4, 5, 13, 14, 16 e 18, que serão analisados na sequência.

[Art. 4º] [...] II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se *adaptar a novas condições de ocupação* ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2012, p. 56).

Esse trecho faz referência ao que estabelece a Lei 9.394/96. Chama a atenção o uso dos termos adaptação e ocupação, o que contradiz a concepção gramsciana de educação, exposta no Artigo 5º.

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em:

- I – Formação integral do estudante.
- II – Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente.
- III – Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador.
- IV – Sustentabilidade ambiental como meta universal.
- V – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

VI – Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico--profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

VII – Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

VIII – Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; [...] (BRASIL, 2012, p.57, grifo do autor).

No trecho acima, podemos observar que o trabalho aparece agora não mais ligado a uma concepção de adaptação para a vida social posta no artigo 4º já analisado. A ‘novidade’ esta relacionada a adoção da concepção orientada na teoria de Antonio Gramsci amplamente defendida por educadores renomados no país e cuja proposição na concepção de trabalho encontra ressonância, porém de forma, mais teórica, e, fazendo consonância com o trecho abaixo, traz, por três vezes, o termo trabalho, sendo um deles com destaque no próprio texto normativo, cujo artigo é uma referência ao que deve ser basilar no Ensino Médio, ou seja, o jovem que se encontrar em etapa de formação, preparação e socialização para a vida adulta, que deverá ser autogerida.

Art. 13 As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I – as *dimensões do trabalho*, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II – o *trabalho como princípio educativo*, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; [...]. (BRASIL, 2012, p. 59, grifo nosso).

Embora o pensamento de Gramsci a respeito de como deve ser a educação esteja claramente esboçado no item 2 do Art. 13, a ideia de educação unitária parece não acompanhar toda a diretriz, como pode ser evidenciado no artigo 4 já mencionado anteriormente, em que ficou identificada uma orientação a uma

formação para a adaptação. Percebemos, assim, que há um hibridismo de concepções no documento.

[Art. 14] [...] VI – atendida a formação geral, incluindo a *preparação básica para o trabalho*, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular, integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos, integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;

c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos, integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; [...].

XII – formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas desde que garantida a *simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura*, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio; [...]. (BRASIL, 2012, p. 60, grifo nosso).

Relacionando as formas de oferta e da organização do Ensino Médio, no trecho acima podemos depreender que o documento admite “formas diversificadas de itinerários”, que podem ser oferecidas pelas escolas para os jovens que cursam o Ensino Médio. Essas possibilidades demandam um projeto político-pedagógico seja flexível. Sobre esse aspecto, vejamos o que o documento diz, no artigo abaixo:

Art. 16 O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

I – atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II – problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III – a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV – valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V – comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI – articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;
VII – *integração com o mundo do trabalho por meio de estágios* de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica; [...]. (BRASIL, 2012, p.62, grifo nosso).

No trecho acima relacionado, em relação ao que as escolas devem considerar em seus projetos políticos pedagógicos, o trabalho é citado como uma atividade integradora, relacionada ao trabalho intelectual e aos estágios. Faz-se ainda menção ao incentivo à pesquisa e se enfatiza a relação entre teoria e prática, deixando, no entanto, para as escolas a tarefa de encontrar formas de efetivação da relação entre teoria e prática. Este aspecto representa uma das principais críticas dirigidas às escolas nas duas últimas décadas, ou seja, elas não conseguem preparar os estudantes de forma que possam relacionar o que estudam na escola, como, por exemplo, aulas de matemática ou de comportamento social ao chamado mundo do trabalho.

Dos excertos analisados acima, podemos extrair pelo menos dois significados distintos para o termo trabalho. Fica evidente a intenção dos legisladores de atribuir ao Ensino Médio a preparação simultânea para a vida e para o trabalho. Contudo, parece não levar em consideração que as estruturas das escolas, a formação dos docentes e as condições de trabalho nem sempre condizem com tais proposições.

5.2.2.2 O Jovem nas novas DCNEM

Ao fazermos uma análise detalhada das formas de nomeação dos sujeitos do Ensino Médio, verificamos a existência de distintos termos e diferentes formas de nomear os estudantes de Ensino Médio: adolescentes, aluno, sujeitos, entre outros, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Formas de nomeação dos estudantes de ensino médio

Formas de nomeação	Artigos em que ocorrem	Frequência com que ocorrem
Adolescentes	14,17	02
Adultos	14	03
Aluno (s)	10*	01
Educando	4	02
Estudante (s)	4 a7, 9, 10,12, 13 a 17 e 20	26
Indivíduo	0	0
Jovens	14 e 17	05
Pessoas	3,4,14 e 16	04
Sujeitos	5, 14, 15, 17	09

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Brasil (2012)

*O termo aluno ocorre quando há referência a uma lei específica, a Lei 11.947/2009, que dispõe sobre a alimentação escolar.

As formas de nomeação dos estudantes do Ensino Médio não são aleatórias. Os distintos termos utilizados apontam para a ausência de leituras no campo da juventude, o que seria primordial em se tratando de um documento voltado para o trabalho com indivíduos dessa faixa etária.

A variedade de termos para se referir a quem de fato faz o Ensino Médio permanece no documento homologado, com exceção do termo aluno, que foi substituído por estudante, e do termo indivíduo, que foi substituído por pessoa, ou seja, no Art. 3º da diretriz homologada, o termo indivíduo foi substituído pelo termo “pessoa”. No artigo que trata da Educação Física havia referência à palavra “alunos”, que foi substituída por “estudantes”.

No artigo 5º da DCNEM registra-se a mudança do termo educando para estudante, o que revela ainda uma indeterminação desse sujeito, visto que no artigo 4º permaneça ainda o termo educando. Há ausência de clareza no tocante ao que é essencial os jovens, trabalhadores ou não, que diz respeito a essa etapa de escolarização. No entanto, com base na análise realizada, concluímos que a diretriz homologada trouxe avanços, uma vez que os termos aluno e indivíduo - que pressupõem uma concepção passiva e receptiva frente à escola e aos saberes transmitidos por ela -, foram substituídos.

A denominação estudante, sujeito, educando, em contraposição às outras denominações, encerra o significado de postura ativa e protagonista por parte do estudante frente à escola, aos docentes e aos saberes transmitidos pela escola,

inter-relacionando-os com o entorno da escola e com aspectos globais da comunicação midiática, por exemplo. Essa terminologia corresponde aos debates em torno da sociedade de direitos, prescritas por órgãos de abrangência mundial, fortalecidos na segunda metade do século XX. As novas DCNEM absorvem mudanças decorrentes da sociedade de direitos e também respondem às críticas provenientes das pesquisas sobre educação, realizadas sobretudo nos programas de pós-graduação.

6 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO: ATRIBUIÇÕES DOS GESTORES ESTADUAIS

No intuito de complementar a análise de documentos, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, com especialistas que estiveram envolvidos no processo de revisão das DCNEM, objetivando compreender o processo que gerou tais diretrizes. Entrevistas com especialistas constituem um procedimento bastante utilizado, e, assim como os documentos, foram estudadas utilizando-se a análise de conteúdo. Os pesquisadores Michael Meuser e Urike Nagel desenvolveram algumas reflexões a respeito do processo de coleta e análise de entrevistas com especialistas, com base em pesquisas por eles coordenadas. Para os autores, especialistas são pessoas que trabalham diretamente naquilo que é nosso objeto de interesse, sendo assim a determinação de uma pessoa como especialista, dependerá do interesse da pesquisa e não do grau ou importância do cargo que por ventura ocupe. Nesse sentido, o especialista possui um status relacional.

A definição termo perito pode ser melhor chegado por rever as características que distinguem o conhecimento especializado de outras formas de conhecimento, como conhecimento cotidiano e conhecimento de senso comum. Na pesquisa científica de um indivíduo é tratado como um especialista, pois o pesquisador assume - por qualquer razão - que ele ou ela tem conhecimento, que ele ou ela pode não necessariamente possuem sozinha, mas que não é acessível a qualquer pessoa no campo de ação em estudo . É esta vantagem do conhecimento que o perito entrevista é descobrir, e é um domínio exclusivo do conhecimento, que é altamente potencial e porque, na medida em que está relacionada com o poder de definir a situação. o que vem à vista quando combinamos a definição pragmática da entrevista especialista da sociologia da perspectiva do conhecimento, é a distinção entre especialista e leigo. (MEUSER; NAGEL, 2009, p. 18, tradução nossa).⁵⁹

⁵⁹ Tradução nossa de : “A definition of the term expert can best be arrived at by reviewing the features distinguishing expert knowledge from other forms of knowledge like everyday knowledge and common-sense knowledge. In scientific research an individual is addressed as an expert because the researcher assumes - for whatever reason - that she or he has knowledge, which she or he may not necessarily possess alone, but which is not accessible to anybody in the field of action under study. It is this advantage of knowledge which the expert interview is designed to discover, and it is an exclusive realm of knowledge which is highly potential because and in as far as it is linked with the power of defining the situation. what comes into sight when we combine the pragmatic definition of the expert interview with the sociology of knowledge perspective, is the distinction between expert and lay person”. (MEUSER; NAGEL, 2009, p. 18).

Ou seja, para definirmos os especialistas temos que diferenciar o conhecimento especializado de outras formas de conhecimento. Quando realizamos entrevistas, devemos considerar o entrevistado como um especialista, já que ao entrevistá-lo assumimos que ele tem algo a transmitir, pois o mesmo adquiriu conhecimentos durante a sua vida, e não desenvolveu este conhecimento sozinho; mas seu conhecimento é exclusivo, pois não é acessível a todas as pessoas. É pensando assim, que o especialista deve ser entrevistado. Os especialistas são, portanto, “Aqueles que têm algo a comunicar por conta da observação e experiência pessoal, não todos e cada indivíduo deve ser entrevistados como um expert” (MEUSER; NAGEL, 2009, p. 24, tradução nossa).⁶⁰

Como especialistas, entrevistamos aqueles que, de alguma forma, foram responsáveis pela concepção e aprovação das diretrizes, bem como os que tiveram acesso privilegiado às informações sobre os processos de decisão. Seguindo as sugestões de Meuser e Nagel (2009), não focamos nesta pesquisa somente os especialistas de primeiro escalão, mas incluímos também os que participaram do período de reformulação das diretrizes, especialistas ocupantes de cargos intermediários de gestão integrantes do Fórum Nacional de Coordenadores do Ensino Médio que estão posicionados na ponta do processo, ou seja, onde ele é efetivamente realizado.

Meuser e Nagel (2009) recomendam alguns cuidados ao se realizar, transcrever e analisar as entrevistas. O especialista entrevistado deve ser compreendido como parte integrante da estrutura ou do órgão ao qual esteja vinculado, sendo, sua fala, uma fala coletiva. Pontuam, ainda, a importância da elaboração consistente de um roteiro semiestruturado com indagações lógicas. Ressaltam a importância de cuidar para que o entrevistado não passe a falar de assuntos individuais, ou de eventos que não sejam o foco da entrevista, nem ficar dirigindo indagações ao entrevistador. Os autores recomendam a transcrição da entrevista de forma completa quando os entrevistados são o objeto da pesquisa, e a transcrição parcial, quando eles não são a principal fonte. Eles recomendam a divisão da entrevista em temas principais e subtemas. Recomendam que sejam feitas: a) comparação interna: como o entrevistado se posicionou em relação a

⁶⁰ Tradução nossa de: “Of those who have something to report on account of personal observation and experience, not each and every individual is to be interviewed as an expert (MEUSER; NAGEL, 2009, p. 24).”

temas distintos; e b) comparação externa: como diferentes entrevistados se posicionaram em relação a um mesmo tema.

Os autores recomendam, ainda, que sejam feitas: a) conceitualização sociológica: análise das entrevistas e sua ordenação em categorias ou tipologias (quando for o caso); e b) generalização teórica: análise das categorias elaboradas à luz do conhecimento teórico. Esses apontamentos serão considerados ao se fazer, transcrever e analisar as entrevistas com especialista, que subsidiarão esta pesquisa. Para consultar o roteiro das entrevistas, conferir anexos.

O presente capítulo tem por objetivo descrever a experiência profissional e a área de formação dos entrevistados, tecendo relação com os pressupostos identificados nos capítulos anteriores. As análises assentam-se em torno de dois eixos compostos pela organização e pela estrutura dos sistemas de ensino referentes ao Ensino Médio, os quais estabelecem entre si estrita relação com a condução das ações desempenhadas pelos gestores entrevistados nessa pesquisa.

6.1 BREVE APRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa de campo feita por meio de entrevistas com gestores se fez necessária, uma vez que somente a análise da redação da minuta elaborada em 2010 e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em 2012 e apresentadas no capítulo anterior não permitiria compreender o papel desenvolvido por esses profissionais especialistas do campo da educação. Vale destacar que estes atores participaram do processo de elaboração do referido documento e tiveram atuação nos momentos decisivos culminantes dos debates nos quais a disputa política pela inclusão de um determinado tema ou mudança de redação de um artigo se tornou explícita⁶¹.

A pesquisa empírica aqui empreendida auxiliará na compreensão das DCNEM de forma criteriosa em que não só o discurso, mas também o contexto são dimensões fundamentais no processo interpretativo adotado. Sendo assim, as

⁶¹ Ressaltamos novamente que participamos pessoalmente das audiências públicas e também acessamos as gravações dessas audiências, no intuito de ouvir por diversas vezes os debates ocorridos.

interpretações estão sempre relacionadas com a dinâmica cultural, social, econômica, política, discursiva, entre outras, em que os fenômenos são analisados e compreendidos em sua complexidade e em seu contexto como parte, por exemplo, do processo de composição da fala dos entrevistados.

Em uma análise de conteúdo nos termos propostos por Phillip Mayring (2000), há necessidade de o texto ser inspecionado de forma incansável e rigorosa, devendo nele ser observada a busca de conteúdos invisivelmente codificados, o que implica ter clareza não somente sobre os processos de coleta como também de análise dos dados, pois são eles que nos permitem conhecer e estabelecer comparações e atribuir significados.

Nesse sentido, a entrevista constitui um instrumento relevante e a análise de seu conteúdo deve ser também inseparável de seu contexto de formulação, para que não escapem novas relações ou ressignificações do objeto observado. E é esse procedimento de análise qualitativa do conteúdo, que consideramos nas entrevistas realizadas: “Quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento” (GATTI, 2007, p. 44).

Para Weber (2004), são os atores sociais que dão sentido à ação que desempenham, permitindo sua interpretação. A pesquisa envolve estreita relação entre teoria, metodologia e prática de pesquisa, direcionada a uma problemática empírica: “Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa.” Sendo assim, o conhecimento obtido com a pesquisa é um conhecimento “vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados” (GATTI, 2007, p. 10)

Na investigação científica, obviamente não se quer uma forma homogênea de fazer pesquisa social e, muito menos, educacional, devido à complexidade de que se reveste o fazer científico e o objeto de estudo. Ao falarmos em método, estamos fazendo referência à forma de construir o conhecimento e, sobretudo, a quem ou a quem esse conhecimento a ser produzido se destina, a quem beneficia, a quem interessa, e, ainda, quem será beneficiado por ele. Por certo, o método é vivo, concreto, e se revela nas ações, na organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo e, sobretudo, como vemos a nós mesmos e ao outro no mundo. É, portanto, uma questão de alteridade, visão micro, visão macro, consciência particular e universal, entre outros (GATTI, 2007).

Para os objetivos desta pesquisa, foi feito no ano de 2011 um levantamento junto ao Fórum Nacional de Coordenadores do Ensino Médio, buscando identificar

os coordenadores que, à época das discussões em torno da formulação das Diretrizes, fizeram parte do processo. Esse fórum é composto, basicamente, por um representante de cada Estado da Federação envolvido na gestão do Ensino Médio em seus respectivos Estados. Vale destacar que o fórum é subsidiado por recursos do próprio Ministério da Educação, com despesas de traslado e acomodações, o que viabiliza os encontros que ocorrem na época da elaboração, em sua maioria, na Capital Federal⁶².

De posse desse levantamento, fizemos contatos via e-mail com os representantes de cada Estado, enviando-lhes uma carta-convite na qual se apresentava o propósito da pesquisa e solicitava-se a colaboração na forma de uma entrevista⁶³. Foram enviados e-mails para os participantes das cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste. Com exceção da Região Sul, que respondeu à entrevista por e-mail, foi possível fazer as demais entrevistas pessoalmente.

Na elaboração de um pré-roteiro para a execução das entrevistas, levou-se em consideração a experiência dos gestores, com o objetivo de conhecer os meandros da gestão pública, a forma de participação desses profissionais nas formulações, concepções e na efetiva aprovação de mudanças nas diretrizes.

O roteiro foi composto de quatorze perguntas, relacionadas a sete blocos temáticos: formação, profissão, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, Ensino Médio, Ensino Médio e a escola, ser jovem e o jovem e escola⁶⁴.

Previamente também foi elaborada uma ficha de identificação pessoal⁶⁵ em que os entrevistados preencheram dados referentes a nome, formação acadêmica, ano de conclusão do curso, tempo de atuação profissional, vínculo profissional atual e vínculo profissional anterior e, ainda, local de residência atual.

Seguindo recomendações da Resolução nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB⁶⁶, que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação, os entrevistados receberam e

⁶² Para mais informações sobre este fórum, conferir www.mec.gov.br, acessado em 04 de agosto de 2012.

⁶³ Além da utilização de e-mail, entrou-se em contato com alguns desses gestores por telefone ou por indicação de informantes que colaboraram nesse momento da pesquisa.

⁶⁴ Conferir roteiro em apêndice.

⁶⁵ Conferir ficha de identificação pessoal em apêndice

⁶⁶ Disponível em:

http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27

assinaram termo de esclarecimento dos objetivos da pesquisa e garantia de sigilo, com o esclarecimento de que as entrevistas seriam gravadas e identificadas com nome fictício, bem como a identificação detalhada dos responsáveis pela pesquisa⁶⁷.

As entrevistas foram feitas em Goiânia e Brasília, no período de dezembro de 2011 a julho de 2012. Na medida do possível, buscou-se coincidir a realização da entrevista com a vinda do gestor entrevistado à Capital Federal (Quadro 6).

Quadro 6 - Data e local das entrevistas com os Gestores das Secretarias de Estado, por região.

Região	Data	Local
SANTA CATARINA*	24/10/2011	Florianópolis
ESPIRITO SANTO	13/12/2011	Hotel Nacional – Brasília
BAHIA	14/12/2011	Hotel Nacional – Brasília
RIO GRANDE DO NORTE	14/12/2011	Hotel Nacional – Brasília
TOCANTINS	15/12/2011	Hotel Nacional – Brasília
GOIÁS	10/07/2012	Conselho de Educação Goiânia

Fonte: Pesquisa em tela.

*Entrevista desmarcada, e respondida, posteriormente, em 09/07/2012 por e-mail.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora que se dirigiu até o local em que se encontravam os entrevistados. Como algumas entrevistas ocorreram durante a realização de um evento promovido pelo Ministério da Educação voltado para o Ensino Médio Inovador, houve ocasiões em que durante as entrevistas algum conhecido dos entrevistados passava pelo local em que elas estavam sendo realizadas – uma sala separada, porém com visão para os locais de circulação – e cumprimentava os colegas, representantes de outros Estados, o que interrompia a entrevista, mas não inviabilizou a utilização do material na pesquisa⁶⁸.

O Quadro a seguir apresenta o tempo de duração das entrevistas.

⁶⁷ Conferir em apêndice.

⁶⁸ Para as entrevistas, utilizamos como suporte um gravador digital durante as respostas, não tendo havido anotações por escrito no intuito de acompanhar atentamente a fala dos entrevistados.

Quadro 7 - Tempo de duração das entrevistas narrativas, por região

Regiões	Quantidade de Entrevistas	Duração em minutos	Local
TOCANTINS	01	51:54	Brasília DF
RIO GRANDE DO NORTE E BAHIA	02	57:44 e 54:21	Brasília DF
SANTA CATARINA	01	00:00	*
ESPÍRITO SANTO	01	48:45	Brasília DF
GOIÁS	01	128:86	Goiânia - GO

Fonte: Pesquisa em tela.

*Entrevista respondida por e-mail

Depois de finalizadas, as entrevistas foram transcritas e conferidas novamente. As transcrições seguiram códigos preestabelecidos, conforme utilizados por Weller (2006, p. 258).

6.1.2 Considerações sobre os gestores dos Estados da Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santos, Goiás, Tocantins e Santa Catarina

Para constituição desse panorama dos entrevistados, utilizamos as informações constantes na ficha de identificação e também trechos das transcrições das entrevistas. Predomina entre os entrevistados o vínculo com a área da educação, desde a formação inicial, sendo graduados em cursos de licenciatura como Pedagogia, Filosofia, Letras e História (Quadro 8).

Quadro 8 - Formação dos entrevistados, por UF

Estado da Federação	Área de formação	Pós-Graduação
Bahia	História	Mestrado em Educação
Goiás	Sociologia	Mestrado em Educação
Espírito Santo	Pedagogia	Mestrado em Educação
Rio Grande do Norte	Letras	Doutorado em Educação
Tocantins	Filosofia	Especialista em Gestão Pública
Sul	Pedagogia	Mestrado em Mídias e

Fonte: Pesquisa em tela

O gestor do Estado da Bahia é graduado em História, atua desde 1999 na Educação Básica pública, e sua trajetória é demarcada pela docência e pela gestão. É especialista em gestão escolar e mestre em Educação. Participou da discussão das novas DCNEM desde o princípio do processo. Atualmente, o entrevistado cursa licenciatura em Pedagogia, segundo ele, por conta das especificidades que seu trabalho na área da gestão escolar acaba lhe impondo. As principais atribuições de sua função como gestor são o planejamento e o acompanhamento de projetos e programas, tanto do Estado como os do Ministério da Educação voltados para o Ensino Médio. Foi convidado para ocupar o cargo que exerce atualmente, havendo prestado anteriormente concurso para professor para a rede estadual.

A gestora do Estado do Espírito Santo atua na área da educação desde 1996, sendo graduada em Pedagogia em Instituição Superior pública. Sua trajetória é marcada pelo trabalho em escolas da rede privada, primeiro como professora e, posteriormente, na função de Coordenação Pedagógica, antes mesmo de ter concluído o curso superior, pois, segundo a entrevistada, cursara o magistério e atuara desde então. Trabalhou como professora comissionada, não concursada, na rede estadual, supervisionando e orientando no Ensino Médio. Participou da elaboração das Diretrizes desde o seu início no ano de 2009.

A gestora do Rio Grande do Norte é graduada em Letras, com doutorado em Educação. Trabalha na área de educação na formação e capacitação de

professores, principalmente para o Ensino Médio, há mais de vinte anos. Atualmente, trabalha na gestão estadual do Ensino Médio, com atividades que envolvem coordenação administrativa e pedagógica dos projetos do Ministério da Educação. Participou da discussão sobre as Diretrizes em 2009, depois esteve ausente do país e retornou após dois anos, integrando novamente os debates.

A gestora do Tocantins é graduada em Filosofia, em Instituição Privada, com especialização em gestão pública. Atua há menos de cinco anos na área de educação, inicialmente como professora do Ensino Médio público e, posteriormente, na gestão do Ensino Médio em seu Estado, assumindo a função de Orientadora curricular. Participou das discussões para o Ensino Médio desde o ano de 2010.

A gestora de Santa Catarina, graduada em Pedagogia em Instituição Superior pública, tem especialização em Orientação Educacional e experiência de Coordenação na Educação Básica, trabalhando na área de educação desde 1992, tendo realizado concurso para professora. Possui mestrado em Comunicação, com ênfase em mídias. Coordena o Ensino Médio, sendo responsável por gerenciar programas e projetos do Ministério da Educação direcionados para o Ensino Médio. Participou das discussões da elaboração das Diretrizes desde o início, em 2009.

O gestor do Estado de Goiás, formado em Sociologia em Instituição Superior pública, possui mestrado em Educação e experiência na gestão e docência do Ensino Médio público desde 1984. Esteve vinculado ao movimento estudantil durante sua formação. As atividades que desenvolve na gestão do Ensino Médio estão relacionadas a atividades burocráticas, mas faz questão de destacar que o principal trabalho que realiza é dar visibilidade para essa etapa de ensino, tanto internamente, na própria secretaria, como externamente, viabilizando o debate, buscando mais recursos e melhores estruturas. Participou do início dos debates sobre a formulação das novas diretrizes entre os anos de 2009 e 2010.

6.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO EM NOS ESTADOS FEDERATIVOS DE ACORDO COM OS GESTRES ENTREVISTADOS

Neste tópico, abordaremos o eixo relacionado à estrutura e à organização dos sistemas de ensino nas unidades da federação pesquisados, recorrendo, para tanto, às falas dos gestores.

6.2.1 O que narram os gestores da Bahia e do Rio Grande do Norte

A Região Nordeste⁶⁹ é aqui representada pelos Estados da Bahia e do Rio Grande do Norte. A escolha por juntar dois Estados se deu pela extensão territorial dessa região e também por termos recebido retorno no contato para realização das entrevistas, conforme descrito anteriormente.

6.2.2 Organização e estrutura do Ensino Médio na Bahia

Sobre a estrutura e a organização do ensino médio na Bahia, perguntamos ao gestor quais seriam as suas principais atribuições.

36 Y: E :: dentro dessa sua atividade agora, quais são as
37 principais atribuições?

38

39 BAm: Muito mais o planejamento, o planejamento. Eh::
40 trabalhando na Secretaria você=você pensa que já tá distante
41 da escola, mas não, porque quando você coordena esse
42 programa a sensação que você – o ruim é que a Secretaria não
43 tem os setores específicos, por exemplo, quando você planeja
44 a ação de informação, você planeja desde a estratégia do
45 contato com os professores, que é a seleção do público alvo,
46 ao planejamento financeiro da ação e você está na ponta da
47 formação propriamente dita. Quando você reúne os
48 professores, quem faz a formação é você. Há assim duas
49 estratégias de formação. O que é formação pra programa de
50 projetos que aí a gente trabalha com um público muito bem
51 delimitado, são gestores de unidades escolares, ou os
52 professores diretamente envolvidos com os programas e a
53 formação de docentes, que aí, nesse caso, a gente tem um
54 centro de formação.

O gestor da Bahia,⁷⁰ ao falar das atribuições do cargo de Coordenador do Ensino Médio, que ocupa há três anos, destaca como uma das principais funções a

⁶⁹ A região nordeste, composta de nove estados, possui segundo os dados do censo de 2010 do IBGE uma população de 51.871.449, tendo o Estado da Bahia uma população de 13.633.969 e o Estado do Rio Grande do Norte uma população de 3.168.027 Conferir em; www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em 20 jul. 2012.

⁷⁰ A Bahia apresentou, para a terceira série do ensino médio na rede estadual, um Ideb de 2.7 em 2005, 2.8 em 2007 e de 3.3 em 2009. Possuía, em 2011, um total de 1.480

de planejamento, embora também tenha que executar todas as etapas das ações que empreenda. Como exemplo, cita as ações de formação, tanto para os docentes quanto para os gestores, em que o próprio gestor, além de planejar, faz o contato com os professores, selecionando o público alvo, efetua o planejamento financeiro e, por fim, procede à formação, na qual ele também é o formador. O planejamento é a principal atribuição do entrevistado no momento; ao contrário do que o senso comum apresenta, trabalhar na função de gestor na Secretaria possibilita a aproximação com a realidade da escola, como é possível depreender nas linhas 40 e 41 “você pensa que já tá distante da escola mas não”, ou seja, ele entende que seu trabalho não é somente burocrático de elaborar projetos, mas também tem o aspecto pedagógico envolvido. Como a Secretaria não tem setores específicos, o gestor, ao planejar as ações, precisa dar conta da totalidade do processo, do contato com professores, da captação de recursos e da realização da formação. Há duas perspectivas de formação planejadas por esse entrevistado: a formação para gestores, para desenvolvimento de projetos e ações voltadas aos dirigentes, e a formação para os professores, desenvolvida nos centros de formação.

Nas linhas 50 e 51, podemos perceber que o gestor afirma que, ao fazer o repasse da qualificação que recebe do MEC e/ou da Secretaria, ele é dirigido a um público-alvo bem delimitado. Esta é uma crítica contundente em relação ao direcionamento das informações, pois os docentes de uma mesma escola desconhecem o que ocorre ali, caso não estejam, por algum motivo, diretamente ligados ao projeto/programa ou à ação. Essa prática inviabiliza ações pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares, ou mesmo entre níveis de ensino, de modalidade, de turno ou de série/ano, levando a que materiais e recursos de um projeto não alcancem os demais estudantes ou docentes.

O acúmulo de funções é visto como um aspecto negativo na visão do gestor, pois demanda muito tempo. Ligado ainda às atribuições que exigem o gestor, no caso aqui analisando o cargo que ele ocupa, é-lhe atribuída a função de Coordenador do Ensino Médio, estando, também, entre suas atribuições promover a formação continuada não só dos docentes, mas também dos gestores de programas e projetos. Conforme depreendemos em sua fala, há uma diferenciação na formação para docentes e para os gestores, e elas ocorrem em locais distintos. A formação

para os docentes que estão mais ligados ao trabalho e à orientação diz respeito ao currículo, sendo feita pelo centro de formação. Outra orientação é dada aos responsáveis por gerir projetos e programas e que é realizada pela própria equipe da Secretaria de Educação e tem como público alvo os gestores de unidades escolares e os professores diretamente envolvidos com programas e projetos específicos.

Na própria análise do gestor sobre essa estratégia de formação, ele coloca que, em alguns casos, ocorre a mistura das estratégias de formação. Por ser algo recente, os papéis ainda não estão bem definidos, mas destaca a necessidade de se redobrar a atenção para esses aspectos na tentativa de não direcionar a formação somente para as equipes gestoras, em detrimento da formação direcionada aos docentes em geral. Além disso, trabalhar com os dois tipos de formações parece sobrecarregar a atividade de planejamento do gestor. Observemos a fala do entrevistado:

123 BAm: Quando se trabalha com planos e projetos, o público
124 prioritário são os gestores das unidades escolares e os
125 coordenadores de áreas ou os coordenadores pedagógicos.
126 Esse público é mais fixo nas realidades escolares, já o nosso
127 público de professor é muito mais rotativo, porque como você
128 tem um quadro ainda deficiente do ponto de vista de
129 quantidade de professores por escola, a rotatividade é maior,
130 então, ano após ano acaba mudando um grupo seletivo de
131 professores em cada escola.

Há duas perspectivas predominantes de planejamento para a formação docente a que o gestor faz referência: a de gestores de projetos e de área da secretaria e a de gestores de escolas. Um dos desafios para o planejamento de ações de formação é relativo à formação dos professores que atuam nas escolas, devido à rotatividade, cuja principal justificativa para esse processo de mudança é a existência de um quadro de professores limitado para a demanda do estado, e também está ligado diretamente à rotatividade do quadro docente que o Estado possui, fator esse decorrente dos baixos salários. Assim, o contrato temporário no Brasil vem sendo cada vez mais utilizado.

Vários professores são contratados temporariamente, não havendo uma cobertura de profissionais habilitados em todos os municípios que integram o Estado. Fica evidente, na fala do gestor, a falta de professores em áreas específicas.

No Estado, o quadro é limitado devido ao número restrito de profissionais para atuar com uma grande demanda.

Nesse cenário, o gestor evidencia: “Então nesse sentido é muito contrato temporário e politicagem por conta dessa carência de professores. (2)” (linhas 143 a 145). Essa assertiva leva à compreensão de que os políticos se aproveitariam dessa carência para indicar quem lhes convém para o preenchimento de cargos de docentes temporários nos municípios que compõem o estado. Capacitar professores temporários que não ficarão na rede obriga os gestores à realização de capacitações sucessivas do mesmo programa/projeto ou de ações, o que encarece os custos financeiros pois os recursos são escassos demais para que ocorram desperdícios dessa natureza. Com gestão, que carece de quadro efetivo, as condições para que se faça educação de qualidade demoram a ser reunidas.

No que concerne à organização e estrutura dos sistemas de ensino, há, dentro da Secretaria de Educação, uma divisão por diretorias regionais, que tem como função promover a articulação entre a Secretaria de Estado e os municípios. Na fala do gestor, ele descreve essa estrutura como uma forma de promover o diálogo, contemplando todos os municípios.

72 BAm: gente tem consciência que o público antes não consegue chegar
73 a todas as unidades escolares, então a gente usa muito da=da ponte
74 que é as diretorias regionais, então como se tem o órgão central, e por
75 municípios um grupo de municípios, que tem a chamada (Direx), que
76 são as diretorias regionais. Essas diretorias são como o braço da
77 secretaria, e aí o quantitativo de escolas com que tem que se preocupar
78 é menor. Então vou te dar um exemplo aqui: Salvador é dividida em
79 dois (Direx), duas diretorias regionais, a diretoria regional A que cuida de
80 um grupo de 100 escolas e um grupo de escola- e a (Direx) B, que cuida
81 de outro grupo de escola, não necessariamente em Salvador, mas
82 Salvador e algumas cidades metropolitanas. Mas delimita a quantidade
83 de escolas para serem acompanhadas pela (Direx). E essas (Direx) de
84 certa forma multiplicam as confecções, os encaminhamentos dos
85 projetos para as unidades escolares, então se você quiser, por exemplo,
86 fazer uma visita a uma escola, você tem que fazer por amostragem, no
87 universo que eu tenho de 1500 escolas, e o conselho, consigo visitar
88 talvez no mês seis ou sete escolas. O deslocamento é muito
89 demorado por conta de extensão territorial, então, por exemplo,
91 eu tenho a unidade escolar na Bahia em Juazeiro que tem um
92 anexo. Ela é uma escola sede, ela tem quinze anexos, só que há
93 anexo dessa escola que tá a 200 quilômetros da escola, porque
94 em um dia a gente não consegue instalar a unidade escolar.
95 Primeiro, alguns casos têm que ter demanda mesmo de alunos,
96 você não teria como conseguir uma estrutura física pra atender
97 um grupo pequeno de estudantes, então o que que você faz?

98 Com certeza não vai ter aquela proporção mais próxima, com as
99 diretrizes regionais, e essas diretorias regionais têm esse papel
100 de (visitar) unidade por unidade escolar quando há necessidade
101 de algum tipo de intervenção pedagógica. Por cuidarem de um
102 número menor de escolas, então ficam tentando fazer um monte
103 de definidor e estruturação dessas políticas pra serem aplicadas
104 pelas diretorias regionais.

Interpreta-se na fala do gestor uma especificidade que o Estado tem relacionado à extensão territorial, o que também interfere na forma como estão estruturadas as Diretorias e ou Secretarias de Educação em cada Estado. Como identificado acima, a Secretaria do Estado da Bahia organiza a gestão das escolas, subdividindo-as em Diretorias. Essa característica geográfica interfere na dificuldade de o gestor percorrer todas as escolas para realizar o levantamento de informação das unidades escolares e, principalmente, nas distorções das orientações que chegam à ponta.

Sendo assim, as visitas de acompanhamento às unidades escolares são realizadas pela Secretaria por amostragem nas unidades distribuídas pelo território, conforme as diretorias regionais. Essa forma de estrutura tem acarretado de certa forma o comprometimento das informações. Na fala do entrevistado, “o próprio fornecimento de informação é ainda muito limitado, ele tá centrado na capital, e o que a gente precisaria hoje é tentar definir e descentralizar” (linhas 111 a 113). O entrevistado realizar a formação e a coleta de informação das unidades escolares é um dos desafios da gestão do estado. Para ele, é preciso estabelecer uma forma de comunicação e troca de informações efetiva, que possibilite a descentralização das responsabilidades de gestão, com vistas a um processo de gestão compartilhada entre os entes daquele Estado.

Indagado sobre as principais dificuldades que ele, como gestor, encontra na gestão do Ensino Médio, o entrevistado destaca a diversidade de público dessa etapa de escolarização. Ele lembra os estudantes do Ensino Médio no campo, os do Ensino Médio noturno regular, os que optam pelo Ensino Médio noturno, específico para jovens e adultos da EJA e também para aqueles que possuem as características para optarem pela EJA, mas não o fazem e permanecem no Ensino Médio noturno regular. Essa diversidade de público, na opinião do gestor, demanda uma formação de professor que possa contemplá-la com eficiência. E destaca, também, que as diretrizes curriculares para esse público diverso não dialogam entre

si, havendo uma para a EJA, outra para o Ensino Profissionalizante e uma terceira para o Ensino Médio regular.

221 BAm: Então acho que até de resto essa é a dificuldade, não há
 222 uma matriz curricular única, você não tem uma metodologia de
 223 trabalho, uma didática ainda, e aí quando eu falo de
 224 dificuldades, eu acho que há uma deficiência muito grande do
 225 ponto de vista meio da formação de professores. Como é que,
 226 digamos assim, eu oriento um professor se ele não é professor
 227 específico, tem determinada oferta, uma modalidade dentro da
 228 sua rede, então o cara quer que seja Educação Fundamental .
 229 Ele também é Ensino Médio e, às vezes, ele é Fundamental,
 230 Médio EJA, ele é Fundamental-Médio-EJA-Educação
 231 Profissional e tá trabalhando naquela diversidade de público do
 232 planejamento. Primeiro, que ele não tem tempo de planejar o
 233 que tem que estudar (). Então, a tendência é o
 234 planejamento único.

Observamos nas linhas 221 a 234 uma contradição na fala do gestor, pois, ao mesmo tempo em que diz que faltam metodologia e didática diversificada, aponta para a falta de uma matriz curricular única. O gestor descreve que a tendência do planejamento, tanto das escolas como dos professores, é ser único, mesmo tendo grupos distintos. Relacionado a essa dificuldade salientada pelo gestor, ele ainda acrescenta o problema da estrutura da rede de ensino no que diz respeito ao suporte para o trabalho do docente: “a própria rede não tem estrutura necessária pra dar condições de trabalho a essas diversidades, a esse público específico, então acaba sendo o mesmo livro didático pra todo o público” (linhas 239 a 242).

Em outras palavras, a especificidade não é tratada, os interesses diferentes não são considerados no planejamento da ação pedagógica do professor: “a escola acaba sendo uma só pra sujeitos muito diferentes” (linha 255 e 256). De forma geral, é apontada a ausência de uma formação que contemple as especificidades, bem como a falta de uma metodologia e didática específicas, bem como de material didático (linha 242), que também englobe a diversidade de público do Ensino Médio.

Ao ser perguntado sobre as ações específicas que eles, da Secretaria Estadual de Educação, trabalham no Estado, destinadas ao Ensino Médio, o entrevistado aponta quatro ações desenvolvidas, denominadas políticas de juventude.

648 Y: Na Secretaria, quais as ações específicas que vêm sendo
649 trabalhadas pro Ensino Médio?
650 ABm: Ah!, tem uma variedade, a=a gente tem um guarda chuva
651 chamado políticas da juventude, tanto () quatro ações são
652 bastante significativas, que a gente vê se consegue agregar o
653 sujeito à escola. Que é o festival de música estudantil, é uma
654 diferença boa que nós vemos lá desde 2007, eh (1) nós temos
655 a participação aproximadamente de um milhão de jovens,
656 porque são atividades que são eh (setorizadas). Elas começam
657 na verdade na unidade escolar. O envolvimento do jovem é
658 processual em música e depois isso avança pras regionais e
659 depois tem a grande final na verdade. Ele ão=faz o movimento
660 inverso, atrás de todo mundo, daqueles digamos que são
661 possíveis de se chegar até a ultima etapa para () e lá você
662 tem um grande festival que tá sendo o festival da musica
663 estudantil, de fato. Então você tem um fato que é uma política
664 voltada mais à produção textual de música, você tem o TAL,
665 que é chamado de Tempos de Arte Literária, que você tem na
666 verdade essa mesma estrutura, com uma diferença que o foco
667 na verdade é a produção literária, que tem a música como
668 produção literária, e você tem então, falei do (FAZ)⁷¹, falei do
669 TAL e falei do (AVE). O último é Artes Visuais Estudantis, que é
670 esse trabalho mais com linguagem artística e (cultura), então
671 você tem um grupo de alunos que tem essa mesma dinâmica,
672 faz trabalhos e atividades dentro do universo escolar,
673 mostrando isso pras regionais. E aí nas regionais, você traz
674 depois finaliza pra capital. Aí você faz a disposição desse lado
675 das produções, então você tem essas três linguagens artísticas
676 pra pensar uma tentativa de trabalho dentro da escola pra que
677 ela agregue o jovem. Você tem um foco na música, um foco na
678 produção textual, na arte literária e um fórum um foco na
679 produção artística que é a linguagem da cultura. E você tem os
680 jogos estudantis que é a quarta iniciativa, que são jogos
681 estudantis. Então são voltados não pra competição esportiva,
682 sendo o foco, na verdade, na estrutura corporal, então, por
683 exemplo, qual é a ideia? O=o a=a o () do foco é ao invés de
684 você fazer os jogos estudantis onde o foco é competição entre
685 as unidades escolares principalmente alunos de séries
686 diferentes, você quer na verdade a ideia de agregar, e todos
687 podem participar desde quando na verdade a cultura corporal
688 seja o eixo central, que inicia a competição.

Para o gestor, o foco desses projetos é a convivência, é a socialização, a integração, a inclusão com grupos compostos de meninos e meninas. Os temas estão vinculados ao interesse dos jovens, segundo o entrevistado, havendo, durante o desenvolvimento dessas atividades, a criação de vínculos de amizade, afetividade pela escola, pelos professores e entre eles próprios.

Todos esses projetos são desenvolvidos em parceria entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares, cujo objetivo principal é agregar, envolver, os

⁷¹ Não fica claro o significado da sigla FAZ.

jovens ao universo escolar. Apesar de ser chamada de “Políticas de Juventude”, na verdade o que o gestor descreve são ações que a escola desenvolve a pedido da Secretaria de Educação que destina, em geral, quantia irrisória para sua realização e que se inicia nas unidades escolares. Os selecionados se apresentam para as regionais e os melhores se apresentam na capital para a Secretaria de Educação. Normalmente, elas se baseiam na competição entre turmas da mesma escola, entre unidades escolares e municípios. São ações pontuais em geral com tempo de preparação e apresentação dos estudantes muito curtos.

6.2.3 Organização e estrutura do Ensino Médio no Rio Grande do Norte

Dentro ainda da Região Nordeste, tivemos a oportunidade de entrevistar uma gestora do Estado do Rio Grande do Norte⁷² sobre os mesmos aspectos, ou seja, organização e a estrutura do Ensino Médio no tocante à realidade do seu Estado, que passamos a analisar. Perguntada sobre o cargo e as atribuições dele derivadas, a gestora aponta a questão do planejamento pedagógico, mas pondera que a maior parte do tempo é dedicado à resolução de assuntos administrativos. Também existe uma preocupação em desenvolver projetos vindos do Governo Federal, não só do Ministério da Educação, mas também do Ministério da Saúde. O cargo que ocupa a gestora é o de Subcoordenadora do Ensino Médio.

A gestora coloca em evidência o fato de o público do Ensino Médio ficar retido no ensino fundamental e também indica outras interrogações sobre os que pararam de estudar. A gestora coloca que, diante desse quadro de evasão escolar, criou uma proposta de Ensino Médio diferenciado, no intuito de diminuir o abandono da escola. E detalha como funciona a proposta já implementada desde o ano de 2006.

⁷² O Rio Grande do Norte apresentou, para a terceira série do Ensino Médio na rede estadual, um ledb de 2.6 em 2005, 2.6 em 2007 e de 3.1 em 2009. Em 2011, possuía 148.561 mil matrículas distribuídas em 436 estabelecimentos de Ensino Médio. Conferir www.inep.gov.br acessado em 09 de agosto de 2012.

53 Rnf: Nós fomos inovando e criamos uma
 54 proposta ah ousada que é uma proposta que a gente (pensou)
 55 desde 2006, que é o Ensino Médio noturno diferenciado, né? O
 56 noturno tem uma série, é muito complexo, e nós estávamos
 57 com uma evasão de 23,6% e tínhamos que fazer alguma coisa,
 58 então ousamos fazer uma proposta diferenciada que, inclusive,
 59 (apresentei ontem).

60
 61 Y: E como é essa proposta?

62
 63 Af: Essa proposta – a ideia partiu da Secretaria de Educação, e
 64 nós convidamos doze escolas, o maior número de alunos do
 65 ensino noturno para participar da proposta. E que- então não
 66 a=a secretaria só convidou, e eles tinham um prazo de quinze
 67 dias pra aceitar ou não, mas aí quando eles aceitavam, tinha
 68 um termo de compromisso que eles iam eh – que realmente se
 69 envolveria com a proposta e iam se envolver. O diferencial
 70 dessa proposta é a semestralidade, né, ela é em blocos=em
 71 blocos de disciplinas. Então Ciências da Natureza, então
 72 Matemática, e linguagens e códigos misturados com Ciências
 73 Humanas. Então, no momento que uma turma tá vendo esse
 74 bloco, a outra vê os blocos contrários, entendeu? O que foi bom
 75 pro aluno? Sim, nós temos cinco aulas diárias reduzidas, duas
 76 disciplinas por noite, não é, então cada aula passou a ter
 77 noventa minutos. Que antes só tinha quarenta minutos. Então
 78 esse é o grande diferencial, a tentativa foi diminuir o índice de
 79 evasão e diminuir a reprovação.

A característica da proposta de Ensino Médio diferenciado é a semestralidade e a junção das aulas, aumentando sua duração. O projeto iniciou-se com a adesão de doze escolas 2006, em 2012, contava com sessenta escolas. Embora a entrevistada não deixe claro qual o resultado dessa proposta de Ensino Médio diferenciado, a gestora aposta nessa iniciativa. Do ponto de vista epistemológico e pedagógico, a proposta não pareceu clara e com as informações passadas não é possível afirmar em que a junção e/ou alternância de Eixos Temáticos e a semestralidade no Ensino Médio poderiam influenciar positivamente os estudantes para que permaneçam na escola.

Sobre a organização do sistema de ensino, a gestora descreve o quantitativo de escolas que são de responsabilidade do Estado e reforça que do total de quase duzentas unidades escolares, aproximadamente setenta e sete delas são inclusivas, como visualizamos na transcrição abaixo, linhas 98 a 102. Refletindo sobre os problemas enfrentados na gestão do Ensino Médio, a entrevistada destaca a

questão do abandono e evasão, que constituem um dos maiores problemas enfrentados por ela, linhas 148 a 153.

Destaca, também, que dentre os desafios que a gestora observa para o Ensino Médio, a questão da formação inicial de professores.

	190	Y: Quais os principais desafios que você vê pro Ensino Médio?	
	191		
	192	RNf: Manter o aluno na escola. Ah!, isso é muito difícil manter	
Na	193	esse jovem, porque a escola não é interessante o suficiente pra	fala
	194	ele ficar. E às vezes, ele escuta o professor dizendo “não,	
da	195	porque eu preciso do laboratório de informática porque a	
	196	informática tá aí, e tarárárárá” mas não é só o laboratório de	
	197	informática, porque não adianta uma escola ter um laboratório	
	198	de informática se o professor não levar o aluno pra usar aquilo.	
	199	E aí o= o menino não suporta mais ficar sentado, a juventude	
	200	hoje é outra, e eu poderia até citar eh outras juventudes, não é,	
	201	mas não é mais uma, este menino está habituado a ir a uma	
	202	lan-house, acessar o celular, () não é? E o professor não, ele	
	203	fica lá, aquela aulinha de Matemática no quadro, e tatatá e	
	204	(cuspe) e giz e (cuspe) e giz e o menino não suporta mais,	
	205	então tem que dar motivação pra esse alunos. Sabe, a gente	
	206	percebe isso quando você insere na escola qualquer proposta	
	207	de projeto que seja, tipo vamos chamar de iniciação científica.	
	208	E se o menino se envolve de corpo e alma, ele tem o prazer de	
	209	falar daquilo (em questão), né, foram eles que fizeram, eles são	
	210	atores com o professor, é diferente, aprende mais não é. Outra	
	211	coisa que eu vejo assim é que a escola esquece que (.) depois	
	212	dos muros existe o mundo (1) tá, ela zera o enredo quando	
	213	(termina). Ela esquece que (). Então nós trabalhamos muito	
	214	com o professor nesse sentido, e não é fácil ajudar, não é fácil	
	215	fazer rupturas, sabe, é assim que assim tem sido, um trabalho	
	216	muito árduo junto aos professores. A própria Universidade não	
	217	trabalha nesse sentido, certo, então a gente tem esse vácuo,	
	218	esse vazio de Universidade, quando o indivíduo sai da	
	219	Universidade pra entrar na rede pública, né, por esse vazio,	
	220	porque quando ele entra na rede pública, ele tem todo o	
	221	discurso, olha as diretrizes, parâmetros, a legislação! E ele fica	
	222	meio que tonto olhando pra gente, não foi isso que eu aprendi	
	223	não, na Universidade. O que, que é interdisciplinaridade? Ele	
	224	não compreende, porque a universidade ela é trabalhada	
	225	fragmentada, né, esse é o grande problema.	

entrevistada, são descritas ações desenvolvidas no âmbito da gestão do Ensino Médio no sentido de promover o prosseguimento dos estudos dos alunos que concluem o Ensino Médio no Estado. A fala da gestora evidencia a preocupação de encaminhar esses alunos para o prosseguimento dos estudos; nesse sentido, solicita da Universidade Federal do seu Estado que amplie o número de isenções para alunos oriundos do ensino público, bem como inclua na lista de obras literárias

exigidas no vestibular, os mesmos títulos a que os alunos têm acesso nas escolas públicas estaduais.

A fala da entrevista traz pelo menos três problemas de entendimento da realidade com a qual ela lida, quais sejam estigmatizar os estudantes como meninos – talvez sem querer ela evidencie a ideia de tutelamento – os estudantes seriam passivos e precisariam de alguém que visse que o que está ocorrendo com eles é o adequado, o correto. Que os professores são mal formados e que a culpa dessa má qualificação – insuficiente e/ou inadequada é culpa da universidade (linha 218). Que a universidade, ao formar os docentes, não os prepara para a realidade da escola.

O discurso é, no mínimo, pretensioso e mostra desconhecimento de que os professores com os quais ela trabalha, certamente tiveram formação em universidades, faculdades isoladas, em cursos à distância, nem sempre bem avaliados ou em alguns Estados eles nem possuem formação acadêmica. Tal situação é encontrada em todo o país e, portanto, não é possível essa generalização nem com os docentes nem com as universidades e muito menos com os estudantes, já que muitos deles – conforme ela mesma informa, a evasão era de 23,6% (linha 57). Então, 76,4% dos estudantes estão frequentando a escola. Apontar a deficiência na formação dos docentes como causa para o desinteresse dos jovens pela sala de aula – falta de motivação para estar na escola⁷³ – é um mito que mais confunde do que ajuda o gestor.

De fato não se pode negar que em muitos casos exista falta de diálogo e compartilhamento de ações entre universidade e escola básica. Muito desse distanciamento se deve a falta de interesse de ambos, mas em muito deles é falta de condições de fazê-lo. Há ainda outros casos em que a universidade tenta interagir, mas seus docentes discordam da condução gestora ou mesmo pedagógica da

⁷³A escola é uma instituição socialmente criada para educar/socializar/instrumentalizar/instruir/ preparar para a atuação na vida como um todo e é isso que dela será cobrado. A motivação do estudante e de sua família para frequentá-la deve residir, justamente, no cumprimento dessa finalidade com êxito. “Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços”. (DAYRELL, 2007, p. 1106-1107).

escola. Por outro lado, o contrario também ocorre quando é a universidade que não cede. Há muito a ser feito para melhorar a tensão.

A entrevistada descreve uma pesquisa que realizou com os estudantes do Ensino Médio e relata com o que ela se deparou.

258 RNf: Quando eu
 259 apliquei um questionário a 217 estudantes do noturno, e aí uma
 260 curiosidade curiosidades que eu senti era saber que eles
 261 queriam fazer prova de Enem e saber se eles tinham
 262 pretensão de entrar numa Universidade. 96% disseram que
 263 gostariam de ir pra Universidade, isso aí foi uma surpresa
 264 enorme, porque tinha um mito que os meninos da escola
 265 pública não queriam entrar na Universidade, eles querem sim, e
 266 a escola precisa ser a fonte pra eles, sabe! Ah (1) o que nós
 267 temos feito eh pra inserir esse menino ah no mundo
 268 acadêmico? Nós temos ah o Estado, que negociou arduamente
 269 com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em 2005,
 270 nós tínhamos apenas 3500 isenções, hoje nós chegamos a
 271 quase 8000 isenções para o aluno da rede pública. Então isso
 272 foi um grande avanço. O segundo avanço que nós tivemos em
 273 relação a isso foi que a Universidade procurasse colocar obras
 274 que existiam na escola, obras (literárias). Isso foi outro grande
 275 ganho. O terceiro grande ganho foi que nós começamos a
 276 trazer a escola pública pra discutir o vestibular junto ao
 277 universitário, né! Quer dizer, o vestibular muda um pouco no
 278 Estado do Rio Grande do Norte sua configuração dele, em
 279 detrimento do atendimento à escola pública

Na visão da gestora, as iniciativas empreendidas junto à universidade trazem ganhos para os alunos da escola pública. Porém, não fica claro na sua fala, se esses alunos conseguem ser aprovados na universidade, mas as oportunidades para concorrer, ao que parece, aumentaram. E, na verdade, ver e resolver os problemas de acesso de permanência é parte da função dos gestores públicos, quer municipais, estaduais ou federais. A aproximação das instituições como a universidade, a escola pública, o Ministério Público, o judiciário faz parte da consolidação da sociedade de direitos que o conjunto da sociedade brasileira tem empreendido nas últimas décadas, sendo que os educadores e gestores públicos têm o dever de realizar ações desse tipo. Convém destacar o resultado da pesquisa realizada pela entrevistada de que há interesse dos estudantes em ingressar no Ensino Superior.

Em síntese, dois pontos convergem na fala dos gestores da região nordeste: a retenção, pois há dos alunos em idade de estar no Ensino Médio que ainda permanecem no Ensino Fundamental; e a necessidade de formação inicial e continuada dos docentes, com foco nas especificidades do Ensino Médio.

Não parece, na visão dos gestores aqui entrevistados, que o Ensino Médio seja uma etapa que fecha a Educação Básica, portanto, vinculada ao ensino fundamental, no sentido de consolidar os conhecimentos adquiridos. Parece, no caso do gestor do Rio Grande do Norte, que a preocupação do Ensino Médio seja um meio para se alcançar a universidade. No que diz respeito às especificidades do Brasil, toma destaque a questão da abrangência territorial que influencia, consideravelmente, na forma de organização da gestão daquele nível de ensino.

6.2.4 Organização e estrutura do Ensino Médio no Espírito Santo

Representativo da Região Sudeste⁷⁴, nessa pesquisa o Estado do Espírito Santo⁷⁵, foi o Estado que se dispôs a colaborar na investigação. A gestora do Espírito Santo aponta que, embora sua função seja pensar o Ensino Médio de forma a melhorar a aprendizagem dos estudantes de seu Estado, quase a totalidade de seu tempo de trabalho é dedicado à gestão de demandas advindas do Governo Federal por meio dos vários ministérios que têm a educação como foco ou como meio.

- 35 Y: Quais as principais atribuições dessas funções que você
 36 exerce hoje?
 37
 38 ESf: Então, as principais atribuições são eh coordenar mesmo
 39 o Ensino Médio do Estado, fazer a gestão do Ensino Médio, né,
 40 e pensar só nas políticas educacionais para a melhoria da
 41 aprendizagem do Ensino Médio. A gente tem aí, não, eu
 42 concordo assim que a gente não tem mais uma crise da

⁷⁴ O Estado do Espírito Santo tem uma população de 3.392.775. Cf: www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em 20 ago. 2012.

⁷⁵ O Espírito Santo apresentou, para a terceira série do ensino médio na rede estadual, um Ideb de 3.1 em 2005, 3.2 em 2007 e de 3.8 em 2009. Em 2011, o Estado tinha 135.803 mil matrículas distribuídas por 442 estabelecimentos de ensino médio. Conferir www.inep.gov.br acesso em 9 ago. 2012.

43 identidade no Ensino Médio, mas eu acredito que o Ensino
44 Médio precisa assumir todas as suas, né, as suas faces por
45 assim dizer, suas formas de existir aí nesse processo. A gente
46 não pode ter um modelo único de Ensino Médio porque ele não
47 atende né, nem ao país nem ao Estado. Que dirá ao país!
48 Então eu acho que essa é a nossa grande batalha. A gente é
49 até muito atropelada pela função burocrática, né, então a gente
43 não consegue se dedicar integralmente e eu diria que oitenta
44 por cento do tempo a gente dedica à gestão de contratos,
45 convênios, à questão administrativa. Mas a gente trabalha
46 sempre nessa perspectiva, na discussão das políticas para o
47 Ensino Médio. E é atropelado além da questão burocrática
48 pelos programas de governo, né! A gente tem os projetos,
49 programas que alguns deles geram, eles, né, oportunizam a
50 formação e a constituição de uma política pública depois, mas
51 muitos não vêm com o Governo, acabam com o Governo e
52 ocupam muito tempo dos gestores, né, e dos técnicos que
53 trabalham no Ensino Médio. E a gente não consegue ter
54 resultado na aprendizagem. (3)

Para a entrevistada, no ensino médio não existe mais uma crise de identidade, segundo, ela há a impossibilidade de implementação de um modelo único de ensino médio face à diversidade existente no estado do Espírito Santo e no país como um todo. Podemos também depreender da fala da entrevistada que há uma sobreposição de questões burocráticas face às questões pedagógicas na gestão do Ensino Médio.

Gerência é o setor que a gestora ocupa no Ensino Médio. Indagada sobre os problemas enfrentados na gestão do Ensino Médio, a entrevistada destaca a questão da infraestrutura das unidades escolares. Ao discorrer sobre a organização desse ensino, a entrevistada esboça preocupação com a carga horária destinada a essa etapa de escolarização, em função da quantidade de disciplinas que é preciso garantir que ocorram.

124 ESf: Existe uma discussão, nós fizemos muitas discussões a
125 respeito da carga horária desse Ensino Médio, da
126 preocupação que a gente tem, né, de como fazer caber mesmo
127 tudo isso em 800 horas, que agora a gente tá buscando ampliar
128 pra 1000 horas. Em particular, no Espírito Santo nós tínhamos
129 1000 horas no currículo, na matriz obrigatoriamente pra toda a
130 rede, é uma diretriz do Estado, uma política, esse ano com o
131 novo governo a gente retrocedeu uns 5 minutos, nós temos aulas
132 de 55 minutos, cabendo à escola desenvolver atividades que ela
133 sempre desenvolveu, né, que ela sempre desenvolveu de certa
134 forma e que não eram reconhecidas como carga horária, como,

135 por exemplo, projeto de ciência. Então a culminância desse
 136 projeto para as mostras de ciências, atividades culturais, a gente
 137 reconhece hoje na complementação dessa carga horária que
 138 chega na sala de aula a 900 horas e a gente estende pra mil.
 139

O Estado, na tentativa de cumprir o currículo, tem ampliado a duração das aulas e contabilizado as atividades que desenvolve extraclasse. Fica evidente também o ir e vir de mudanças quando da troca de gestores, com o movimento de ampliação e depois diminuição novamente da carga horária das aulas.

Um problema enfrentado por essa gestora está relacionado à formação de professores que saibam trabalhar com as características que o Ensino Médio requer, embora não tenha sido perguntada especificamente sobre qual seria a formação dos docentes que ela orienta, se em licenciatura nas áreas específicas, exigida pela legislação, ou se lecionam com contratos temporários. Sobre a formação a gestora coloca que:

170 ESf: Então assim nós
 171 temos eh que repensar, e tem que pensar a formação inicial desses
 172 professores que chegam ao Ensino Médio, e o Estado tem a obrigação
 173 de repensar a formação continuada, uma formação que garanta a esse
 174 professor sair desse status de onipotência que muitas vezes vai mais de
 175 uma sutil experiência que a gente tem, de defesa, né, diante de uma
 176 sala de aula heterogênea que a formação inicial pra ele não garantiu

A entrevistada compreende que há a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores que estão na docência do Ensino Médio, principalmente frente a salas de aula cada vez mais heterogêneas.

Sobre o funcionamento dos sistemas de ensino, a gestora coloca a necessidade de um financiamento do Governo Federal para subsidiar as mudanças pretendidas para o Ensino Médio.

288 ESf: A gente tá
 289 falando em Educação Integral sem o mínimo de condição da
 290 escola, a gente vê a proposta de universalização do Ensino
 291 Médio sem a mínima condição, hoje, né, estrutural mesmo. Então

292 concordo que as políticas compensatórias de transporte,
 293 merenda, elas precisam trabalhar para serem compensatórias e
 294 passageiras, né, agora, nós temos ainda muitas áreas rurais de
 295 difícil acesso em que os jovens conseguem cumprir o
 296 Fundamental, mas eles não entram no Ensino Médio, né. Acho
 297 que os Estados vão ter muita dificuldade na universalização do
 298 Ensino Médio se não houver condições e se não se falar não
 299 grande financiamento do Ensino, né, do Governo Federal. O
 300 governo federal, ele precisa assumir essa, isso daí, né, dá pros
 301 Estados assumirem sozinhos. O Espírito Santo ganha ainda
 302 algumas coisas porque territorialmente ele é pequeno, agora se
 303 você pegar Estado da Federação, por exemplo, Goiás,
 304 Pernambuco, você, né, vai ver os jovens espalhados aí pra
 305 tudo quanto é canto. Então assim, garantir a escolarização dessa
 306 juventude é muito difícil, né, eu acho que a batalha do
 307 Fundamental foi significativa porque o Governo Federal, o
 308 governo dos Estados e Municípios assumiram. Agora, o governo,
 309 né, o Ensino Médio, se ele não assumir, tá complicado.

Apontando para a tendência de universalização do Ensino Médio, a gestora pondera sobre a necessidade de financiamento proveniente do Governo Federal, no intuito de proceder de forma semelhante ao que ocorreu recentemente no país em relação ao processo de universalização do Ensino Fundamental. A entrevistada fala da necessidade de investimento do governo federal, mas não remete à responsabilidade do estado com o Ensino Médio, que está na legislação educacional brasileira.

Em suas palavras, “a questão é o seguinte: como a gente tem ainda, mesmo no século XXI, no ano de 2011, uma rede física carente, debilitada, vamos dizer, assim, tem escola que, enfim, tem problemas sérios de infraestrutura” (linhas 565 a 568).

568 ESf: Agora não existe um
 569 travamento político nas ações pedagógicas, existe uma quebra
 570 no quantitativo, e, às vezes, até um não reconhecimento da ação
 571 pedag- do investimento nessa ação pedagógica. Da importância
 572 que é, por exemplo, ter uma consultoria na regional e não nas
 573 unidades centrais. A importância que é você ter um investimento
 574 do (PDE), por exemplo, numa meta para projeto na escola, de
 575 aprendizagem, não é? A importância que é você ter um alto
 576 investimento na biblioteca, em produzir material de pesquisa pro
 577 aluno, em softwares educativos. Nós temos laboratórios e em
 578 todas as escolas nós não temos nenhum software educativo. Nós
 579 temos o computador, nós temos até pendrive, nós temos o
 580 quadro digital, mas não temos nenhuma ferramenta pedagógica
 581 pro professor utilizar, né, então a gente tem um baixo

582 investimento. Não existe um travamento que eu entenda que,
583 como é que eu vou te explicar, porque até um treinamento, né,
584 não deixa de ser um treinamento político. Agora os órgãos de
585 controle que fiscalizam, né, a secretaria de controle, nós do
586 Estado mesmo, a Procuradoria, eles não são o último
587 questionamento. Você quer oferecer lanche numa reunião de
588 técnico? (1) Qual a educação pra isso, entendeu? E aí gente não
589 pode ter carro na secretaria, não pode ter nada, né, pra uma
590 visita de assessoramento. A gente não tem veículo pra uma
591 visita de contrato de merenda de monitoramento tem

Existe, na visão do gestor, um demérito no que diz respeito ao financiamento para as ações pedagógicas. Nem sempre há consenso do que seja investir na ação pedagógica por parte do Governo, particularmente, pelos órgãos de controle. A gestora cita que é questionada pelos órgãos de controle sobre a necessidade de pagar um consultor para fazer um relatório de avaliação e viabilizar os encontros com os professores no tocante à oferta de lanche para esses trabalhadores. Os recursos, além de escassos, já vêm direcionados – rubricados – e a área pedagógica ainda não dispõe de rubricas que a custeiem.

A fala da gestora do Estado do Espírito Santo resume o que foi observado a respeito da movimentação em torno das mudanças no Ensino Médio em relação ao jogo político que é operado consciente ou inconscientemente pelos gestores escolhidos em 2009, para acompanhar as mudanças no Ensino Médio no Brasil. A prevalência nas falas é de que a função de gestor se resume a cumprir metas estipuladas pelos ministérios por meio dos projetos/programas e suas consequentes ações. “E é atropelado além da questão burocrática pelos programas de governo, né? A gente tem os projetos, programas que alguns, eles geram, eles, né, oportunizam a formação, a constituição de uma política pública depois, mas muito não”. (linhas 47 – 48) [...] Na verdade “[...] eles vêm com o Governo, acabam com o Governo e ocupam muito tempo dos gestores, né, e dos técnicos que trabalham no Ensino Médio, e a gente não consegue ter resultado na aprendizagem” (linhas 51-54).

6.2.5 Organização e estrutura do Ensino Médio no Tocantins

Na Região Norte⁷⁶, aqui representada pelo Estado de Tocantins⁷⁷, o setor que a gestora ocupa no Ensino Médio é na Diretoria do Ensino Médio. O que lhe compete, segundo a entrevistada, é encaminhar e orientar as escolas quanto às novas diretrizes curriculares no Ensino Médio, tratar sobre como proceder com o currículo em sala de aula. É, portanto, um trabalho tanto de informação quanto de formação.

30 Y: Nessa sua atual função, quais são as principais atribuições?

31

32 TOf: Atribuições? São (1) encaminhar, orientar as escolas
 33 quanto às diretrizes curriculares no Ensino Médio, como proceder
 34 com o currículo mesmo na sala de aula, o que ensino, o que
 35 se ensina, o que se aprende pelos alunos, informar sobre todas
 36 as novidades, todos os exemplos sobre as novas diretrizes, tanto
 37 é um trabalho tanto de informação quanto de formação tá. Então
 38 ela tem essas duas partes e ela é uma função que é pra dentro
 39 do setor e pra fora do setor também. A minha atribuição é
 40 dentro do meu setor e também fora do meu setor. Eu tenho essa
 41 obrigação de estar informando todas as escolas. Acompanhar
 42 todo o desenvolvimento dos trabalhos do Ensino Médio, até
 43 questões operacionais, até as questões de Ensino e
 44 aprendizagem também. Em linhas gerais, é claro, né, a gente faz
 45 muita coisa, a gente elabora material, a gente faz estudo sobre a
 46 proposta pois nós temos um documento para construir. O
 47 documento ainda oficial do Estado foi construído em 2009 e a
 48 proposta curricular elenca as habilidades e competências que se
 49 esperam do aluno ao final de cada série. Esse documento é um
 50 documento aberto, ele vem sendo estudado sempre, ele está
 51 sempre em diálogo, um documento construído pelos professores,
 52 assessores, Seduc, foi um documento construído em conjunto,
 53 mas como eu disse é um documento aberto. Ele está sempre
 54 mudando, sempre em discussão, e ele está na pauta de 2012 pra
 55 esse novo desenho, principalmente agora com as expectativas
 56 de aprendizagem que a gente tem que vai ter que dar uma nova
 57 roupagem pra tudo isso que se ensina.

⁷⁶ A Região Norte composta de sete estado, com uma população de 15.484.926, o Estado do Tocantins possui uma população de 1.373.551. Cf: <www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 2 ago. 2012.

⁷⁷ O Tocantins apresentou, para a terceira série do ensino médio na rede estadual, um IDEB de 2.9 em 2005, 3.1 em 2007 e de 3.4 em 2009. Em 2011 possuía 70.520 mil matrículas distribuída em 287 estabelecimentos de ensino médio. Cf.: <www.inep.gov.br>. Acesso em 9 ago. 2012.

A gestora destaca, também, que elabora material e realiza estudos sobre as diretrizes próprias do Estado, construídas em 2009, pautadas nas habilidades e competências que se esperam dos estudantes, ao final de cada série. Destaca, ainda, que esse documento é um documento em permanente construção.

Ao comentar sobre a gestão do Ensino Médio, a entrevistada afirma que as mudanças ocorrem no sentido de procurar ouvir mais os jovens de seu Estado e destaca que os jovens, nessas oportunidades em que lhes é dada voz, em geral, fazem reivindicações.

60 TOf: A gente vem também numa mudança, uma mudança de foco de
61 gestão mesmo, que é esse olhar para o jovem. Nós fizemos a primeira
62 Conferência estadual pra juventude em parceria com a (Seju), o
63 Tocantins. Foi muito boa a participação dos delegados regionais. Nós
64 fizemos as regionais, e depois a gente fez a estadual em Palmas. A
65 participação foi bem ativa de todos os jovens, e a gente vê que eles já
66 vêm com um olhar bem diferente pra educação. Eles já vêm
67 reivindicando, e eu vejo sempre que é um reivindicar positivo, um
68 reivindicar de oportunidades que o jovem quer, quer seja no trabalho,
69 quer seja nos estudos ou ali na comunidade mesmo local deles eh=eh
70 trazendo a escola pra realidade deles mesmos, e isso a gente vê sempre
71 nos depoimentos, nas colocações.

O destaque da gestora para as reivindicações dos jovens demonstra um reivindicar de oportunidades, quer seja no trabalho, quer seja nos estudos.

Destacar na fala da entrevistada a concepção de “olhar o jovem”, isso remete ao fato de considerá-lo um sujeito de direitos, de organizar o Ensino Médio a partir da perspectiva e da necessidade dos sujeitos. A estratégia utilizada de conferências trabalha na dimensão da participação social, dimensão esta pouco estimulada nos espaços escolares. Isso é muito importante, é uma ação estadual que se articula com uma proposta federal, evidenciando um exemplo de ação que efetiva o pacto federativo.

Podemos destacar, na fala da entrevistada, que a formação continuada de professores é, na opinião dela, algo que precisa ser melhorado, assim como a formação inicial, em especial no entendimento do que seja currículo. Ressalta, ainda, que a autonomia dada aos professores quanto à elaboração do próprio currículo deve ser “dada” com “cuidado”.

97 TOF: Eu (1) percebi uma mudança do fluxo de construção das
98 coisas que é no que a gente estava pensando sempre, e o
99 discurso é bem forte nessa questão, até pelas próprias diretrizes
100 nos dizerem, nos apontarem pra que a gente vá dar diretrizes
101 para as escolas, e que as escolas prometem a liberdade e devem
102 construir o seu currículo. Há alguns apontamentos que a gente
103 fazia enquanto tava como servidora. Mesmo que a gente perceba
104 que é a formação dos nossos profissionais, a gente precisa
105 continuar nesse caminho e permear mesmo na escola o
106 entendimento do que é o currículo. Eu acho que falta formação.
107 E mais que isso, alguns apontamentos também na questão da
108 garantia desse aluno e a sua mobilidade. E quando a gente
109 delega isso pra escola, a gente sabe que é uma obrigação do
110 Estado ofertar. Eu não gosto desse termo garantir porque não se
111 garante a aprendizagem, né, não há como garantir, mas
112 proporcionar a aprendizagem. Eu vejo que a gente tem que ter
113 um cuidado quando dá essa autonomia pra escola de montar o
114 seu próprio currículo. Eu digo atividades eh (.) até por essa
115 questão que eu te falei, formação de professores, que a gente
116 não tem na rede pra essas novas áreas de conhecimento que
117 vêm vindo, e aí é preciso dialogar bastante com as instituições
118 superiores pra que a gente possa realmente afinar essa
119 formação, tanto inicial quanto continuada.

A gestora afirma que os professores não compreendem o que é currículo. Como essa fala é recorrente entre gestores, cabem algumas ponderações ou questionamentos que carecem de novos estudos: 1º O atual modelo de contratação por meio de concurso público de provas e títulos ou contratos temporários é capaz de atrair profissionais altamente qualificados apesar dos baixos salários oferecidos? 2º Será que os docentes não compreendem o que é currículo ou rejeitam a compreensão minimalista de que currículo se restringe apenas à Matriz Curricular, que discrimina os conteúdos a serem trabalhados.

A gestora, ao responder sobre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes do Ensino Médio, relata que:

140 Tof: Pelos estudantes? É muito difícil eh pela minha experiência
141 no Tocantins. É muito difícil lidar com certas realidades. Nós
142 temos várias realidades, é um Estado não muito grande, são 139
143 municípios, 548 escolas, dessas 548 só 252 oferecem Ensino
144 Médio, mas nós temos uma realidade bem latente, uma realidade
145 em que o aluno vai pra sala de aula sem uma refeição no dia,
146 nós temos a realidade do aluno trabalhador, que passa o dia
147 inteiro trabalhando e senta num banco de uma escola de noite e
148 cochila durante a sua aula toda. E eu como professora me
149 inquietava muito, a gente fica quase que desesperada, tentando
150 montar uma aula diferente, muitas vezes você não tem recursos

151 necessários, você não tem o tempo necessário pra estar
152 planejando uma aula diferente, uma aula que ao mesmo tempo
153 abranja todas as propostas pela escola integral e pela formação
154 integral, que é uma coisa em que eu acredito, lembrando muito
155 dos liceus de antigamente. A gente tem que pensar também na
156 operacionalização dos conteúdos. Uma aula- uma aula a campo
157 exige uma estrutura, exige um transporte, exige uma alimentação
158 fora do ambiente escolar, exige uma equipe pedagógica
159 atendida e responsável por esses alunos, então toda essa
160 questão de atualização são os maiores desafios que a gente tem
161 agora pra enfrentar.

Ao discorrer sobre as principais dificuldades encontradas pelos estudantes do Ensino Médio de seu Estado, destaca, em primeiro lugar, a realidade vivenciada, relacionada às questões socioeconômicas dos estudantes, visíveis em sala de aula, sobretudo dos estudantes do noturno, que são trabalhadores. Suas observações são resultantes da mistura dos papéis que exerce fortemente influenciada pela sua percepção como professora e, não somente como gestora. Ela relata a angústia de buscar superar essas dificuldades, conciliando a falta de tempo e de recursos disponíveis para os professores viabilizarem a formação integral.

A gestora elenca, em sua fala, a necessidade de melhoria na infraestrutura das escolas de Ensino Médio e o que é necessário para se pensar em uma formação melhor para os estudantes. Fala que, para viabilizar uma formação integral que ela defende, é necessária a ampliação da carga horária, além de um ambiente em que os estudantes possam ser alimentados, um local onde estudantes e docentes possam descansar e que o professor de dedicação exclusiva possa almoçar na escola, junto com os alunos. Para tanto, é preciso pensar em investimento em infraestrutura e, juntamente com esse investimento em infraestrutura, investir também na formação dos professores.

Comentando as ações que o Estado desenvolve, cita o observatório da juventude (linhas 237 a 239), que, segundo a gestora, é como algo positivo e que tem auxiliado os jovens a desempenhar um papel mais crítico na sociedade. E também deixa transparecer que há certo envolvimento de políticos que tentam tirar proveito político-partidário da juventude atraída para o projeto. A entrevistada fala que há cerca de cento e cinquenta mil jovens fora da escola no Estado do Tocantins (linha 297), e que essa situação é vista como um desafio para a gestão que busca

desenvolver ações que tragam esse público para a alfabetização e escolarização e de jovens e adultos.

Comentando sobre as dificuldades enfrentadas na gestão, a entrevistada coloca a influência política e financeira que interfere na parte pedagógica.

546 Y: Você falou outra coisa que me chamou atenção, relação
547 política ou financeira na parte pedagógica
548
549 TOF: Sim, eh::: nós nós eh na realidade, hoje, a Secretaria de
550 Educação quando a gente fala em parte pedagógica, parte
551 financeira, essa parte pedagógica tem que vir tudo no financeiro,
552 senão a gestão não consegue executar quase ação nenhuma,
553 quinta série muito ainda pessoas com essa questão das funções
554 é o que vem sem (), é um parecer. Os eventos têm uma
555 finalidade pedagógica, mas ao mesmo tempo nós não temos
556 uma equipe de operacionalização. Hoje pra gente realizar uma
557 formação, a gente faz desde a formação ao preparo
558 intelectual de material para proferir essa formação, até o
559 logístico, até mobilizar servidores até onde quer que seja,
560 orientação de ônibus, orientação de lanche, de datashow, de
561 equipamento. Então a Secretaria de Educação ainda trabalha
562 com essa logística e isso toma muito tempo, esse trabalho
563 operacional burocrático que tem na Secretaria.

De forma geral, o gestor apresenta certo entusiasmo em relação às mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Médio, destacando com bastante ênfase os problemas de infraestrutura insuficiente e inadequada e a necessidade de modificação no ambiente escolar, adequando-o ao público do Ensino Médio, que é jovem. Percebe-se que os estudantes têm o que dizer, sabem reivindicar e sabem o que querem.

6.2.6 Organização e estrutura do Ensino Médio em Santa Catarina

A Região Sul⁷⁸, aqui, estará representada pelo Estado de Santa Catarina⁷⁹. A gestora entrevistada ocupa o cargo denominado de Gerente do Ensino Médio.

⁷⁸ A Região Sul, composta de três Estados, tem, segundo os dados do censo de 2010 do IBGE, uma população de 27.022.098, tendo o Estado de Santa Catarina uma população de 6.178.603. Cf. em <www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 ago. 2012.

⁷⁹ Santa Catarina apresentou, para a terceira série do ensino médio na rede estadual, um Ideb de 3.5 em 2005, 3.8 em 2007 e de 4.1 em 2009. Em 2011, tinha 250.780 mil matrículas

- 28 Y: Quais são as principais funções relacionadas a esse cargo?
 27
 29 SCf: Atendimento e acompanhamento das 36 gerências regionais
 30 de educação, participo da elaboração de propostas e
 31 documentos relativos aos assuntos que estão sob minha
 32 responsabilidade.

Em suas atribuições, a Coordenadora Pedagógica se ocupa também do estágio não obrigatório e dos programas direcionados aos estudantes do Ensino Médio de seu Estado. A estrutura da Secretaria de Educação é composta de gerências regionais, como podemos extrair do trecho acima destacado.

A gestora acrescenta que é responsável, também, pela política de estágio não obrigatório, pela adesão a programas do Ministério de Educação voltados aos jovens como os do Pró-Jovem Campo e Urbano. Sobre os desafios, a gestora elenca três aspectos: criar sistema de bolsas de estudo para incentivar os jovens, valorização salarial para os docentes, e ambos dependem de mais recursos, ponto em que o nosso sistema de ensino vem patinando há décadas. O terceiro desafio é exigir mais compromisso das famílias dos estudantes, mas ela não explica como essa exigência se concretizaria.

Questionada sobre os desafios que devem ser superados pelo Ensino Médio nos próximos anos, a gestora faz o seguinte destaque:

- 165 SCf: Criar incentivo ao jovem do Ensino Médio por meio de
 166 bolsas para financiar seus projetos; valorização salarial do
 167 professores de educação básica; exigir mais comprometimento
 168 da família do aluno de educação básica.

As necessidades apontadas pela gestora estão relacionadas à sua experiência na coordenação do estágio para o Ensino Médio, bem como à sua vivência. A gestora afirma que os docentes licenciados necessitariam passar por formação complementar para compreenderem a realidade dos jovens, já que as

universidades que preparam os futuros professores estariam desatualizadas na compreensão da realidade dos alunos.

6.2.7 Organização e estrutura do Ensino Médio em Goiás

Tomamos a Região Centro-Oeste⁸⁰, representada nessa pesquisa pelo Estado de Goiás⁸¹.

220 GOM: Quando eu assumi a superintendência de Ensino Médio
 221 lá da Secretaria, nós tivemos que fazer um papel que não
 222 ficasse circunscrito às atribuições da própria superintendência,
 223 quer dizer, eu julgo que o papel mais destacado que eu procurei
 224 desenvolver foi colocar o Ensino Médio na pauta, né! Porque se
 225 você for verificar assim desde a burocracia da Secretaria, para
 226 tudo assim que você ia tentar fazer, dizia-se: isso só pode para o
 227 Ensino Fundamental, isso é só pro Ensino Fundamental isso... É
 228 uma situação tal que, por exemplo, os funcionários que
 229 trabalhavam para o Ensino Fundamental recebiam diárias,
 230 aqueles que trabalhavam para o Ensino Médio não recebiam. Eu
 231 tô dando exemplos, exemplos absurdamente prosaicos, alguns
 232 até ridículos do tipo todos os superintendentes da Secretaria de
 233 Educação tinham uma sala com um ar condicionado – a única
 234 superintendência de todas elas. A Secretaria, se não me falha a
 235 memória, tinha nove superintendências. E era a @única sala da
 236 superintendência que não tinha ar condicionado @ era
 237 exatamente a do Ensino Médio. E alguma coisa beira o ridículo
 238 você fazer reportar isso mas pra demonstrar o quanto carecia de
 239 espaço político.
 240

O setor que o gestor ocupa é denominado de Superintendência do Ensino Médio. Em suas atribuições, promoveu debates para refletir sobre essa etapa de escolarização na rede estadual e com a comunidade política e acadêmica. A intenção do entrevistado era ressignificar esse nível de ensino e dar-lhe a

⁸⁰ A Região Centro-Oeste, composta de quatro unidades federativas, tem, segundo os dados do censo de 2010 do IBGE, uma população de 13.677.475, tendo o Estado de Goiás uma população de 5.849.105. Cf. em: <www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 20 ago. 2012.

⁸¹ Goiás apresentou, para a terceira série do Ensino Médio na rede estadual, um Ideb de 2.9 em 2005, 2.8 em 2007 e de 3.4 em 2009. Em 2011, tinha 264.689 mil matrículas distribuídas em 908 estabelecimentos de Ensino Médio. Cf. em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 9 de ago. 2012.

visibilidade necessária. Para o gestor, esse nível carecia de espaço político tanto interna quanto externamente em relação à Secretaria de Educação. Por isso, para além das atribuições burocráticas, havia, segundo ele, essa necessidade de articulação política para viabilizar as ações a serem desenvolvidas em sua gestão.

Relatando sobre a estrutura e a organização do sistema de ensino da Secretaria de Educação de seu Estado, o gestor informa que ela é composta por nove superintendências, sendo uma delas a do Ensino Médio. A rede é composta de subsecretarias regionais que fazem a ligação com as unidades escolares. Sobre as escolas, o entrevistado observa que:

298 GOM: Nós aqui em Goiás temos uma realidade:: eh assim que
299 difere de alguns Estados. Nós temos alguns Estados que têm
300 assim a grande maioria são escolas de Ensino Fundamental, de
301 um lado, e escolas de Ensino Médio, de outro. Aqui em Goiás a
302 grande maioria das nossas escolas têm simultaneamente Ensino
303 Fundamental e Médio, né, com exceção de cinquenta eh e
304 poucas escolas. Na minha época, me parece que era quando
305 cheguei lá era em torno de cinquenta e três escolas que só
306 tinham o Ensino Médio, as demais, as quinhentas e tantas tinham
307 simultaneamente Ensino Fundamental e Médio

Em sua visão, tal fato contribuiu para a falta de espaço escolar planejado para o jovem, uma vez que se aproveitaram os espaços físicos ociosos do ensino fundamental para promover a expansão do Ensino Médio.

As ações desenvolvidas em sua gestão foram estudos, debates, e reflexões com os professores da rede, estudantes e instituições superiores de ensino do Estado.

539 GOM: A resignificação ela=ela surge um pouco desses
540 debates e aí nós começamos a organizar eh seminários para os
541 quais nós convidávamos os diretores das escolas, os
542 subsecretários, os coordenadores pedagógicos, duplas
543 pedagógicas que, à época, atuavam e faziam a ponte entre a
544 secretaria e as escolas. Em suma, nós começamos a fazer um
545 esforço de apresentar aquelas sugestões sempre tendo uma
546 questão muito presente que nós repetíamos sistematicamente
547 aquele conjunto de propostas e elas deviam ser encaradas a
548 partir, inclusive, da nossa experiência com a rede. Nós fizemos
549 alguns encontros específicos pra exatamente pensar sobre isso,
550 chamando a atenção pra um elemento que nós percebemos que
551 era vital. Qual era? A de que o projeto político-pedagógico (.)
552 quando ele é pensado (.) pela própria escola com um foco com

553 participação coletiva, com reflexo de fato da escola, portanto,
 554 com foco no diálogo com a realidade do fato onde a escola está
 555 inserida e quando ele se desdobra em ações concretas, nós
 556 observamos que é isso que é central no resultado, não é
 557 exatamente a forma se eu vou organizar de forma semestral ou
 558 se eu vou organizar de forma anual se eu vou – não, é quando
 559 eu de fato - porque aí a forma, por exemplo, às vezes se é
 560 semestral ou se é anual, a forma aí pode ser adequada para
 561 uma (.) bairro, pra uma cidade pra uma região, e ser inadequada
 562 pra outra, né! Então o que nós percebemos é que a questão mais
 563 significativa, a questão mais importante era que a escola fizesse
 564 um esforço coletivo pra se repensar sua ação, questionando,
 565 dialogando com a realidade em que ela estava inserida.

Dentro do universo dos problemas que o Ensino Médio enfrenta o entrevistado fala da falta de significado e também de recursos, mas deixa claro que somente os recursos sem o devido repensar dessa etapa de escolarização também não resolvem os problemas. Outro problema enfrentado diz respeito à carga horária dos professores.

929 GOM: Uma das grandes dificuldades que eu particularmente
 930 encontrei na questão da (1) resignificação do Ensino Médio é
 931 exatamente essa questão da política de pessoal. (1) Ou (.) talvez
 932 da ausência de política de pessoal, né? Por que que eu digo
 933 isso? Porque nós ((barulho externo)) (temos) um sistema
 934 consolidado que diz que professor tem que ser modelado X,Y,Z
 935 de uma determinada forma e que aquilo é padronizado e que
 936 aquilo é como se fosse a própria revelação divina, então eu não
 937 posso mexer ali, entende? É assim que no geral foram tratadas
 938 as questões. Foi uma queda de braço terrível que eu tive pra
 939 repensar ou pra tentar fazer com que se entendesse a
 940 necessidade de se repensar o tratamento que se dá a essa
 941 questão da (rotulação) e pelo que eu sei isso não é diferente dos
 942 outros Estados. Me parece que aí tá um dos grandes problemas
 943 da Educação brasileira, porque você diz o seguinte: olha “Ah, o
 944 diretor tem que garantir o melhorar o Ideb,” olha, eu acho lindo
 945 maravilhoso, mas qual é o poder de decisão sobre as questões
 946 centrais que o diretor tem? Uma das questões mais centralizadas
 947 que existe é a política de controle de pessoal, entende? E nós
 948 sabemos que uma situação como essa dá vazão a uma série de
 949 práticas da gestão na política estatal brasileira.

O gestor de Goiás toca em um ponto crucial, afirmando que temos no Brasil um modelo de gestão engessado, unilateral, vertical e focado apenas nos resultados

obtidos por meio de métodos de avaliação em pontos do sistema e não no sistema como um todo.

O gestor ainda destaca o problema do livro didático como guia do planejamento do professor (linha 1004), e comenta, também, a estrutura dos regimentos escolares, que não condizem com a realidade, pois não há diálogo com o jovem e falta um planejamento que considere os estudantes como seres concretos.

1029 GOM: Se você for observar o regimento das nossas escolas,
 1030 para a maioria deles, eu tenho feito uma análise mais
 1031 aprofundada sobre esses negócios dos currículos dos
 1032 regimentos pra observar essas coisas e você veja, por exemplo,
 1033 em quase todo o regimento das escolas de Ensino Médio, é
 1034 proibido o aluno usar boné ou usar brinco. Quer dizer, isso
 1035 chega a determinado exagero que num determinado regimento
 1036 de uma determinada escola tava escrito e a forma que tava
 1037 escrito lá dizia que o aluno não poderia usar outra roupa abaixo
 1038 ou acima ah do uniforme. (1) Ora se eu for ler aquilo no sentido
 1039 literal, o aluno ou aluno não poderia usar roupa íntima @então
 1040 você vê@ ah

Na análise que o entrevistado faz dos regimentos internos escolares, ele identifica uma tendência ao tratamento dado ao estudante do Ensino Médio como algo hipotético, sem uma relação estabelecida com a realidade concreta, com as características da juventude.

Como ficou demonstrado nos depoimentos, os gestores são encarregados de realizar as implantações definidas conjuntamente pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, caso o gestor tenha uma posição mais crítica, logo perceberá que o modelo de gestão adotado dificulta e muitas vezes impede que as inovações sejam implementadas. Tais dificuldades vão desde o engessamento da gestão referente, por exemplo, à política de pessoal que as Secretarias de Estado da Educação adotam para modular a carga horária semanal do docente, (GOM: linhas 947 e 948) às incongruências entre as propostas de mudanças para o Ensino Médio e para formação dos docentes que, segundo a gestora da região sul, não são correspondentes (SCf: linhas 46-51).

Embora constitua uma realidade presente em todas as regiões, especialmente a gestora da região norte destaca a pobreza material dos estudantes que se assemelha à pobreza das escolas do Estado do Tocantins. (TOf: linhas 141 a 161). Na região sudeste o maior desafio é superar a distância entre o financiamento que se tem e o que a realidade exige que seja aplicado. A gestora questiona a contramão do investimento realizado com o atendimento de tudo que é necessário para utilizar as ferramentas ou equipamentos em plenitude (ESf: linhas 581-590)

De todo modo, a correspondência entre o objetivo explicitado na reformulação enseja o desejo de (re)adequação dos objetivos do Ensino Médio com vistas a atender às demandas requeridas para esse nível de escolarização e representa o espectro geral das mudanças em curso na sociedade brasileira, como

será tratado no capítulo a seguir, tanto o papel do jovem quanto da escola vem sendo ressignificado no Brasil.

ONCEPÇÕES SOBRE O JOVEM E O PAPEL DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, abordaremos as concepções de Ensino Médio presentes nas falas dos gestores entrevistados, bem como as concepções dos jovens que perpassam as falas analisadas, possíveis de serem apreendidas a partir do que foi dito, omitido e desconsiderado em suas falas e posições.

7.1 O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS GESTORES

O Ensino Médio é percebido como problema por todos os gestores entrevistados, mas a identificação desses problemas bem como as soluções sugeridas são distintas. Por isso tivemos cuidado em analisar os sentidos atribuídos a essa etapa de escolarização por aqueles que são responsáveis pela sua gestão nas unidades⁸² da Federação.

7.1.1 O Ensino Médio em Goiás

O entrevistado do Estado de Goiás descarta a ideia de que a falta de identidade seja tributária ao processo de expansão do Ensino Médio. Segundo ele, a visão saudosista de um ensino de tempos passados, que era bom e depois se extinguiu, não é fato.

Para o entrevistado, se o Ensino Médio tiver como foco a preparação para o vestibular, então perderia o sentido para aqueles que não pretendem ingressar no

⁸² O sistema de ensino brasileiro tem concepção dual, no sentido de que sua gestão é centralizada no Ministério de Educação, que destina uma secretaria denominada de – Secretaria da Educação Básica – que direciona a política, a gestão e a avaliação. Nas últimas três décadas, o órgão vem realizando atuação por programas e ações articulados e desmontados em geral nas posses das novas equipes no MEC. E, ao mesmo tempo descentralizada, visto que é atribuída aos Estados a responsabilidade pela execução e pela destinação dos recursos, seleção/contratação/pagamento dos docentes. A presença de um representante de cada Estado nas discussões/elaborações das leis/resoluções visa a dar esse caráter de participação nas decisões e, portanto, de democracia. Mais informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, consultar www.mec.gov.br.

ensino superior. Lembra, ainda, o aumento do número de estudantes que ainda não concluíram o Ensino Médio, mas já foram aprovados no vestibular e entram na Justiça para garantir a matrícula, o que também contribuiria para essa perda de sentido para o estudante. Comentando sobre suas funções como gestor, identificamos os problemas pelos quais, na visão do entrevistado, o Ensino Médio passou, segundo a transcrição abaixo:

186 Y: E quanto à gestão do Ensino Médio, quais eram as principais
187 atribuições ()?

188

189 GOM: Olha, (2) aqui, eu acho que é importante me reportar sobre
190 a superintendência de Ensino Médio. Eu assumi a
191 superintendência de Ensino Médio na Secretaria numa situação
192 complicada ou complexa não sei o termo adequado dada a
193 seguinte razão, quer dizer, a emenda constitucional, a legislação
194 que criou o Fundef, ela desempenha um papel importante no
195 sentido de ampliar e no sentido quase que de assegurar a
196 universalização do acesso à educação no país de um lado agora
197 de outro ao explicitar que o conjunto dos recursos que
198 constituiriam aquele fundo, ou seja, o Fundef, ele só poderia ser
199 gasto com o ensino fundamental. E ele dotou o ensino
200 fundamental da quase totalidade dos recursos direcionados pra
201 educação brasileira no seu nível básico. De um lado, já disse,
202 jogou um papel grande no sentido da unificação, mas, de outro,
203 ele colocou o Ensino Médio numa situação complicada pela
204 seguinte razão, o conjunto dos recursos, repito, da educação
205 básica, estavam concentrados então lá no ensino fundamental;
206 de um lado de outro, a educação superior no Brasil sempre teve
207 um poder, inclusive político, muito forte, portanto, inclusive por
208 essas razões houve uma possibilidade de lutar mais por carrear
209 recursos pra=pra si. E o Ensino Médio nunca teve muito essa
210 força, essa dimensão no nosso país. Então acaba que o Ensino
211 Médio de certa forma, com essa situação explicitada, ele passou
212 a ser pura e simplesmente encarado como uma coisa que já era,
213 mas isso reforçou aquela ideia de que é um período preparatório
214 para o ingresso na universidade ou na educação superior.
215 Portanto, ele não careceria de uma identidade própria específica.
216 De um lado, ele careceria de uma eh:: re- de uma:: de uma força
217 política de outro e ainda o elemento talvez pior dessa situação eu
218 não tinha os elementos da- do financiamento definido. Então,
219 quando eu assumi a superintendência de Ensino Médio lá da
220 secretaria, nós tivemos que fazer um papel que não ficasse
221 circunscrito às atribuições da própria superintendência, quer
222 dizer, eu julgo que o papel mais destacado que eu procurei
223 desenvolver foi colocar o Ensino Médio na pauta, né? Porque se
224 você for verificar assim desde a burocracia da Secretaria, tudo
225 assim que você ia tentar fazer lá, só poderia ser para o ensino
226 fundamental, isso é, só pro ensino fundamental

Na análise que estabelece sobre o Ensino Médio, o gestor identifica pelo menos dois fatores que contribuíram para que essa etapa de ensino se constituísse em um “problema” para os gestores. O primeiro se deve ao fato de, por anos, o Ensino Médio não estar na cena política – o Ensino Fundamental e o Superior deteriam maior representação política – e desse fator, derivaria a falta de investimento, citando como exemplo o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental, Fundef, cujos benefícios não poderiam ser estendidos ao Ensino Médio. Os recursos obtidos pelo fundo eram restritos ao Ensino Fundamental.

Para ele, gestor, tanto o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb Projeto de Lei criado para substituir o Fundef, bem como a alteração na legislação, permitindo a utilização dos recursos do salário educação também para o Ensino Médio, ambos constituíram ações que possibilitaram, entre outras, a merenda escolar para essa etapa da escolarização e a distribuição do livro didático que, até então, era fornecido exclusivamente para os estudantes do Ensino Fundamental.

O segundo fator atribuído pelo entrevistado como desencadeador da crise nessa etapa do ensino é, para ele, algo que não se restringe ao País, mas que está presente no mundo todo e está relacionado à própria juventude, que apresenta características próprias de uma sociedade em que a vida cotidiana esta repleta de novas tecnologias. Essas mudanças estariam aparecendo, principalmente, nessa faixa de ensino. Como solução, o gestor aposta a necessidade de maior incorporação das novas tecnologias ao cotidiano da escola básica, que precisam antes serem apropriadas pelos professores. Acredita que o Ensino Médio seja um espaço maior de diálogo direto com os jovens. Aposta, também, nas novas diretrizes e na oferta de disciplinas optativas, ou seja, na diversificação do currículo, acompanhada de investimentos nessa etapa de escolarização.

Podemos observar que essa visão do gestor é coerente com sua atuação, como membro do movimento estudantil⁸³ e sua posterior passagem pela área da

⁸³ “GOM: Olha (1) desde a época do segundo grau, eu estudei sempre em escola pública no interior e quando tava atuando no então segundo grau hoje no Ensino Médio, eu ingressei no Movimento Estudantil, à época, havia os chamados centros cívicos, que hoje nós conhecemos como (grêmios) né? Então eu entrei e fui presidente do então centro (cívico) da escola onde eu estudava. Eu fazia, se não me falha a memória, o primeiro ano do Ensino Médio e aí a partir daquela experiência de ter participado do movimento estudantil, eu

ciência e tecnologia, o que pode ser relacionado com a ênfase que dá para as novas tecnologias, assumidas em sua narrativa. No geral, sua visão do Ensino Médio é ampla e o gestor não se restringe a interpretá-lo como simples etapa que levaria o estudante a obter aprovação no vestibular, ou como etapa final da educação, posição talvez alicerçada em sua formação acadêmica na área de Ciências Sociais.

Para o entrevistado do Estado de Goiás, o Ensino Médio deve preparar o estudante para o trabalho, para o convívio em sociedade, para o exercício da cidadania e para o prosseguimento dos estudos, dando-lhe uma formação sólida para o vestibular e para poder permanecer no ensino superior. O trabalho aqui é compreendido como mundo do trabalho e não profissão específica, como pode ser observado no trecho abaixo.

361 Y: É aí então quando entra na pauta o Ensino Médio dentro
362 dessas modificações, nesse cenário, há também o começo de
363 cogitar a questão das diretrizes de umas novas diretrizes para o
364 Ensino Médio, e como é que foi () em 2011, final de 2012-2011?
365

366 GOM: Eu acho que alguns elementos são importantes aqui – um
367 deles é aquilo a que eu já fiz um pouco de referência – nós
368 tínhamos um fórum que reunia todos os responsáveis pelo
369 Ensino Médio nos diferentes Estados da federação. E aquele
370 fórum foi muito importante porque (1) nós começamos a localizar
371 onde estavam os principais pontos, as principais dificuldades do
372 Ensino Médio. Era uma questão que sempre nos preocupava e
373 nos preocupa e aí eu tô falando tanto no sentido geral, mas eu
374 particularmente sempre tive uma preocupação muito grande e aí
375 em determinados momentos eu sou até muito contundente em
376 torno dessa questão, e que pra alguns aparentemente nós temos
376 ou tínhamos um modelo ideal de Ensino Médio e bastaria,
377 portanto, você só vai usar assim uma expressão, você apertar
378 determinados parafusos, você mexer em determinadas
379 infraestruturas em questões burocráticas. E copiando essa
380 referência de Ensino Médio que é aquela das instituições
381 particulares, nós teríamos todos os problemas do Ensino Médio
382 brasileiro resolvidos. E particularmente, eu não concordo com
383 essa leitura, a minha leitura é de que nós precisamos repensar
384 uma série de elementos do Ensino Médio. E o principal elemento
385 que eu julgo ter que se repensar, a questão central que se tem
386 que pensar, é exatamente qual a razão de ser do Ensino Médio?
387 Pra que eu tenho o Ensino Médio? E aí depois eu vou fazendo as
388 demais perguntas, como, não sei mais o que e tal, quer dizer, se

concluí o Ensino Médio e fiquei um ano dando aulas na cidade onde eu concluí o Ensino Médio. Posteriormente, eu vim pra Goiânia, ingressei no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás e durante todo o meu período de graduação eu participei do movimento estudantil desde o centro acadêmico, chegando à presidência da União dos Estudantes, entidade que eu presidi por dois mandatos [...]” (Linhas 94 a 110).

389 eu não fizer essas discussões, esses debates e se eu for copiar o
390 modelo de Ensino Médio das instituições particulares do Brasil,
391 não tô aqui simplesmente querendo fazer uma campanha contra
392 as escolas particulares, não é isso não. O que eu tô querendo
393 dizer é que o projeto de Ensino Médio das escolas particulares
394 não é preparar o aluno pra o trabalho, não é preparar o aluno pra
395 vida em sociedade, pro exercício da cidadania, pro convívio na
396 sociedade humana, não é pra preparar o aluno para o
397 prosseguimento dos estudos como alguns até pensam que é, ele
398 é exatamente um programa pensado para o aluno ser aprovado
399 na educação superior.

Para o gestor, mesmo esse Ensino Médio que aprova para o vestibular, ele o faz porque se profissionalizou⁸⁴ em levar os jovens a ser aprovados. No entanto, a esse estudante não é possibilitada uma formação para que ele consiga permanecer no ensino superior adquirindo novos conhecimentos.

7.1.2 O Ensino Médio em Santa Catarina

A gestora de Santa Catarina, ao tratar do Ensino Médio, fala da necessidade de maior vinculação dessa etapa da educação com o trabalho, principalmente possibilitando estágios para que os estudantes assimilem com maior realidade o cotidiano das empresas.

42 Y: Com base na sua experiência, quais as principais dificuldades
43 encontradas atualmente com relação ao Ensino Médio e quais
44 são os maiores desafios a serem enfrentados nos próximos
45

⁸⁴ Importante destacar que os altos índices de aprovação no vestibular dos estudantes oriundos de escolas privadas não é tão matemático assim. Os melhores colégios obtêm aprovação em cursos mais disputados. O que há é ampla divulgação midiática quando essas aprovações ocorrem e, ao que parece, carecemos de pesquisas que deem conta de dados empíricos entre matriculados versus concluintes, aprovação no vestibular, empregabilidade dos egressos tanto no setor público, quanto privado, continuidade de estudos pós-graduados, por exemplo. Além de fatores já pesquisados que dão conta de que os estudantes da rede privada contam com maior apoio familiar e financeiro – maior capital cultural – durante sua jornada estudantil, especialmente até o vestibular, que consideram em geral prioridade na vida do/a filho/a, visto que os estudos representam seu futuro. Investidura familiar fracamente verificada entre os estudantes do ensino público.

46 anos?

47

48 SCf: As dificuldades são: realização de formação continuada aos
49 professores na proposta de Ensino Médio integral, de Ensino
50 Médio integrado à educação profissional e de Ensino Médio
51 inovador; a proposta do Ensino Médio noturno não atende ao
52 perfil do aluno que frequenta este turno; a formação inicial do
53 professor licenciado não atende à necessidade da realidade atual
53 dos alunos de Ensino Médio, ou seja, as universidades precisam
54 ter diálogo com as escolas de Ensino Médio. Os desafios são:
55 inovar a proposta de ensino noturno, adequando-o ao perfil desta
56 clientela, manter a permanência desta clientela até concluir o
57 curso e diretriz metodológica de ensino e avaliação. A
58 metodologia de ensino deve ser diferenciada para o turno
59 noturno, portanto, há necessidade de construção de metodologia
60 específica para este perfil de aluno; formação continuada aos
61 professores e gestores das diferentes modalidades de Ensino
62 Médio; atualizar as escolas com relação às novas diretrizes
63 curriculares de Ensino Médio; adotar a bolsa de pesquisa para o
64 aluno do Ensino Médio; o estágio curricular não obrigatório
65 deveria ser um dos eixos norteadores de base complementar,
66 como inserção social, principalmente, para o Ensino Médio
67 noturno, desde que planejado pela escola, por exemplo, pesquisa
68 de intervenção em empresa realizada pelos alunos; as
Secretarias de Educação devem ter políticas próprias de ensino.

A entrevistada defende a criação de bolsas de pesquisa para os estudantes do Ensino Médio, bem como a criação de incentivo ao jovem por meio de bolsas para financiar projetos de pesquisa e de intervenção nas empresas. Aponta, também, como algo de fundamental importância a valorização salarial do professor da educação básica e fala ainda da necessidade de exigir mais comprometimento da família do estudante de educação básica.

Para ela, a escola de Ensino Médio é para o jovem um lugar de convívio em grupo, de ampliação dos conhecimentos e de desenvolvimento das dimensões social, cultural e política. A gestora fala sobre o acesso que os jovens têm a linguagens e narrativas de caráter virtual tais como as redes sociais, sejam elas MSN e Orkut entre outras, e a escola, por sua vez, encontra dificuldade para aproveitar esses conhecimentos dos estudantes como forma de ampliação de conhecimento.

As novas tecnologias novamente aparecem em cena quando a gestora reflete sobre o Ensino Médio, defendendo que essa vivência que os estudantes trazem não pode ser desconsiderada na escola. O ensino, na visão dessa gestora, necessita estar vinculado à realidade das empresas e visto como um momento de ampliação dos conhecimentos, não como um momento de fechamento de um ciclo, o da Educação Básica, portanto, a consolidação dos conteúdos adquiridos no ensino fundamental. A questão da valorização dos professores aparece como necessidade de mais investimentos para o Ensino Médio.

Novamente, as colocações da gestora estão estritamente relacionadas a suas atividades de coordenação do estágio curricular não obrigatório e à coordenação do Ensino Médio noturno, funções que exerceu. Chama a atenção o que coloca a entrevistada sobre a necessidade que ela vê do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.

A visão da gestora, que compreende o estudante do curso noturno como “clientela” (linha 55), merece destaque, já que enseja determinada visão do que seja e a quem se destina as instituições públicas em um país, sobretudo para a consolidação da democracia e para o exercício da cidadania plena de todos, indistintamente da classe, etnia, gênero, entre outros.

7.1.3 O Ensino Médio em Tocantins

O Ensino Médio no Estado do Tocantins, ao contrário do que é comumente diagnosticado, não passa por problemas relacionados à falta de identidade, segundo a entrevistada. Observemos suas palavras:

683 Y: Você acha que esse problema de identidade é só no Ensino
684 Médio?
685
686 TOF: Não, eu nem acredito que, como profissional, eu não
687 acredito que isso seja um problema de identidade, até porque
688 identidade não se cria, identidade já é pressuposta (). Não
889 acho que isso seja problema não, eu acho que a gente tem que
690 entender o Ensino Médio como ele é, eu acho que o texto da
691 LDB quando diz que o Ensino Médio é a etapa final da educação
692 básica, é muito feliz e fortalece mais ainda a identidade do
693 Ensino Médio. Ele não é médio, você pode entendê-lo como uma

694 projeção de todas as fases, todas as etapas, é lógico, é
695 transição, assim como a vida da gente, agora precisa entender
696 também que o Ensino Médio é resultado de todo o trabalho do
697 ensino fundamental, da alfabetização, pra isso é muito importante
698 os movimentos que comecem no fundamental, o Mais Educação,
699 com toda a preocupação dos alunos que tão com dificuldades
700 nas séries, de todo esse trabalho que vem sendo desenvolvido
701 no Fundamental, que é o fundamental para o Ensino Médio. Eu
702 não acredito que seja uma crise de identidade não, de verdade,
703 isso pra mim é muito bem resolvido.

Aqui percebemos uma visão ampliada do Ensino Médio, não como uma etapa intermediária, mas como fechamento de um ciclo, a consolidação dos estudos adquiridos no ensino fundamental. Apesar da visão ampla da gestora sobre o caráter do Ensino Médio, ainda percebemos o discurso de as habilidades e competências serem recorrentes em sua fala. Em suas colocações, ela deixa transparecer entusiasmo com as mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Médio. A própria entrevistada reconhece em sua leitura que esse é o momento em que as coisas podem acontecer, podendo ser atribuído ao fato de ela estar fazendo parte dele.

7.1.4 O Ensino Médio no Rio Grande do Norte

A gestora do Rio Grande do Norte fala dos múltiplos papéis que a escola vem assumindo na sociedade. No discurso da entrevistada, o Ensino Médio é pouco atrativo para os jovens e isso seria fator fundamental para a evasão escolar nessa etapa de escolarização.

363 Y: Nesse sentido, que importância então tem a escola pra esse
364 jovem, para o jovem em geral?
365
366 RNf: Toda. Ela faz um diferencial enorme. Então, veja bem, a
367 escola faz o papel de família, faz o papel da escola, faz o papel
368 de alerta em relação à saúde e aí eu digo prevenção das
369 doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez na
370 adolescência. E muitos desses garotos pela primeira vez alguém
371 da geração da família está chegando à escola. Né, que é ele. É
372 ele, porque a mãe não teve acesso, o pai não teve acesso, os
373 avós nunca foram à escola, os tios nunca foram então pela
374 primeira vez tá chegando um. Vamos dizer um jovem na escola,

375 um dos primeiros a chegar a essa escola. E uma coisa muito
376 interessante que se observa é o seguinte, se ele consegue
377 ultrapassar a primeira série do Ensino Médio, ele consegue ir até
378 o final. É muito interessante isso, muitos, na metade (.)
379 abandonam.

380

381 Y: Na primeira série?

382

383 RNf: No primeiro ano, é.

384

385 Y: No primeiro ano.

386

387 RNf: Principalmente na escola do noturno, né? Mas se ele
388 consegue vencer o primeiro ano, ele vai pro segundo e aí vai pro
389 terceiro, né? Então a escola vai a muitos jovens, ela representa
390 tudo, tudo, inclusive alimentação, pois tem gente que sai de casa
391 sem comer de manhã cedo, tem gente que chega à noite pra
392 escola e não teve dinheiro pra se alimentar. Então ela representa
393 tudo, ela representa família, comida, saúde, lazer, né. Então ela é
394 um universo, é interessante que ela, a escola, tenha um papel,
395 ela inclui, mas ela também exclui, porque quando ela tem esse
396 indivíduo que tá lá só fazendo esse campo de sociabilidade com
397 a escola, a escola tipo reprova, e aí vai expulsando na
398 reprovação sabe, e ele acaba aí, tomando outro caminho. Então,
399 assim, a escola, ela tem esses dois lados, ela tem um lado
400 perverso, ela inclui, mas ela exclui também, né, quando ela não
401 dá atenção ao diferencial pra esse jovem.

Para a gestora, o jovem que encontramos na escola hoje é o primeiro da família que chega ao Ensino Médio e muitos desses jovens não conseguem ultrapassar o primeiro ano. Para ela, o primeiro ano se apresenta como uma barreira e caso o estudante consiga ser aprovado nessa primeira etapa, ele dificilmente desiste do Ensino Médio e consegue concluí-lo.

7.1.5 O Ensino Médio na Bahia

O gestor do Estado da Bahia, assim como o do Tocantins, acredita que o Ensino Médio não passa pelo problema de falta de identidade. Para o entrevistado da Bahia, há múltiplas identidades, devidas à diversidade do público, e comenta sobre os estudantes do noturno, da EJA, do campo, do profissionalizante, do integral, do regular dentre outros. Segundo a análise do gestor, existem estudantes

que veem no Ensino Médio a terminalidade dos estudos e outros que buscam sua continuidade.

179 Y: (4) Quais seriam as principais dificuldades encontradas no
180 Ensino Médio?
181
182 BAm: Ah!, hoje eu acho que talvez indo contra a discussão do
183 senso comum que se fala hoje, que discute hoje quais são as
184 deficiências do Ensino Médio, que seriam a falta de identidade do
185 Ensino Médio. Eu discordo, eu discordo porque o grande
186 problema do Ensino Médio em minha opinião é a diversidade de
187 oferta que você tem no Ensino Médio. Você tem que trabalhar
188 com um público muito diversificado, então você trabalha com um
189 público de Ensino Médio no campo, você trabalha com a
190 especificidade do Ensino Médio no noturno, que é diferente da
191 EJA, você tem uma oferta de EJA, mas, ao mesmo tempo, você
192 tem um grupo de jovens e adolescentes também com
193 (aprendizagem) no Ensino Médio que não optam pela EJA. Você
194 tem a oferta de ensino fundamental, por exemplo, no noturno,
195 que não tá no Ensino Médio, mas é um público que, futuramente,
196 vai, digamos assim, avançar no Ensino Médio, e você tem todas
197 as variedades de educação profissional, subsequente,
198 concomitantemente à duração profissional, então você tem
199 melhores (...). Não é o problema da falta de identidade, talvez
200 seria até de tantas identidades que você tem, porque são muitas
201 juventudes, então você não tem diretriz única pra trabalhar com
202 um público de Ensino Médio. Você tem que pensar projetos e
203 programas e ofertas diferenciadas para um público muito
204 diversificado

Aponta para o fato de não existir uma matriz curricular única e das próprias diretrizes não dialogarem entre si, embora sejam direcionadas para a mesma etapa de ensino. Também chama a atenção para o fato de que o professor precisa trabalhar com "um público muito diversificado", mas como o material pedagógico e os livros didáticos são iguais para todos, os professores acabam gerando um planejamento único, decorrente também do fato de o professor não dispor de tempo para planejar, ou seja, a tendência é o planejamento único, e o professor tenta fazer transposição para todos os grupos da mesma forma.

O gestor não coloca somente no professor a responsabilidade pelo Ensino Médio não ser condizente com a realidade do estudante. Acrescenta ainda em sua análise que a própria Secretaria não fornece estrutura adequada para que o

professor desenvolva um bom⁸⁵ trabalho com a diversidade de público. É reconhecido que há uma especificidade, há uma variedade de público com interesses diferentes, há um universo grande a ser trabalhado, mas o tratamento dado acaba sendo o mesmo.

Para o gestor, há no Ensino Médio, várias juventudes e várias identidades, mas essas várias juventudes são tratadas como uma única nas unidades escolares. A escola acaba sendo uma só para sujeitos muito diferentes, diz o entrevistado. O livro didático, também foi colocado pelo gestor do Estado de Goiás como algo que deve ser revisto para essa etapa de escolarização, por se tornar guia do professor, mas não abarcar a diversidade do público a quem se destina.

7.1.6 O Ensino Médio no Espírito Santo

Para a gestora do Espírito Santo, há, no geral, uma visão equivocada no País sobre o papel da educação. Ela destaca que a educação faz parte da sociedade, não é ela que forma a sociedade, citando, como exemplo, a questão da violência que, para ela, não nasce dentro da escola assim como as drogas, o tráfico, sendo essas, questões sociais. A escola pode contribuir para uma formação integral das pessoas numa perspectiva coletiva, mas não pode ser responsável por curar todos os males da humanidade. E ao tratar especificamente do Ensino Médio, destacamos o trecho abaixo.

239 Y: Com base na sua experiência, quais seriam as principais
 240 dificuldades encontradas atualmente com relação ao Ensino
 241 Médio? (2)
 242
 246 ESf: Então, eu penso que (1) os Estados, a sensação que eu

⁸⁵ Quem conhece a realidade das Secretarias de Estado da Educação sabe que os docentes da “rede” – como são chamados – literalmente são prisioneiros dessa rede pela forma matemática que engessa suas respectivas contratações, a distribuição de horas/aulas por turno e por escola pela demanda de matrículas a cada ano/semestre, a brutal relação docente/estudante especialmente das disciplinas/matérias de menor prestígio na hierarquia dos saberes, são culpabilizados pelo desempenho dos estudantes e são quase que esmagados pela imposição que em geral ocorre para aderir a programas/projetos/ações que desaparecem como aparecem.

247 tenho, né, pelo Fórum, pela experiência do Fórum das últimas
248 experiências (cinco) do Fórum e pelo Estado que eu trabalho, eu
249 acho que a gente não dá a devida atenção ao Ensino Médio na
250 sua particularidade. O Ensino Médio é a educação básica, tem
251 que ser visto como tal, mas ele não pode ser visto como o fim de
252 linha, uma fase mediana, ele tem que ser visto como uma etapa
253 de aprendizagem, o comportamento dos professores mesmo que
254 ele seja o mesmo professor do ensino fundamental das séries
255 finais, não é o mesmo professor da sala de aula de Ensino
256 Médio, pois as relações são outras. Eu acho que os Estados não
257 conseguem trabalhar, não conseguem desenvolver políticas, né.
258 Eu tô falando de um modo geral, mas pegando mais o foco pela
259 minha experiência no Estado, pela qual a gente trata o Ensino
260 Médio do mesmo jeito que trata o fundamental. Penso que ele
261 tem que ser instituído mais de uma forma de oferta do Ensino
262 Médio e tem que ter uma atenção especial à formação do
263 professor do Ensino Médio, né. É a etapa que tem mais aluno em
264 sala, é uma etapa em que o estudante já tem uma inserção social
265 diferenciada do fundamental, ele é adolescente, jovem, e tem, às
266 vezes, até adultos que estudam à noite, alguns já estão no
267 mercado de trabalho, outros não. É uma fase em que ele é
268 cobrado, em que a sociedade acaba cobrando desse estudante
269 decisões, e os professores não compartilham, né, no momento,
270 no cotidiano da escola. Ele e as estruturas são muito
271 fragmentadas, elas não dialogam minimamente, então, eu penso
272 que essa fragmentação no Ensino Médio, a relação desses
273 professores na escola e o trato da gestão em relação ao Ensino
274 Médio precisam ser melhorados. A gente começa aí então a ter
275 uma visão diferente do que é o Ensino Médio, né, eu acho que a
276 linha, aquilo que se vê no Ensino Médio, é como se fosse uma
277 continuação só do ensino fundamental, não tem, não existe uma
278 dedicação a pensar o Ensino Médio como uma etapa, né, uma
279 etapa peculiar assim da educação básica, que tenha a sua
280 diferença tanto quanto pensar a educação infantil como o ensino
281 fundamental, porque o desenvolvimento da criança não é o
282 mesmo. (2)

A gestora coloca em evidência a falta de atenção tanto da política educacional como da sociedade em geral para com o Ensino Médio, em relação à sua particularidade, cita a responsabilidade dos gestores, juntamente com os docentes nas questões internas da escola. Compreende o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, mas não o restringe à terminalidade, considerando-o em sua transitoriedade.

Fala, ainda, da tendência que há em se tratar o Ensino Médio da mesma forma como é tratado o Ensino Fundamental, defende múltiplas formas de oferta dessa etapa escolar, citando que é necessário ter atenção especial para com a formação de professores para esse trabalho. Destaca a função da escola como

sendo a de escolarização, de imaginar e pensar em diversas formas de se conhecer, mas que tem também o lado da vivência, da convivência social, que é importante para o jovem.

7.2 O JOVEM NA PERSPECTIVA DOS GESTORES

Distintas são as concepções de jovem apresentadas pelos gestores. Embora a maioria apresente discurso comum sobre jovens e juventude, no decorrer das falas é possível registrar várias passagens em que os entrevistados os chamam de alunado, clientela, estudantes, meninos, adolescentes, entre outras denominações. Essa diversidade de nomenclatura pode ser resultante das diversas orientações pedagógicas por que passou o sistema de ensino desde sua criação e cujas influências ficaram arraigadas nas práticas e nos discursos.

7.2.1 Concepções do Gestor de Goiás

Para o gestor do Estado de Goiás, em sua gestão houve esforço tentando localizar quem é mesmo de fato esse estudante do Ensino Médio brasileiro. Em seu trabalho, ele identificou em alguns teóricos algumas explicações e, conforme afirmou, a situação teria chegado a um estágio tal que não haveria mais luta de gerações. Como exemplo, caracterizou a história humana do século XX: de certa forma seriam mundos diferentes entre os adolescentes e jovens e o mundo dos adultos e velhos, portanto não haveria mais razão de conflito. Um estaria no mundo digital e outro não.

1142 Y: O nosso?

1143

1143 GOM: É , exatamente @(1)@ então pra alguns isso eh eu to
1144 então pra alguns isso eu tô dizendo assim pra fazer até de
1145 certa forma uma caricatura, né, do grau em que se chegou a
1146 esse desentendimento do que são exatamente a juventude e

1147 o adolescente de hoje, quer dizer, aí eu sempre insisti muito
1148 que nós temos algumas questões que são próprias do Brasil,
1149 por exemplo (1) essa geração que tá hoje na escola é a primeira
1150 geração, é a geração da cidade. A minha geração (.) é a
1151 geração que fez a transição. Nós saímos, enquanto (extrato)
1152 nós saímos do campo e viemos pra cidade. Essa geração que
1153 tá dentro da escola é a primeira grande geração brasileira que
1154 foi forjada, formada, nasceu na cidade com as características da
1155 cidade brasileira com essa transição cultural econômica e social
1156 que foi o êxodo rural brasileiro e que essa geração não
1157 vivenciou, não sabe do que se trata. E o conhecimento que ela
1158 tem da realidade do campo é achar algumas vezes que leite
1159 dá em caixinha ou coisa desse tipo, né, quer dizer então isso
1160 por si já mostra que nós perdemos tais das tradições culturais e
1161 econômicas do=do Brasil e tal, que são questões muito próprias
1162 nossas, né. A miséria a pobreza, a dimensão que nós temos
1163 dessa coisa toda, isso é uma questão eu vou chamar de
1164 brasileira. É uma primeira geração que de fato tá avançando
1165 mais do que os pais no geral. Se você for pegar o geral, né, ela
1166 tem acesso à escola num período superior àquele que os pais
1167 tiveram. Então, ela tem certas características que são muito
1168 próprias nossas do Brasil, mas tem outras que são
1169 características do conjunto da juventude do mundo, né? O
1170 conjunto da juventude no mundo passa por esse processo,
1171 tanto é que se você for observar esse debate em torno do
1172 Ensino Médio e essa chamada crise do Ensino Médio, ela tá
1173 presente no Brasil, mas ela tá presente praticamente em todos
1174 os países do mundo. E eles estão discutindo esse assunto por
1175 quê? Porque estão se transformando de tal forma em tal
1176 dimensão as chamadas novas tecnologias e particularmente a
1177 influência delas sobre o mundo do jovem que a escola precisa
1178 ser repensada, que o Ensino Médio precisa ser repensado e é
1179 um repensar do qual, às vezes, a gente nem tem exatamente a
1180 dimensão.

O entrevistado aponta para as questões que, para ele, são próprias do Brasil, entre elas o fato de que a geração que frequenta a escola hoje é a primeira geração da cidade, ou seja, é a primeira grande geração que nasceu na cidade com as características da cidade brasileira com transição cultural econômica e social, o chamado êxodo rural. No entanto, há outras características relacionadas ao conjunto da juventude, que são as transformações técnicas e tecnológicas que ocorrem no mundo. Nesse sentido, aponta que o Ensino Médio vem sendo tema de debate em praticamente todos os países, fenômeno esse que atribui às novas tecnologias.

A posição do gestor aponta para questões importantes entre aquelas que afetam a permanência e o sucesso do estudante na escola de Ensino Médio,

quando percebe que há essa transição da vida rural para a vida exclusivamente urbana e o recente habitus da população, que busca ampliar o número de anos de escolaridade. Mas para ele, não é simples assim: esse fenômeno tem motivações diversas como é o caso específico do desempenho escolar de cada um. A questão geracional, a era informacional ou ainda a tecnológica não seriam os únicos determinantes na biografia do jovem brasileiro, embora tenham um peso significativo.

7.2.2 Concepções da Gestora de Santa Catarina

Para a gestora do Estado de Santa Catarina, os jovens desempenham um papel fundamental na sociedade e, quando motivados, encontram soluções criativas para resolução dos problemas, e, por essa razão, deveriam ser tratados como prioridade em relação aos investimentos no Ensino Médio. Para a entrevistada, esse investimento contribuiria sensivelmente para gastos em segurança e assistência social. E continua: “se houvesse recursos para possibilitar a formação integral do jovem, teríamos diferença no desenvolvimento do País e todos ganhariam com essa formação de qualidade social” (linhas 80 a 82).

Questionada sobre o que significa ser jovem no contexto em que vivemos, a entrevistada fala do caminho do bem e do mal, pelo qual o jovem pode optar, como pode ser observado no trecho transcrito abaixo.

91 Y: Em sua opinião, o que significa ser jovem nos dias atuais?

92

93 SCf: Em termos de acesso e oportunidade de conhecimento tem
94 um vasto campo, porém, depende da escolha de cada um, isto é,
95 ele poderá seguir o caminho do bem ou do mal. Por isso, a
96 importância do papel da escola e da família em mediar e
97 acompanhar suas escolhas. Os jovens de EM são críticos e
98 criativos, porém muita concorrência na sociedade atual, em
99 certos setores do mundo do trabalho, ainda, há carência de
100 oportunidades, bem como a exploração de outros setores que
101 dificultam sua inserção em atividades de base econômica.

Em sua fala sobre os jovens, o gestor correlaciona diretamente a importância do papel que escola e família assumem para esse membro da população caracterizada como jovem, colocando que cabe a essas instituições sociais mediar e acompanhar as escolhas dos jovens.

O jovem, estudante do Ensino Médio, é crítico e criativo, mas padece primeiro, com a concorrência e depois com a falta de oportunidades, bem como com a exploração de serviços não vinculados ao setor produtivo. Além disso, a escola é vista como local de convívio em grupo, ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento das dimensões social, cultural e política (autonomia, criatividade artística, liderança, sexualidade, namoro).

Para a entrevistada, os jovens que têm objetivos e são apoiados pela escola apresentam resultado de qualidade. No entanto, destaca ela (linhas 110 a 114) que existem escolas e escolas, depende muito do gestor da unidade escolar. Destaca, ainda, que os jovens que frequentam a escola são marcados por um arsenal de linguagens e narrativas de caráter virtual e que a escola tem dificuldade de aproveitar esses conhecimentos, características também observadas pelo gestor do Estado de Santa Catarina.

7.2.3 Concepções da Gestora de Tocantins

Ao discorrer sobre os jovens e a imagem que se tem deles, a gestora do Estado do Tocantins nos chama a atenção por ser bem jovem, porém, diz não se reconhecer como jovem. Nas palavras dela:

- 164 Y: Qual imagem que se tem hoje dos estudantes?
 165
 166 TOf: Dos estudantes?
 167
 168 Y: Do Ensino Médio?
 169 TOf: (4) Olha, eu vou ser sincera, eu=eu (.) uma imagem assim
 170 (.) é engraçado que a gente se lembra mais dos nossos alunos,
 171 né, da carinha dos nossos alunos, as imagens são diversas, o
 172 jovem muda muito mas não é porque ele muda, porque ele não
 173 sabe o que ele quer, é característica da juventude esse mover,
 174 né. Eu quero isso amanhã, eu quero aquilo, até pela parte de
 175 inquietude mesmo que ele vive do que eu quero ser quando eu

176 crescer. E a vida, muitas vezes, de fora dos muros da escola
177 oferta, muitas vezes há coisas muito mais atraentes que a própria
178 escola, e nesse olhar eu acho interessantíssimo a gente saber ()
179 o nosso olhar né, não tirar, né, mas incluir, fazendo da escola
180 um ambiente saudável pra ele, uma imagem do jovem. Mas eu
181 vejo um jovem cheio de expectativas, cheio de ansiedade e,
182 como eu disse, eu vejo sempre o jovem querendo uma
183 oportunidade, entendeu, quer seja de trabalho, quer seja de
184 aparecer num momento () e pedir um projeto de escola, e aí eu
185 acho bacana. É onde entram esse projeto, esses concursos, as
186 olimpíadas, que são um momento de a escola valorizar o
187 trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano e
188 oportunizar ao aluno estar participando, desenvolvendo o
189 protagonismo juvenil. É muito importante essa participação do
190 jovem.

A gestora destaca o caráter de mudança que, para ela, é característico da juventude, ela a vê como uma fase de transitoriedade. Para a gestora, o jovem muda de objetivos, de opinião, porque não sabe o que quer, e isso é característica da juventude, a de mover-se, ser inquieto. O jovem, na compreensão da entrevistada tem expectativas, ansiedade na busca de oportunidades, tanto de trabalho como de projetos ligados à cultura e à sociedade de forma geral. Ao mesmo tempo em que a gestora marca sua fala dizendo que os jovens têm como características a mudança e a indecisão, ela diz que, mesmo assim, eles sabem o que querem, e o que eles querem são coisas com fundamentos, coisas sérias. Ela considera que eles não querem só brincar.

Ser jovem para a entrevistada está relacionado a ter expectativa, caminhos abertos, opções, e poder errar. Diz ter compreendido que havia crescido quando percebeu que não podia mais errar. É uma fase em que a vida se apresenta como “maleável” (linha 268). Nesse sentido, a gestora atribui o papel da escola como um local que amplie as expectativas e possibilidades desses jovens bem como daqueles que já não são tão jovens, mas que por vários motivos ainda estão no Ensino Médio. Sua fala também é marcada pela necessidade de se trabalhar a diversidade com os estudantes, pois eles vivenciam essa realidade.

7.2.4 Concepções da Gestora do Rio Grande do Norte

A concepção de jovem para a gestora do Rio Grande do Norte está vinculada à sua experiência, não só de gestora do Ensino Médio, mas também como de gestora de instituições que lidam com adolescentes em conflito com a lei. Vejamos o abaixo:

321 Y: Em sua opinião, o que significa ser jovem hoje?
322
323 RNf: Ah!, ser jovem hoje é um desafio, né? E num mundo
324 globalizado, você é convidado a entrar em todas as portas. Eu
325 não sei se você compreende entrar em todas as portas, vou usar
326 uma frase de uma pessoa que dava uma palestra. Eu sou
327 convidada a entrar na porta boa e a na porta ruim, então o
328 mundo tá aí, e se a escola não for atrativa o suficiente, não é só
329 a escola, mas a escola tem que fazer o papel dela e trazer esse
330 jovem pra dentro da escola. Então os desafios são enormes, quer
331 dizer, é um mundo que perdeu fronteiras, e esse jovem não tem
332 fronteiras, não é, de alguma forma ele também perde os limites,
333 não é, perde o limite e precisa de limites. Eu não sei se você
334 entende essa questão, mas eu digo desses meninos que se
335 perdem pelo caminho na marginalidade. E aí eu tô te dizendo
336 isso porque eu já fui diretora de uma escola da (Fundac), da
337 antiga (Fundac), que era também dessa situação (lidar) e aí você
338 quando trabalha direto com esse jovem, você vê que são
339 crianças que não tiveram atenção em casa, que não tiveram (dó)
340 apoio, né, que não tiveram noções de saúde, de higiene, de
341 nada. São jovens que dizem assim: “Ah!, quando eu crescer!”. E
342 aí eu me lembro bem de um garoto que eu tive que com uns
343 quatorze anos de idade tava lá por tentativa de assalto e não sei
344 o que, mas ele olhava pra mim e dizia: “Quando eu crescer, eu
345 quero ser médico”. E olha a violência cometida por esse garoto,
346 né?! Então assim, quando a mãe recebia homem, ele era
347 obrigado a ficar fora de casa, () sabe? Então assim a pessoa
348 fica meio assim que cruel e acaba sendo responsabilidade da
349 escola porque muitas vezes esse aluno não tem família, ele não
350 tem, ele se agarrava com unhas e dentes dentro da escola, então
351 você vê às vezes um garoto que o pessoal diz que não quer
352 nada, mas ele está lá na escola porque é o único campo de
353 socialização da vida dele. É onde ele está, está a vida social, né,
354 mesmo que ele não queira nada com a escola, mas é um vínculo
355 dele assim com o social, né, e aí eu sei bem disso porque eu
356 trabalhei com esses garotos de rua, chamam eles de rua. E a
357 gente não tem que tirar o jovem da rua, a gente tem que fazer
358 com que esse jovem se insira na rua não de forma marginal, mas
359 de forma cidadã, não sei se você entende isso.

Para a entrevistada, a própria condição de ser jovem hoje é um desafio, principalmente se considerarmos o mundo globalizado em que vivemos. Ressalta que, por essa condição, a escola deve ser atrativa para esse jovem. Como o mundo é globalizado, os jovens não têm fronteiras, na análise da entrevistada. Por sua experiência no convívio com jovens infratores, coloca que eles ficam nessa condição por falta de estrutura familiar, por isso não têm noções básicas de saúde e de higiene pessoal. Chama a atenção para o fato de terem sonhos mesmo em condições que em que isso não pareça viável. Remete à escola a função de cumprir o papel que a família não cumpriu, trazendo como justificativa que a escola é, para muitos jovens, o único espaço de socialização. Falando dos jovens que estão nas ruas, observa que com eles se deve trabalhar de forma que possam ser inseridos nas ruas, de forma cidadã e não de forma marginal.

Para a entrevistada, a escola exerce o papel da família, de escolarização, de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e, segundo ela, isso é fundamental, uma vez que os jovens que estão na escola são os primeiros a chegar a ela no âmbito de suas famílias. O entendimento de que esta é a primeira geração nascida na cidade que está no Ensino Médio também é compartilhada pelo gestor do Estado de Goiás. A escola, para muitos jovens, significa tudo, na compreensão da entrevistada, inclusive alimentação, família, saúde, lazer. Para ela, se a escola não compreende esse universo, esse papel que a escola representa para o jovem, ela acaba por excluí-lo. Para a gestora, a escola deve descobrir as habilidades de cada jovem e suas potencialidades para oferecer possibilidades de futuro profissional.

7.2.5 Concepções do gestor da Bahia

Na visão do gestor do Estado da Bahia, os jovens são caracterizados por terem preocupação com o futuro e por não terem definição clara do que querem, como pode ser observado no extrato abaixo.

585 Y: Qual é a imagem que você tem hoje do estudante do Ensino
586 Médio?
587
591 BAm: Ah!, de todo tipo. Eu acho que a escola não consegue
592 dialogar (isso) e nem chega a compreender. Mas eu faço
593 (consultoria) como professor desse público de Ensino Médio, eu
594 acho que é bacana, eu acho que é aquele tipo de sujeito que tá
595 tentando se descobrir e não tem uma definição muito clara do
596 que é que ele quer, e aí eu acho que se preocupa – e esse
597 documento fala – se preocupa muito com o futuro, tem
598 expectativa na verdade de que o futuro, o emprego, a ocupação
599 são algo importante, porque tem que ser pensado por ele e
600 refletido, mas eu acho que ele não consegue encontrar na escola
601 um referencial que contribua pra essas preocupações dele, então
602 daí a escola ser algo não atrativo. Não que eu ache que a escola
603 tem que ser atrativa, eu acho que a escola também tem um papel
604 de sistematização do conhecimento, do formal, do acúmulo do
605 conhecimento da humanidade, (...) a escola tem que ser capaz
606 de reproduzir isso. Por outro lado, eu acho que a escola dialoga
607 muito pouco com esse sujeito. Aí o motivo do
608 (descontentamento) desse sujeito com a realidade da escola.
609 Então assim não queira celeridade dele, eh () eles acham que é
610 interessante. Eh existe uma (retração) muito grande, uma
611 reprovação, uma desistência do aluno desse público (...). Mas,
612 por outro lado, ele, ainda, invariavelmente, frequenta a escola.
613 Ele não frequenta a sala de aula, mas ele está na frequência da
614 escola, então (penso) a escola como um espaço de socialização,
615 de convivência com os seus pares, a escola como um local de
616 trânsito pra ele que cria o vínculo com as amizades e tudo isso. O
617 que não existe na verdade é o interesse dele pela relação da sala
618 de aula do professor. Isso não existe de fato, mas ele tá na
619 escola o tempo todo, as nossas escolas não estão desocupadas
620 pelos alunos, elas não estão ocupadas na sala de aula, que é um
621 problema justamente porque talvez a escola não consiga dialogar
622 com a realidade desse jovem (...) ((barulho externo)). Quando
623 você consegue atingir uma proposta interessante onde (cercava)
624 um projeto que seja de seu agrado.

Para o entrevistado, o jovem se preocupa com o futuro, tem expectativa de futuro, de ter emprego, mas não consegue encontrar na escola um referencial que contribua para sanar essas inquietações. A escola não seria atrativa para os jovens, embora não defenda que a escola tenha que ser atrativa, para ela, a escola tem um papel de sistematização do conhecimento formal acumulado pela humanidade que

deve repassar aos alunos. Todavia, a escola dialoga pouco com os jovens, sendo esse, na visão da entrevistada, o motivo do descontentamento dos jovens no mundo escolar.

Segundo o gestor, embora os jovens estejam descontentes com a escola que não dialoga com eles, eles ainda a frequentam, embora não frequentem a sala de aula, fenômeno que ocorreria porque os jovens veem a escola como espaço de socialização, de convivência com os seus pares, de vínculos com as amizades. A escola não consegue dialogar com a realidade dos jovens que a frequentam. Para o entrevistado, a escola pode ser um espaço atrativo, mas não pode perder sua finalidade, que é o espaço de formação, de troca de saberes e de aprendizagem.

Outro aspecto que o gestor destaca é que as vozes dos jovens não têm sido ouvidas, eles não conseguem influenciar as políticas que são pensadas para ele, ou seja, o jovem não sabe que a Secretaria de Educação está pensando a respeito dele, uma vez que ele também a desconhece.

7.2.6 Concepções da Gestora do Espírito Santo

Para a gestora do Estado do Espírito Santo, os jovens são diversos, em específico os da escola pública de área urbana, que não têm oportunidades. Eles tendem também a não vislumbrar as oportunidades porque socialmente não se veem garantidos em suas escolhas.

469 Y: Em sua opinião, o que significa ser jovem hoje?

470

471 ESf: O jovem hoje. Eu tenho até pena desses meninos, porque
472 faz parte da juventude essa crise cultural, né, porque tem
473 sociedade em que não existe adolescência, não existe juventude,
474 eles são felizes do mesmo jeito, crescem, né. A nossa sociedade
475 inventou a adolescência, inventou a juventude e inventou que
476 nessa fase ele tem que ter crise porque ele tem que decidir a
477 vida dele toda, né? Eu penso que ser jovem hoje é buscar essas
478 oportunidades de crescimento, de estudo, sabe, e não se render,
479 até concordo com o que o César falou na palestra. Eu acho que
480 ele não tem que fazer faculdade pra ser cidadão, pra poder, né,
481 conseguir sobreviver, né, mas ele tem que, não sabe, todo
482 mundo na universidade nem na faculdade, né, os números
483 mostram que a grande maioria não entra na universidade, e aí
484 existe uma qualificação social e cultural dessa pessoa que não

485 fez o Ensino Superior. Se ele não for empresário, porque os
486 grandes empresários, nenhum deles praticamente tem ensino
487 superior. A gente viu a matéria esses dias aí. A pesquisa eu vi na
488 Internet, então, eu vejo que ele fica muito perdido e à mercê, não
489 é, à mercê dessa sociedade que vê o jovem como possibilidades
490 de futuro, e não de presente, né? Então é aquela pergunta, o que
491 você vai ser quando crescer? Aí quando ele cresce, ele fica
492 desesperado porque ele tem que ser alguma coisa, né, e aí ele
493 descobre que ele ainda não é nada, porque ele precisa estudar
494 mais, ele precisa fazer o mais e tudo o mais. Então é uma
495 sociedade que não valoriza a agricultura familiar, por exemplo, e
496 não precisa ter curso superior. Se a família dele mora no interior,
497 ele pode desenvolver a agricultura familiar pra sua subsistência.
498 E é uma política que não é incentivada, então, ele vai ter que
499 fazer uma faculdade, abrir um negócio pois ele não consegue
500 mais trabalhar no campo. Enfim, eu penso que o jovem tá muito à
501 mercê mesmo, e ele se vê perdido nisso, e ele agarra
502 oportunidade que acha mais plausível, seja de levar a droga, seja
503 aquela que dá certo status, ser promotor de eventos, né, ou
504 mesmo ir pra universidade quando ele consegue essa
505 possibilidade. Então não existe uma política para a juventude e
506 com a juventude, existe algo pensado para ela somente, e
507 isolada, ela não participa daquilo, né, ela não consegue ser
508 sujeito nesse processo, então, eu acho que ele fica fica perdido
509 lá. (2) Não que ele não saiba o que ele quer, tá?

Segunda a gestora, os jovens pobres não têm um capital cultural como os ricos, nem têm conhecimento da diversidade que os jovens do campo vivenciam. A entrevistada tece críticas às políticas compensatórias e defende que sejam substituídas por políticas focalizadas, faz também críticas à sociedade capitalista e defende que os jovens recebam formação crítica, mas que não pode ser desvinculada da necessidade que os jovens têm de se inserir no mercado de trabalho, em virtude de suas necessidades.

A gestora fala da juventude, da crise cultural, destaca que há sociedade em que não existe adolescência, nem juventude. Ser jovem para ela é buscar oportunidades, buscar qualificação social e cultural, independentemente de cursar ou não uma universidade. Os jovens são pressionados a definir o que querem ser, sem chance de errar.

Para a gestora, as sociedades só veem nos jovens possibilidades de futuro, e não de presente. Na análise da entrevistada, o jovem se encontra à mercê, com poucas oportunidades e por isso “agarra” (linha 504) a oportunidade que acha mais plausível, uma vez que não existe uma política para a juventude e com a juventude e

que as políticas destinadas ao jovem não dialogam com os jovens. Então, embora os jovens saibam o que querem, o que lhes falta são oportunidades.

7.3 ANÁLISE COMPARATIVA

Os gestores apresentam em suas narrativas sobre o Ensino Médio pontos comuns como:

- a) Etapa escolar com problemas estruturais;
- b) Falta de investimentos;
- c) Necessidade de melhor formação inicial e continuada de professores; e
- d) Necessidade de diversificação do currículo sem aumento do quantitativo de disciplinas obrigatórias.

Os pontos divergentes estão relacionados a alguns dos caminhos que devem ser traçados para que os problemas desta etapa sejam sanados. São eles:

- a) Utilização dos recursos tecnológicos por parte dos professores;
- b) Maior diálogo com as empresas, levando os estudantes a estagiar em ambientes empresariais;
- c) Necessidade de tornar a escola atrativa para os jovens; e
- d) Concepção da finalidade do Ensino Médio.

O Ensino Médio não pode ser reduzido ao percurso a ser vencido, como parâmetro que condiciona o sucesso dessa etapa da educação básica ao ingresso do estudante na educação superior. O Ensino Médio público nem sempre assume, na fala dos gestores, um *valor em si*, como direito universal, em que cada pessoa, se assim o desejar, poderá frequentá-lo próximo de sua residência, mas um *valor para*, ou seja, um diploma para arrumar emprego sem perspectiva de continuação dos estudos ou para arrumar um trabalho que viabilize o prosseguimento dos estudos em uma instituição de educação superior.

Como as demais etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental são mantidas pelos municípios, e o Ensino Médio, pelos Estados, os diálogos e

integração nem sempre são possíveis, dado que em vários municípios seus Secretários de Educação são de partidos políticos opostos aos dos Secretários de Educação dos Estados, e todos eles são, em geral, indicações políticas, e os representantes não dialogam.

Em suma, o Ensino Médio reflete as desigualdades, as divergências, as disparidades econômicas e político-partidárias no trato das questões de interesse público que o País tem. Talvez seja nessa etapa de escolarização que os problemas sejam mais latentes. Mantidas pelos Estados, as escolas de Ensino Médio – entre os Estados e dentro deles – revelam disparidades no modo de gestão, no grau de importância dada à educação pública, no sentido que lhe é atribuído, no quadro de docentes, na disposição geográfica das escolas, no cumprimento da legislação, entre outros, como podemos evidenciar nas falas dos gestores.

Há por um lado, como já explicitadas nos capítulos anteriores – levantadas pelos próprios entrevistados – questões como a falta de prédios adequados, de professores específicos por área do conhecimento, de condições adequadas para que os docentes consigam ensinar e, de outro lado, excesso de hierarquia entre as disciplinas, uma política enviesada de livros didáticos, a relação professor versus número de estudantes que atende, e também de funcionários técnicos versus alunos, escassez ou ausência de bibliotecas e laboratórios, salas de informática com número insuficiente de computadores, e os que têm são de qualidade inferior, entre outros apontamentos.

Essa estrutura precária dificulta ou desencoraja a continuidade dos estudos muito mais que o conflito de gerações, por exemplo, que, aliás, sempre existiu. Há, ainda, um elemento fundamental nessa questão que é a representação cristalizada para os brasileiros do que seja a escola.

Analisando o que disseram os entrevistados sobre os jovens brasileiros que estão frequentando a escola e a quem eles ajudam na gestão, é possível destacar considerações que identificamos em algumas falas dos entrevistados.

- I. Prevalece a ideia de que a escola é redentora de todos os problemas vividos pelos jovens fora de seus muros e, ao falarem que a escola deve considerar os jovens, parece que a escola é uma entidade à parte e que ela não seria composta de pessoas/ profissionais que são eles mesmos;

- II. Os jovens também aparecem tipificados como carentes, desinformados, coitados, perdidos, como se tivessem que ser tutelados pelos adultos;
- III. A percepção macro do sistema de ensino, das políticas educacionais, da escola, dos professores, do funcionamento técnico da escola parece fragmentada, com ênfase nas questões locais e regionais do Estado que representa;
- IV. A dimensão estrutural do sistema de ensino bem como seu vínculo com as questões econômicas, políticas e sociais, concernentes ao sistema capitalista contemporâneo, por que passam o país e o mundo, não são relacionadas com a realidade que eles encontram no dia a dia em sua região; e
- V. A escola não estaria conseguindo ser atrativa para os alunos, e caberia aos professores promover essa atratividade para evitar a evasão, a repetência e promover o interesse dos estudantes pela sala de aula.

Mesmo com essas visões, os gestores foram capazes de identificar as peculiaridades vividas por cada geração que enfrenta conflitos, desafios, tensões, angústias... No entanto, novos conhecimentos, descobertas, novas tecnologias, oferta de escola, emprego, espaços de socialização, entre outros, são parte constitutiva de cada momento histórico e de cada situação econômica, tanto global quanto regional e local.

8 O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES E O ENSINO MÉDIO INOVADOR NA FALA DOS GESTORES

Neste capítulo, analisaremos o processo de elaboração das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que ocorreram entre 2009 e 2012. O Programa Ensino Médio Inovador, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, também é foco deste capítulo. A fala dos gestores entrevistados nesta pesquisa constitui a principal fonte de dados, e, para tanto, seguiremos os critérios da análise de conteúdo conforme já expostos na pesquisa.

8.1 A PARTICIPAÇÃO DOS ENTREVISTADOS NO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS NOVAS DIRETRIZES

Os entrevistados integraram o Fórum Nacional de Coordenadores do Ensino Médio, entre 2009 e 2012, com datas de ingresso e saída diferenciados por causa da rotatividade na gestão dos Estados. Alguns desses entrevistados permaneceram apenas um ano envolvidos na formulação das novas diretrizes, no início, no meio, ou no final do processo de formulação.

Para efeito de análise, buscamos proceder a uma visão geral do processo, e não a uma visão linear histórica dos fatos ocorridos. O entrevistado do estado de Goiás comenta a importância do fórum no processo de reformulação das novas diretrizes.

368 GOM: Nós tínhamos um fórum que reunia todos os responsáveis
369 pelo Ensino Médio nos diferentes Estados da federação. Aquele
370 fórum foi muito importante porque (1) nós começamos a localizar
371 onde estavam os principais pontos, as principais dificuldades do
372 ensino Médio.

A fala desse entrevistado ilustra o que também é corrente nas falas dos outros entrevistados, que as novas diretrizes eram, no início, adaptações

necessárias, dado que desde a aprovação da diretriz anterior em 1998, várias alterações e mudanças haviam ocorrido, tanto na legislação educacional, como na própria sociedade brasileira. Nas narrativas dos gestores, a versão que foi para o Conselho era uma versão formulada internamente na Coordenação de Ensino Médio, anteriormente denominada 'Diretoria de concepções e orientações curriculares', tendo a primeira proposta, na verdade, um caráter de adaptação das diretrizes anteriores. Esse novo documento, portanto, nasce primeiramente com essa ideia de atualização.

A intenção inicial era atualizar a diretriz naquilo que estava em vigor desde 1998. Buscava-se uma orientação nova bem como novos estudos sobre o currículo. Para tanto, segundo os entrevistados, foram realizados estudos e debates, tanto no MEC como no CNE.

Os entrevistados destacam ainda que as novas diretrizes para o ensino médio surgem no bojo da alteração de outras diretrizes como aquelas para a Educação Básica, diretrizes curriculares para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e também diretrizes específicas, como Diretrizes para a Educação Quilombola e Diretrizes para a Educação Ambiental.

Na avaliação do gestor do Espírito Santo, no entanto, as diretrizes não apresentam um diálogo com as outras diretrizes.

675 ESf: (3) As diretrizes da Educação Básica foram publicadas antes
676 das diretrizes do Ensino Médio. Então, a gente teve que fazer
677 uma leitura e ver em quais pontos elas poderiam dialogar. As
678 Diretrizes da EJA não dialogam com as diretrizes do Ensino
679 Médio, e as diretrizes da educação profissional também não
680 dialogam com as diretrizes do Ensino Médio. Ou seja, o mesmo
681 público pulverizado. Então é pensar várias diretrizes pra mesma
682 pessoa, né, então, eu acho que isso é uma grande discussão que
683 a gente teve. A outra foi mesmo pensar em como fazer emergir
684 nas diretrizes essa ideia de que o Ensino Médio é um modelo só,
685 né, e a questão do trabalho, que é pensando no Ensino Médio é
686 um grande discussão, né? Como parecer de fato trabalho como
687 um princípio educativo pra faixa de formação integral deles? E a
688 pesquisa foi questionada quando falava pesquisa igual a um
689 princípio educativo, porque tem um grupo que diz que não é
690 pesquisa, é método, não é Educação Básica, existe uma outra
691 linha que defende que a Educação Básica, principalmente o
692 Ensino Médio, tem que desenvolver pelo menos a questão
693 investigativa da pesquisa; enfim, foram essas discussões aí que
694 nós tivemos. (4)

Durante o processo de elaboração, houve diálogos internos dentro do MEC e debates no próprio CNE. O fórum de coordenadores fez intervenções pertinentes, constituindo-se como elemento importante no processo de reformulação das diretrizes, como fica evidente nas colocações dos gestores entrevistados.

O texto das diretrizes passou por audiências públicas, tendo uma delas ocorrido durante um dos encontros promovidos pelo fórum de Coordenadores do Ensino Médio⁸⁶. Mas o fórum, em ocasião anterior, já havia realizado alguns ajustes na proposta. Houve também uma reunião com um especialista, com quem se discutiu o currículo promovido pelo MEC e houve também a audiência pública promovida pelo CNE, que foi aberta ao público, para a qual foram convidadas associações da sociedade civil, entidades representativas, entidades de classe, entre outras.

Questionamentos de algumas organizações e confederações foram surgindo à medida que a proposta de reformulação das diretrizes foi tramitando, o que acabou por protelar sua homologação, que ocorreu somente no ano de 2012, após passar por adequações em seu texto, fato que se deu quase um ano após a aprovação no CNE do Parecer das novas diretrizes, que havia ocorrido em maio de 2011. A demora na homologação da resolução corrobora a compreensão de que várias foram as disputas no processo de aprovação do texto normativo.

Comentando sua participação no processo de elaboração das diretrizes, o gestor da Bahia se posiciona da seguinte forma:

428 BAm: Foi importante. No ano de 2010 e no ano de 2011, como
429 existe o Fórum de Coordenadores do Ensino Médio que de certa
430 forma durante esses três últimos anos, o Fórum foi muito
431 financiado pelo MEC, facilitando a vinda dos coordenadores do
432 Ensino Médio pra Brasília. Então, ele teve um papel muito
433 significativo do ponto de vista de que todos tiveram parte na

⁸⁶ “A proposta foi encaminhada aos membros do Fórum dos Coordenadores do Ensino Médio, que apresentaram, além das sugestões das Secretarias Estaduais de Educação, um documento coletivo discutido na reunião do Fórum, realizada em Natal, RN, em 1º de setembro de 2010. Em seguida, a mesma proposta foi submetida à apreciação de especialistas, que deram suas sugestões na reunião conjunta com os membros da Comissão Especial da CEB e da Secretaria de Educação Básica do MEC, realizada nas dependências do CNE, em 17 de setembro de 2010. No dia 4 de outubro de 2010, a sugestão de resolução dessas Diretrizes foi discutida em audiência pública, convocada pela Câmara de Educação Básica e realizada no CNE, contando com a participação de mais de 100 pessoas, entre educadores e representantes de entidades”. PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011, aprovado em: 4/5/2011

434 elaboração do documento quando ele foi feito, de certa forma
435 dialogado com os Estados através dos representantes de Ensino
436 Médio. Então assim, o Fórum acaba exercendo essas duas
437 funções, pois ao mesmo tempo em que ele é financiado pelo
438 MEC, ele não está submisso ao MEC porque, teoricamente, na
439 coordenação do Ensino Médio nos estados, o Estado enquadra o
440 secretário de Estado, e os secretários de Estado são na verdade
441 aqueles que concedem. Então, pra todos os efeitos, não somos
442 um braço, pois somos submissos ao nosso secretário e,
443 automaticamente, a organização de secretários não concede.
444 Agora, como o diálogo com o MEC é muito bom e alinhado, ele
445 facilita muito porque o MEC de certa forma dá um respaldo para
446 o próprio Fórum, então quando foi feita a proposta de
447 reformulação das diretrizes da Educação Básica como um todo, a
448 equipe da Educação Básica específica do Ensino Fundamental,
449 que veio na necessidade da reformulação do Ensino
450 Fundamental de 9 anos, já apresentou aí a necessidade também
451 da reformulação das diretrizes pro Ensino Médio. Aí, nesse caso,
452 então, por exemplo, houve reunião nossa do Fórum em que o
453 presidente da comissão vinha pra apresentar qual era a proposta
454 da elaboração da reformulação das diretrizes do Ensino Médio,
455 então já havia a possibilidade da universidade tá tendo alguma
456 interferência em algumas das (diferenças apresentadas). Em
457 outros momentos, o próprio MEC através da assim na época do
458 diretor (...) também trazia proposições do próprio MEC pra poder
459 interferir na proposição do MEC. Foram grupos de estudo dentro
460 do Fórum pra poder analisar e fazer sugestão, tanto que a forma
461 do documento você vai perceber o que ele tem que ele não é tão
462 novo porque ele acaba reforçando iniciativas que já estavam na
463 própria LDB, que tratam do Ensino Médio, tem as normatizações
464 do próprio conselho sobre o Ensino Médio da década de 90, em
465 que também constam conceitos básicos, como, por exemplo,
466 contextualização, interdisciplinaridade, avaliação nacional,
467 reeditados numa perspectiva de quem tem necessidade na
468 multiplicidade de hoje. Mas se você pegar o documento do
469 Ensino Médio, o que a gente reconhece é que, infelizmente, hoje
470 esse conceito é inexistente, pois eles não avançaram na
471 operacionalização da realidade dos estados. Aí, nesse caso diz
472 que essa=essa assim nessa revisão do documento, a gente fala
473 que ele é novo, mas ele tem vários conceitos que não são tão
474 novos assim já que nos documentos anteriores eles já existiam.
475 Mas, de certa forma, eu acho que o Fórum teve uma iniciativas
476 dentro dessa interlocução que envolvia MEC e que envolvia o
477 Conselho Nacional de Educação.

A gestora do Espírito Santo, ao fazer uma análise sobre sua participação no processo de elaboração das diretrizes curriculares para o ensino médio, fala dos encontros que o fórum participou em que a pauta era a elaboração das novas diretrizes, como fica evidenciado no trecho que reproduzimos abaixo.

68 ESf: Então a gente participava do Fórum Nacional de
69 Coordenadores do Ensino Médio, né, em particular, eu era da
70 comissão nacional, então a gente vinha mais. Eram quatro
71 encontros do Fórum, e a gente vinha um pouco mais como
72 comissão, a gente teve oportunidade de participar de reuniões
73 com o Conselho Nacional de Educação, de reuniões com grupos
74 de universidades e de especialistas, né, consultores, sei lá,
75 pesquisadores das universidades sobre o Ensino Médio. Tivemos
76 várias discussões no Fórum sobre as diretrizes, né, sobre a
77 questão da fundamentação de que o Ensino Médio está nas
78 diretrizes (ciente) dentro dessa cultura, desse trabalho da
79 tecnologia, né? Então a gente fez muitos debates, participamos,
80 propusemos, né, inclusive a partir desse princípio a grande
81 preocupação que a gente sempre teve é exatamente essa de
82 saber da minha participação. Tava virando uma conferência. Foi
83 isso, né, a participação de vários (órgãos) nacionais. Foram
84 reuniões com (...) (muito status também). Cada coordenador foi
85 convidado a levar essa discussão ao Estado, né? Nós
86 mandamos pra todas as escolas a versão preliminar das
87 diretrizes pra contribuição, demos endereço do MEC direto pra
88 gente não ter que ir lá na proposta da escola, né? Algumas
89 escolas enviaram suas contribuições, superintendentes regionais
90 de educação, e a gente fez algumas discussões nas regionais
91 sobre as diretrizes, e aqui com os coordenadores, né, tentando
92 fazer sempre a contribuição do olhar que a gente tem a partir do
93 trabalho na escola, né, daquilo que é tratado como o não no
94 mundo ideal, mas no mundo real um possível caminho pra se
95 melhorar aí a aprendizagem do Ensino Médio. E, além disso, eh::
96 (1) que que eu ia falar? (2) (...) acho que é isso que eu ia falar.
97

A gestora destaca as estratégias adotadas para fazer com que as discussões chegassem às escolas de seu Estado. E também comenta que, em certas ocasiões, as discussões para a elaboração das novas diretrizes tomaram a tônica de conferência.

Já a gestora de Santa Catarina coloca que houve no seu Estado discussão entre os diretores e assessores da Secretaria de Educação. O processo foi realizado por meio de Minuta das Diretrizes que o MEC enviou e depois foi encaminhado às Gerências Regionais de Educação para conhecimento da reforma e, dessa forma, ocorreriam a mobilização e o debate com a sociedade. Alguns dos segmentos do Órgão participaram dessa discussão.

8.2 PONTOS DE EMBATE QUE SURGIRAM NO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA RESOLUÇÃO

Nota-se, na fala dos gestores, que uma das dificuldades no processo de elaboração das diretrizes consistiu em conciliar as várias correntes, as várias concepções em torno do currículo e do Ensino Médio de uma forma geral. Havia preocupações sobre como seria a estrutura das novas diretrizes, se permaneceria com as três áreas do conhecimento existentes nos modelos anteriores, se permaneceria com a questão das habilidades e competências que eram a marca das diretrizes aprovadas em 1998, que haviam sido duramente criticadas.

Nesse panorama de questionamentos e discussões, houve a clareza de que as novas diretrizes não poderiam ser apenas atualizações e que não se tratava apenas de uma atualização, uma vez que, na verdade, não havia como fazer uma atualização com conceitos comprometedores para a concepção de educação no Ensino Médio que se tem hoje, que são os conceitos de habilidades e competências.

650 RNf: Bom, a dificuldade é que a gente tem que ter assim
651 bastante consciência de que você não tá fazendo pro seu
652 mundo, pro seu canto, pro seu estado, você tá fazendo um
654 documento que tem que atender de Norte a Sul, de Leste a
655 Oeste, né? Então assim você tem que abrir a mente, trazer o
656 Brasil como um todo, essa diversidade imensa daqui, e não se
658 prender a seu Estado, porque você se prende à sua localidade e
659 ela perde esse vigor, ela perde essa força, né, e aí essas vozes
660 que construíram esse documento foram importantíssimas porque
661 foram assim discussões acaloradas, mas que traziam um pouco
662 de cada canto do Brasil. E, assim, o documento conseguiu, acho,
663 atender a todo o Brasil, exatamente por isso, porque foram
664 permitidas as vozes não só, de determinadas regiões, de todas
665 as regiões do Brasil. E o Sul, (...) também tem um documento
666 desse, né? .

Outro ponto de embate destacado nas falas dos gestores foram as áreas do conhecimento, a principal delas em torno da Matemática, pois existia um embate se ela continuaria na área em que estava, ou se constituiria uma área separada. Outra questão evidenciada foi a definição com relação à ampliação da carga horária do ensino médio para, pelo menos, três mil horas.

A emenda constitucional 59 também aparece como motivo de embates no processo de formulação das novas diretrizes e, na fala do gestor de Goiás, podemos notar essa preocupação.

1459 GOM: Olha, uma parcela muito significativa dos estudantes
1460 brasileiros que têm 17 anos ou (.) estão no Ensino
1461 Fundamental. Um número muito significativo está fora do
1462 sistema educativo e já abandonou a escola – evidentemente
1463 que aquela emenda entre aspas resolve o problema desses que
1464 estão fora do sistema – mas ela não resolve um problema que é
1465 grave porque na medida em que eu defino que não é o Ensino
1466 Médio mas é a data de corte, ela coloca um problema grave que
1467 precisa ser pensado pra educação brasileira, quer dizer, que é
1468 exatamente esse que eu tava pontuando, porque a maioria do
1469 ensino daqueles que concluem o Ensino Médio hoje, eles o
1470 concluem com 18, 19 20 até 25 anos, né? E quando não
1471 concluem, caso de uma parcela significativa desses jovens na
1472 educação de jovens e adultos, então a Emenda 59 tem
1473 aspectos altamente positivos, não é, não (desconheço) de
1474 forma nenhuma, mas ela ao (1) (1) fazer a opção por idade, ela
1475 não colocou no centro do debate o Ensino Médio, né, no
1476 sentido então de que eu vou focar aqui no Ensino Médio porque
1477 se nós formos pensar na prática, a maioria dos estudantes de
1478 Ensino Médio ficou fora da Emenda 59 e aí isso é um negócio
1479 terrível porque assim o número de alunos que chega ao Ensino
1480 Médio sem defasagem de idade e série é muito pequeno
1481 entende. É até maior o número de alunos que chegam ao
1482 Ensino Médio com defasagem de idade e série, portanto, ele já
1483 ficou retido por mais séries ou ano lá no Ensino Fundamental.
1484 Aí ele chega ao Ensino Médio e o primeiro ano tem um gargalo
1485 terrível no Ensino Médio brasileiro, então ali já vai outra leva de
1486 estudantes que saem da escola então de tal forma que essa
1487 defasagem de idade/série no Brasil é muito complicada.

O gestor analisa a emenda 59 como algo que melhora por um lado o Ensino Médio, ajudando a garantir o financiamento até os 17 anos, mas, por outro, faz com que parcela significativa dos estudantes que não estão na idade adequada fiquem fora do sistema. Dessa forma, a opção por idade e não pela etapa de escolarização acarreta a não cobertura total dos jovens desescolarizados e apenas muda de lugar o problema da não cobertura.

Ponto importante a ser destacado durante a tramitação das Diretrizes do Ensino Médio foi a solicitação de inclusão de disciplinas e de temáticas, o que tomou parte significativa das discussões nas audiências públicas. Na fala dos gestores, a introdução de disciplinas obrigatórias é uma pressão recorrente sobre o Ensino

Médio, e o momento de reformulação das diretrizes foi um cenário onde essas solicitações puderam ser colocadas:

707 RNf: Esse é um pouco dos problemas. Porque todo mundo quer
 708 lançar uma disciplina e o currículo escolar não suporta mais tanta
 709 coisa. O jovem não dá conta das 13 disciplinas, e aí é isso, é
 710 aquilo e lalalá, que às vezes, por exemplo, a música, ela pode
 711 estar inserida na arte, né, mas aí tem um documento que quer
 712 que a música seja exclusiva. aí tem, (.) sei lá, outra disciplina
 713 que o pessoal quer que a fila comece a elencar como disciplina.
 714 Mas que na verdade não é quantidade de disciplinas que tem
 715 que melhorar sua formação, não é? E como essas disciplinas,
 716 como esses conteúdos podem chegar junto de você? Eu sempre
 717 penso quando os professores de Arte chegam ao aluno e
 718 reclamam da professora de só duas aulas e, não sei o que lá!
 719 Não, sim, as duas aulas estão na estrutura curricular, mas na
 720 verdade não são nem as aulas, porque a partir do momento em
 721 que você tem esse universo, você pode trabalhar a história da
 722 arte, você trabalha a literatura, de cordel, no cordel, com os
 723 professores de língua portuguesa, com o professor história, é a
 724 deixa de ter duas aulas, o universo é mais (...) (Gestor do Rio
 725 Grande do Norte)

O próprio MEC, em conjunto com o CNE, tem inúmeros pareceres contrários à introdução de disciplinas obrigatórias. Nas diretrizes anteriores, de 1998, não havia indicação de disciplinas, somente das grandes áreas do conhecimento. O Conselho optou por nomear as disciplinas nas novas diretrizes – segundo os gestores – como uma forma de barrar a quantidade de pedidos para inclusão de disciplina. Para os gestores, essas áreas podem ser trabalhadas nos conteúdos das disciplinas já existentes que podem ser tratados de forma diversificada e diferenciada em cada escola, que tem autonomia para definir esses conteúdos e essas temáticas como parte diversificada do seu projeto político-pedagógico do currículo.⁸⁷

104 ESf: Então, uma questão, né, que apareceu nas diretrizes,
 105 porque também no Ensino Médio era tudo que eu ia falar antes,
 106 né? A, a gente não conseguiu ainda minimamente uma proposta
 107 nacional para o Ensino Médio noturno, né, uma grande
 108 preocupação que a gente tem é com o que:: eu vou chamar de

⁸⁷ Como exemplo dessas solicitações na audiência, podem ser destacadas reivindicações por parte da Associação Brasileira de Economia, Associação Brasileira de Psicologia, e o Sistema S também apresentou proposta no sentido de ampliação da carga horária em mais um ano letivo com relação à profissionalização do Ensino Médio, entre outras solicitações. Anotações da pesquisadora, realizadas durante a audiência pública em 4 de outubro de 2010 no CNE.

109 boatos pedagógicos sobre o fim do Ensino Médio noturno
110 regular, né, uma defesa que existe aí, ou uma pseudodefesa,
111 porque não existe nada formalizado em relação ao fim do Ensino
112 Médio em detrimento da EJA, né, e eu acho que tem que existir
113 as duas formas de oferta, que é a EJA, mas não pode abrir mão
114 de forma alguma do Ensino Médio noturno regular, né. E esse é
115 um debate que o Fórum traçou. A outra questão forte das
116 diretrizes e muito forte foi a questão do currículo, que impacta
117 diretamente na forma de oferta do Ensino Médio, né, é uma
118 quantidade exorbitante de disciplinas, a gente sabe que existe
119 tramitando aí no Congresso milhares ai de projetos pedindo pra
120 inserir disciplina no Ensino Médio, como se inserir uma disciplina
121 de Cidadania fosse de repente transformar o país, né, então a
122 gente tem um currículo, uma matriz curricular extremamente
123 fragmentada no país. Existe uma discussão, nós fizemos muitas
124 discussões a respeito da carga horária do Ensino Médio, da
125 preocupação que a gente tem, né, de como fazer caber mesmo
126 tudo isso em 800 horas e agora a gente tá buscando ampliar pra
127 1000 horas.

A questão do Ensino Médio noturno constitui um importante desafio para o Ensino Médio. O CNTE questionou os 20% de carga horária optativa para o Ensino Médio noturno, prevista na proposta inicial, pois entendeu que o Ensino Médio noturno já é fragilizado e que a previsão desses 20% como carga horária optativa seria uma forma de fragilizar ainda mais a educação noturna.

557 BAm: Teve, a=a uma coisa que se destaca na minha opinião, que
558 é o tratamento sobre a questão da oferta do Ensino Médio
559 noturno. Esse é um problema conflitante, dizem aí talvez em
560 Brasília que foi o que chegou ao nosso conhecimento na última
561 reunião que nós tivemos no Fórum justamente o (impositivo)
562 para a assinatura da homologação do ministro, foi justamente
563 isso, porque não trazia claramente o que é essa relação do
564 noturno. É um ponto frágil que nós temos hoje na oferta, porque
565 não há problema na oferta do Ensino Médio noturno. No geral, o
566 noturno é uma especificidade ainda mais crítica do que o Ensino
567 Médio como um todo. E aí (3) como não há uma definição clara
568 pra isso, ficou definido que quando existe um precedente na
569 legislação nacional e há uma parcela de carga horária, ela pode
570 ser não presencial. Mas não apresenta como deve ser
571 (presencial). O não presencial () tem sido orientado para
572 ser estudo a distância, também não tá posto, então sobre esse
573 ponto de (20% da carga horária) talvez tenha que ser feito um
574 ponto de maior discussão, o que impediu até hoje a homologação
575 do documento, mas me parece que na nossa última reunião

576 houve um entendimento pelo menos consensual, em que se
 577 chegou ao meio termo de que essa oferta de estudos não
 578 presenciais pode ter uma variedade muito grande, dependendo
 579 de cada variedade local de cada estado, e que isso vai
 580 possibilitar na verdade a (vinda) do documento em termos finais,
 581 que é a homologação do ministro para o Ensino Médio. (3).

Ensino Médio noturno, da forma como estava proposto, contribuiria para que as Diretrizes não fossem homologadas em 2011. As opções foram tão divergentes que se decidiu retirar do texto os pontos discordantes. Assim, subsumiu-se a resolução sobre aulas não presenciais que poderiam ser ofertadas para o Ensino Médio noturno. O entrevistado do estado da Bahia fala que essa modalidade de oferta já é fragilizada, e o ensino a distância poderia aumentar ainda mais essa situação.

Perguntado sobre o que significariam as mudanças nas Diretrizes, o entrevistado de Goiás destaca a autonomia das escolas. Portanto, estas diretrizes avançam no sentido de romper com a gestão centralizada, permitindo o diálogo dentro das unidades escolares em situações concretas, com seus problemas e as suas possibilidades de resolução, como pode ser observado no trecho reproduzido abaixo;

1522 GOM: As diretrizes de certa forma refletiram muitas das
 1523 discussões e dos debates que nós fizemos à época em torno
 1524 do Ensino Médio brasileiro. Agora elas refletem uma linha que
 1525 eu acho que é a melhor linha adequada, pois há aqui em
 1526 curso um grande embate – eu tô usando a expressão embate
 1527 porque ela é resultado do debate, né, portanto, não é só debate
 1528 aqui – há um grande embate em torno da educação brasileira
 1529 entre uma leitura que eu vou chamar de centralizadora (.) e
 1530 uma outra que eu vou chamar de linha da autonomia. E isso
 1531 acontece em outros momentos da história da educação
 1532 brasileira, havendo de forma muito forte uma tentativa de
 1533 centralizar tudo, então agora eu vou ter que decidir o que cada
 1534 aluno brasileiro vai aprender em tal série, em tal ano, em tal
 1535 curso, né? E se contrapondo à ideia de diretrizes porque a ideia
 1536 de diretrizes é a seguinte, olha, tem um (custo) de elementos
 1537 que são uma espécie de espinha dorsal pra diversidades e
 1538 situações que eu enfrento não país na dimensão do Brasil, com
 1539 as características do Brasil, pra que as escolas exerçam a sua
 1540 autonomia, desenvolvam projetos político-pedagógicos
 1541 relevantes, não sei mais o que e tal e eu tenho isso de um lado

1542 e de outro há uma força grande hoje de ideias que querem
1543 centralizar todas as decisões num projeto nacional.

Para o gestor, a tentativa de centralização pode ser percebida no ensaio de criar um documento nacional que estabeleça as Expectativas de Aprendizagem, mas essa intenção para o entrevistado não se restringe somente a essa tentativa. Considera ele que esse tipo de ação não condiz com a ideia de diretriz, que seria dar linhas gerais, dar autonomia para as escolas que, no caso do Brasil, apresenta realidades diversas. O entrevistado prossegue, argumentando que o problema do Ensino Médio no Brasil não se limita à alteração de diretriz, posição essa, segundo ele, assumida nas reuniões que tiveram como pauta a reformulação das diretrizes, conforme segmento a seguir.

573 GOM: Falei isso numa reunião nossa e eu dizia que o problema
574 da escola brasileira não eram exatamente estas diretrizes que
575 nós estamos discutindo e criticando. E de fato as críticas que
576 nós fazíamos eram procedentes, não tô dizendo que não eram,
577 mas eu digo que a escola brasileira não vive essa diretriz. Se
578 você for observar, a grande maioria das escolas brasileiras exige
579 na prática cotidiana muito mais sobre a ética da 5692, que é a
580 LDB da época da Ditadura, do que sobre a 9394, que é a LDB
581 que está em vigor. E, portanto, ela se reporta muito mais à
582 prática do que àquele momento em que você tinha uma grade
583 nacional não sei o que e tal do que a essa de uma coisa e como
584 agora você não tem uma grade nacional com num sei mais o que
585 o que que você faz? Você segue o livro didático. Entende? E aí
586 quem decide ou quem passa a decidir sobre currículos e outras
587 coisas mais são as editoras, os editoriais e isso é verdadeiro.
588 Alguém um dia queria estudar o poder político que tem o livro
589 didático no Brasil, político-financeiro. Eu tô dizendo porque é só
590 você observar o descompasso entre o Brasil ser um dos maiores
591 países do mundo, ter uma das maiores indústrias de impressão
592 de livro do mundo e ter um percentual pequeno da nossa
593 população que consome livro no sentido de adquirir livros, num
594 é? Quer dizer, a indústria do livro didático tem um poder
595 fenomenal, entende, e, às vezes, portanto, aquilo que acontece
596 na educação brasileira é mais tributário, deve mais ao livro
597 didático do que às diretrizes curriculares nacionais, por exemplo.
598 Eu repito, acho que as diretrizes elaboradas pra aquele momento
599 foram assim: primeiro, que ela avançava em relação às diretrizes
600 que estavam em vigor; segundo, que ela dava condições
601 concretas pras escolas repensarem o Ensino Médio e criava
602 condições adequadas pras escolas repensarem o Ensino Médio.

A necessidade de inclusão de disciplinas solicitadas no processo de elaboração das diretrizes aponta para uma relação com o que observa o gestor sobre a indústria do livro didático.

De forma geral, podemos observar que o processo de reformulação das diretrizes curriculares para o ensino médio não apresentou, de forma tão nítida, os embates como os que vivenciamos à época da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, como o da relação entre público e privado, ensino laico e religioso, resguardadas as proporções entre uma lei e uma resolução, caso aqui analisado⁸⁸. De todo modo, podemos destacar pontos que ultrapassam o debate e constituem em si embates. São eles: i) a questão do livro didático como determinante do currículo; ii) habilidades e competências que saem no texto da lei, mas que ainda são percebidas na fala de alguns dos gestores entrevistados; iii) o ensino médio noturno como algo suprimido da resolução para, justamente, evitar-se o embate, postergando o problema; e iv) questões que envolvem o financiamento do ensino médio, que aparecem nos debates mas não estão registradas no texto da resolução.

O debate sobre as diretrizes para o Ensino Médio ocorreu no mesmo período em que se propôs o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O Ensino Médio Inovador vem com alguns princípios que flexibilizavam o currículo do Ensino Médio, fato sobre o qual as Diretrizes precisavam refletir, o que já era tido como estratégias positivas adotadas no Ensino Médio Inovador. As mudanças que o ProEMI coloca foram basicamente a ampliação da carga horária, a indução do professor para a dedicação exclusiva e a necessidade de a própria escola discutir sobre o seu projeto político-pedagógico.

8.3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA AVALIAÇÃO DOS GESTORES

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é uma das ações do MEC com relação ao currículo do Ensino Médio e foi pensado para funcionar por adesão das

⁸⁸ Para uma análise do embate político ocorrido no processo de elaboração da LDB 9.394/96, ver Rocha (1993).

unidades escolares que assumem alguns compromissos⁸⁹. A ação ou programa propõe a reestruturação curricular para o Ensino Médio, que deve propiciar um ambiente de discussão dentro das escolas. Um dos pontos positivos apontados pelos entrevistados nesse programa diz respeito à necessidade de as escolas criarem espaços de reflexão sobre a realidade, sobre o currículo bem como sobre as formas de tornar o currículo mais integrado às outras atividades da escola. Trata-se de uma proposta que deve partir da escola e não de uma imposição do Ministério da Educação, pelo menos essa é a intenção da proposta, dizem os entrevistados.

Os recursos para o ProEMI são restritos, o que dificulta a viabilização de ações mais amplas. A fala da gestora do Espírito Santo revela essa dificuldade.

311 Y: Em relação ao Ensino Médio Inovador, como está sendo sua
312 implantação?

313

314 ESf: Então, a gente tá com uma preocupação muito grande na
315 elaboração dos projetos. Pra nós a etapa mais importante não é
316 a execução, é a elaboração dos projetos. E a preocupação da
317 escola, né, sem desmerecer nenhum macrocampo ali colocado
318 cultural artístico, é que ela tem que trabalhar, né, aproveitar a
319 oportunidade do Ensino Médio Inovador pra garantir a melhoria
320 da aprendizagem. Nem sempre você fazendo um teatro, garante
321 a melhoria da aprendizagem, que pode ou não garantir. Então a
322 gente tá com uma preocupação muito grande na elaboração do
323 projeto da escola para o uso do recurso com qualidade, que isso
324 seja feito de forma a ser revertido mesmo em aprendizagem e
325 Ensino Médio. E o investimento que tem é esse, não é, que tenha
326 depois um retorno tanto econômico positivo quanto um impacto.
327 E a gente fez então o seguinte movimento: (atualizando todas) às
328 regionais, apresentamos a versão preliminar, e elas já estão com
329 isso lá. Agora a gente tá atualizando. Chegou semana passada o
330 oficial e a gente tá atualizando pra pedir que ele indique as
331 escolas a partir da realidade que ele vê, né, e pelos critérios ali
332 colocados, qual escola poderia desenvolver um bom projeto e,
333 uma outra coisa, a gente não vai ter o inovador pra metade da
334 escola, nós vamos ser ou a escola toda ou a gente não

⁸⁹ “O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. [...] A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.” Cf. em <www.mec.gov.br>. Acesso em 10 ago. 2012.

335 consegue entender como vai haver uma escola partida ao meio,
336 que vai virar duas escolas, né; e para o Inovador, para as ações
337 previstas nos macrocampos, eles são já dialogam totalmente
338 com os projetos nas escolas, então a escola vai ter um
339 financiamento e vai conseguir, no nosso entender, fortalecer e
340 garantir até financeiramente melhor trabalho, melhor
341 direcionamento, até com consultoria que seja na restituição
342 curricular aí desse Ensino Médio. E quem sabe a gente vai ter
343 uma boa surpresa, então a nossa, em janeiro, a escola tá de
344 férias, mas o diretor não, pra tratar da elaboração desse projeto.

No Estado do Espírito Santo, a gestora fala que não houve adesão na primeira versão do Programa Ensino Médio Inovador e faz também uma crítica sobre a adesão apenas de parte da escola ou de algumas séries do ensino médio. Na visão da entrevistada, ou a escola toda faz a adesão ou não tem como viabilizar as mudanças em apenas partes da escola. A gestora afirma que as ações previstas nos macrocampos do ProEMI já dialogam com os projetos das escolas, e o financiamento que advém da adesão fortalece o trabalho. Conclui sua fala com um posicionamento de otimismo para as propostas que estão sendo elaboradas em seu Estado.

O gestor da Bahia trás uma ponderação relevante ao comentar sobre o ProEMI. Perguntado sobre os pontos positivos e negativos do programa, fala que em sua visão que o financiamento para as escolas que fazem a adesão são um ponto positivo, uma vez que as escolas passam a contar com um recurso a mais para investir. Como ponto negativo, o gestor diz que:

357 BAm: Quando você se inclui nesses programas, sejam eles quais
358 forem, Mais Educação, projeto Inovador, Fundamental e Ensino
359 Médio, a contraparte do Estado sempre é pessoal, e em
360 contrapartida ao financiamento do MEC, o Estado tem que
361 garantir a ampliação do quadro de professores pra poder garantir
362 a execução dessas atividades. É justamente o ponto frágil hoje,
363 independentemente de o programa (ter) ou não, o Estado já
364 manda um quadro de pessoal. Nenhum Estado do Brasil hoje
365 tem um quadro de professores suficientes pra atender a essas
366 demandas, e quando você cria um programa, significa dizer que
367 o Estado vai ter que disponibilizar mais professores pra aquela
368 demanda. E isso quer dizer que você tá criando uma nova
369 demanda, uma que já não é pedida, e esses programas, nenhum
370 deles prevê na verdade financiamento de quadro de pessoal.
371 Então eu acho que é um ponto mais frágil, que você pode
372 observar que aí falo com uma base de dados nesses casos que
373 eu ainda acho que é pessoal. Você não tem financiamento (de
374 pessoal). Aí tem o chamado limite prudencial dos estados, tem a

375 lei de responsabilidade fiscal, que limita contratações. Então,
 376 quando você atinge um teto tal de limite, independentemente da
 377 sua carência ou não de professores, você não pode contratar
 378 mais professores por essa carência. Então, o programa é bom? É
 379 o financiamento é bom? É, existem escolas, diferentes escolas,
 380 que não têm recurso absolutamente nenhum, e se conseguir um
 381 programa desses, elas recebem recursos num volume
 382 significativo. Por outro lado, existe escola que não consegue
 383 arrecadar esse recurso porque a demanda seria ter professores
 384 pra poder executar esse dinheiro, porque não tem professor.
 385 Então, seria um ponto frágil a questão do pessoal, a política do
 386 pessoal.

A contrapartida dos Estados na adoção do ProEMI, com a ampliação da carga horária e a permanência do aluno na escola, faz com que se amplie, automaticamente, na mesma proporção, a demanda de professores, o que não é algo fácil para o Estado, tanto por questões de empecilhos na realização de concursos públicos como na contratação de estagiários, o que inviabiliza a continuidade nas ações que a Secretaria promove.

Indagado sobre os pontos positivos e negativos do programa ensino médio inovador, o gestor de Goiás destaca que a ideia, a proposta é boa, mas, pela forma como vem sendo executada, cabem ressalvas. O ponto positivo para ela é, de longe, a questão de perceber a necessidade de inovar, de fazer diferente, repensar o Ensino Médio que temos no Brasil, sua estrutura e a forma. O ponto negativo é explicitado abaixo.

848 GOM: É a informação que eu tenho é que tem um programa do
 849 Unibanco, e eu repito pra você, eu não tô dizendo que é um
 850 programa ruim, não tô só dizendo. Se for um programa
 851 padronizado do Instituto Unibanco, ele foi o único dessas
 852 organizações ligadas a Bancos, a grandes empresas, essa coisa
 853 toda, que trabalhou ou pelo menos tentou trabalhar com o Ensino
 854 Médio ao longo do período. Se você for pegar a fundação Ayrton
 855 Senna, uma ampla série de instituições, como a Itaú Social e não
 856 sei mais o que, e todos os seus recursos no Ensino Fundamental
 857 por aquelas razões óbvias que eu já lhe disse, então o Unibanco
 858 foi o único que estabeleceu como foco o adolescente, portanto,
 859 por tabela, o Ensino Médio. Aquele programa desenvolvido pelo
 860 Unibanco tem as características desse instituto e incorporá-lo ao
 861 Ensino Médio Inovador não me pareceu a melhor política, repito,
 862 não tô aqui fazendo uma campanha, só acho que, desculpe eu
 863 falar assim, só acho que uma coisa tem que ser uma coisa, outra
 864 coisa tem que ser outra coisa, entende? E o que nós queríamos
 865 com o Ensino Médio Inovador eh (.) não era incentivar o
 866 Unibanco (1) repito ah acho que jogou um papel importante,
 867 inclusive, o instituto Unibanco, para o tema e não sei mais o que,

868 mas não é incentivar o Instituto Unibanco o que nós queríamos
869 para o Ensino Médio Inovador, queríamos era incentivar as
870 escolas. Isto é muito diferente, porque aí eu chegar lá (pra você
871 e PowerPoint pronto e faz isso aqui chegar com () PowerPoint
872 pronto e faz) isso aqui é o que sempre foi feito, se você for pegar
873 a gestão das secretarias, quando eu entrei lá no Ensino Médio
874 era desse jeito, era só faz isso aí, o menino faz um relatório, se
875 você fez isso, aí as escolas fingiam que faziam aquilo e
876 mandavam o relatório dizendo que haviam feito aquilo, e eu
877 assinava o relatório dizendo lindo, maravilhoso, mas enquanto
878 isso, tava o desastre aí constatado no número de evasão, de
879 repetências de num sei mais o que e tal. É para isso que eu tô
880 chamando atenção, não é? Se o MEC quisesse incentivar o
881 instituto Unibanco e não sei mais o que, ele teria outros
882 mecanismos pra fazê-lo e não pegar os recursos que tavam
883 pensados pelo Ensino Médio Inovador. Essa é a única questão
884 que eu pontuo, né?

Essa possível alteração, ou melhor, a vinculação a um Instituto, na visão do entrevistado, pode vir a comprometer os objetivos iniciais do programa⁹⁰.

O gestor da Bahia fala que na primeira vez o Estado dele teve a adesão ao Ensino Médio Inovador de quatro escolas e que para o ano de dois mil e doze, pretende ampliar.

398 BAm: Pra 140, porque assim (se tivesse dentro) da rede como
399 está sendo programado. Mas eu acho que é bom, interessante,
400 assim nós apresentamos um relatório, a nossa experiência foi
401 muito boa, mas nós finalizamos () relatórios, porque a
402 deficiência do quadro de pessoal é um ponto, um calcanhar de
403 Aquiles. E seja essa ou outra proposta, ela não é exclusiva do
404 Ensino Médio Inovador não, mas, que se a gente não pensar
405 hoje numa política de pessoal de alguma forma com o apoio do

⁹⁰ “Criado pelo Instituto Unibanco em 2007, o projeto Jovem de Futuro é uma ação de gestão escolar para resultados que oferece às escolas públicas do Ensino Médio apoio técnico e financeiro para que, em um período de três anos, seu desempenho seja melhorado substancialmente. Durante seu período de validação, o projeto gerou excelentes resultados para as escolas participantes e consolidou-se como uma tecnologia viável para reprodução em larga escala. Por isso, em 2012, torna-se política pública e será transferido para seis redes de Ensino Médio dos seguintes Estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí e São Paulo. Essa transferência é fruto da integração do Ensino Médio Inovador – projeto do MEC destinado a promover um processo de mudança no Ensino Médio Público do País – com o Projeto Jovem de Futuro. Entre 2012 e 2016, estima-se que 3 milhões de jovens, de 3.715 escolas do Brasil, serão beneficiados. Desse modo, a principal intenção nesse processo é melhorar os indicadores de qualidade (Ideb) dos sistemas públicos de ensino e aumentar os índices de aprovação das escolas.” Conferir em: www.consed.org.br, acesso em 10 ago. 2012.

406 governo federal, as universidades não conseguem atender à
407 demanda da ampliação dos professores.

A Gestora do Rio Grande do Norte ao comentar sobre o ProEMI, mostra-nos que:

757 Y: Quanto ao Ensino Médio Inovador, o estado fez adesão à
758 primeira versão ou como é?
759
760 RNf: Fizemos, fizemos num primeiro momento com (oito)
761 escolas, o processo foi perdido também. E nós adotamos essa
762 política no estado, não é, ela não é imposta, tá? Pode ser
763 (inserida) até numa escola de Ensino Médio e, ou naquelas que
764 têm uma matrícula no Ensino Médio. Nós costumamos fazer uma
765 apresentação rápida do que é, vamos à escola, apresentamos,
766 digo o que tem que ser feito e dizemos o que tem que assumir
767 como responsabilidade. Então, naquele primeiro momento, de
768 novo nós trabalhamos e nós inserimos outras escolas no
769 processo, né, 2010 é verdade. E aí elas começam, 2009, por
770 enquanto tá sendo (). Né, semana passada **ela** em princípio
771 era o primeiro Fórum do Ensino Médio Inovador no estado.
772 Então, assim você fica impressionado como também quando
773 você dá a voz para o professor, certo, porque, às vezes, você
774 não dá voz, chega, sai da secretaria, determina as coisas, aí ele
775 acaba não fazendo e acaba não se envolvendo. Na hora que
776 você permite esse indivíduo, esse sujeito, participar, ser sujeito
777 da ação, aí ele faz.

A gestora, ao ser questionada sobre a operacionalização do Ensino Médio Inovador, no tocante à dedicação do professor, coloca que

783 RNf: Ah!, tá certo. Quando eu consegui, eu acho que no Estado,
784 porque, ou esse professor tem 30 horas ou ele tem 60 horas. Se
785 ele tem 60 horas, tudo bem, ele pode ficar na escola direto, não
786 é, porque ele tem 60 horas. Mas mesmo assim eu não posso
787 dizer que ele é dedicação exclusiva porque ele tem duas
788 matrículas. O professor que tem trinta horas, ele tem trinta horas
789 do município, trinta do estado, tá, então é difícil. O que foi que o
790 estado fez? Olhe, pra incentivar o professor, nós colocamos dez
791 horas suplementares. Dez horas de (suplementação). Pra ele ()
792 suplementar financeiramente. Então ele ganha 10 horas a mais
793 no contracheque dele pra trabalhar diferenciado. Então, mas ele
794 é obrigado, ele vai ter que achar algum momento pra ficar
795 envolvido na escola, pra ser o articulador dentro da escola. E isso
796 pro grande parâmetro. E nós não oferecemos só para o
797 coordenador da escola, nós temos os professores que estavam
798 naquilo, todos os professores que estavam sendo envolvidos

799 naquele momento com o Ensino Médio Inovador, tá? Agora, uma
 800 coisa difícil é trabalhar com o Ensino Médio inovador. Dentro da
 801 escola, você tem que separar a questão dessa turma que
 802 trabalha no Ensino inovador daquela ali não trabalha no Ensino
 803 Inovador, então é bem interessante.

A gestora destaca que algumas escolas adotaram o ProEMI, apenas em alguns turnos ou em apenas alguns das séries do Ensino Médio, como pode ser observado no trecho seguinte, em que a gestão opta por incluir apenas o primeiro ano do ensino médio no programa.

827 RNf: Então, nós fomos, e a orientação do MEC inicial foi que
 828 fosse gradativo, né? Então o estado optou pelo (). Então
 829 nós vamos hoje desse ano pra segundo ano, mas essas escolas
 830 que vão entrar agora, nós já estamos pensando em colocá-las
 831 não com todo o seu terceiro ano que já está saindo, né, mas pelo
 832 menos com o primeiro e o segundo ano.
 833
 834 Y: Agora vocês vão pra quanto?
 835
 836 Af: Agora porque é 10% total da rede, né, nós temos 91 escolas,
 837 () 29 uma referida de 18 escolas. E a prioridade foi aquelas que
 838 já desenvolvem a proposta do noturno, né? Pra que eles
 839 pudessem também se fortalecer financeiramente. .

O ProEMI assume características distintas nos diferentes Estados, conforme a concepção que cada unidade federativa tem sobre jovem e sobre ensino médio. Há Estados que só adotam o programa se ele for para a escola toda, pois não concebem que uma escola seja dividida entre inovadores e não inovadores, uns com recursos, outros não.

De forma geral, os gestores afirmam que foram chamados a debater sobre o ProEMI e que ele representa um avanço para o Ensino Médio público no país, pois introduz financiamento em uma etapa que carece de recursos. Essa compreensão se dá, uma vez que a ampliação do Ensino Médio ocorre, em sua maioria, nos espaços físicos destinados às escolas de ensino fundamental e não foram projetados para os jovens e adultos que as ocupam. Admitem, no entanto, que os recursos para o programa são insuficientes, mas, de qualquer modo, ele representa a existência de algo a mais no caso dos Estados que fazem a distribuição dos recursos para as unidades escolares. O programa também oportuniza algo que, para

os gestores, é essencial: o diálogo e a reflexão sobre a realidade da escola, sobre seus problemas.

O ProEMI, na visão dos entrevistados, tem alguns problemas ou desafios. São eles relacionados à carga horária dos professores e à falta de docentes efetivos para coordenar o programa, uma vez que tem que haver nas escolas uma dedicação maior de carga horária, e muitas escolas não contam com um quadro suficiente de professores efetivos, nesse sentido, não são todas as escolas que podem receber o ProEMI, as escolas que querem a adesão passam primeiramente por uma espécie de seleção por parte das secretarias estaduais. Dessa forma, são determinadas escolas, com professores determinados, ou seja, escolas que já apresentavam algum diferencial positivo na oferta do Ensino Médio, o que pode acarretar divisão dentro da própria rede. Essa oferta diferencial aparece não só por iniciativa das escolas, mas muito mais como proposição dos gestores, o que, nesse caso, é anterior ao programa, e absorve um número pequeno de escolas. No caso do programa Ensino Médio Inovador, seus recursos são dados como uma espécie de retribuição àquela escola que já tinha feito a adesão a algum projeto próprio do Estado, passando a ideia de incentivo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tese destacamos, inicialmente, as principais reformas políticas pelas quais o Ensino Médio como etapa de escolarização passou no Brasil. Essas aproximações com a história do Ensino Médio no Brasil permitiram concluir que embora tenham ocorrido várias mudanças no Ensino Médio em todo o século XX e primeira década do século XXI, as mudanças não consideraram de forma adequada os sujeitos do Ensino Médio - os jovens.

Trouxemos uma análise dos dados dos censos escolares entre 2000 e 2011 no sentido de auxiliar a compreensão da conjuntura atual do Ensino Médio que evidenciou uma tendência à estabilização no número de matrículas nos últimos anos, bem como uma inversão na procura pelo turno ofertado que deixa de ser pelo noturno para ser maioria no diurno. O aumento da procura do período diurno a partir do ano de 2002 aponta para a modificação no perfil dos estudantes que cursam o Ensino Médio. Tal fenômeno ainda carece de maiores estudos, mas um ponto fica evidente: se, anteriormente, existia maior procura por parte dos jovens pela oferta do Ensino Médio noturno em função da possibilidade ou da necessidade de aliar estudos a trabalho, este aspecto parece não ser mais determinante para parte considerável dos jovens brasileiros.

Refletimos sobre o que significa ser jovem e a relação da juventude com o Ensino Médio. Observou-se que o movimento de reformulação pelo qual têm passado o sistema de ensino no Brasil como um todo e o Ensino Médio em particular decorre de políticas mais amplas, envolvendo projetos de desenvolvimento para o país, que nem sempre estão claramente expostos. Desse modo, nesse estudo, compreendemos as diretrizes como “orientações para o pensamento e a ação”, que explicitam como deve “ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 11). Existe uma “tendência global à regulação curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12), que pode ser definida como “era das diretrizes”. Segundo as autoras, tal tendência coincide com a era das incertezas, em que já não faz mais sentido manter os jovens nas escolas utilizando o discurso da empregabilidade, uma vez que não existe garantia de emprego, mesmo para os que detêm a certificação. O Ensino Médio regular público, nas suas formas de

ofertas, também não garante a entrada na universidade a todos os concluintes, ocasionando o abandono dessa etapa de escolarização por parte significativa de jovens.

Recorremos à teoria da prática de Pierre Bourdieu e sua relação com o campo da educação, utilizando da noção de campo e de conceitos bourdieusianos correlatos necessários à compreensão do objeto que analisamos, ampliando, dessa forma, nossa compreensão dos debates políticos em torno das reformas educacionais brasileiras. A escola é compreendida como subcampo dentro do campo educacional em que as questões em torno da situação da escolarização de cada jovem passam por deliberações do mundo social. Essas deliberações, por sua vez, se modificam em função do que se espera da escola. O sistema educacional brasileiro, tomado na perspectiva de análise como um campo, permitiu algumas considerações e apontamentos de tensões, ao mesmo tempo em que o sistema de ensino procura absorver – por meio da legislação e normatização – as demandas oriundas da sociedade, tendo ele também que absorver as tensões que mudanças mais radicais imputariam, como, por exemplo, novos montantes de recursos.

Recorremos também aos estudos de linguagem e ao enfoque analítico de texto caracterizado como Análise de Conteúdo Qualitativa (ACQ), na perspectiva de Phillipp Mayring (2000), como abordagem metodologicamente orientada do empírico, que permite a análise do texto dentro de seu contexto de comunicação que utilizamos para desenvolver a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como a análise das entrevistas feitas com os gestores estaduais do Ensino Médio, apontando como o jovem aparece nas Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e como o currículo para o Ensino Médio é tratado nas Novas Diretrizes Curriculares.

As diretrizes trazem orientações sobre a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, com destaque para o discurso da participação, solidariedade, trabalho e diversidade. Também apresentam uma concepção de currículo e esclarecem alguns termos referentes a trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

As concepções de currículo e de cultura foram alteradas na versão final do documento em análise. A ordem das áreas do conhecimento também revela certa hierarquia que essas áreas assumem. Também foram incluídas nas diretrizes, na parte relativa aos componentes do projeto político pedagógico da escola, questões relacionadas aos direitos humanos e ações voltadas para o mundo do trabalho. O

termo diversidade aparece diversas vezes no documento em análise: ora aponta para características diversas das regiões que devem ser consideradas no currículo; ora no sentido de que a escola deve reconhecer e dar atenção a essa diversidade, o que parece uma pouco distante da ideia da formação para a diversidade. O documento admite “formas diversificadas de itinerários”, que podem ser oferecidas pelas escolas para os jovens que cursam o Ensino Médio. A análise detalhada das formas de nomeação dos sujeitos do Ensino Médio aponta para a existência de distintos termos, ou seja, diferentes formas de nomear os estudantes de ensino médio, entre as quais, se destacam adolescentes, aluno, sujeitos.

Destacamos a organização e a estrutura do Ensino Médio na compreensão dos gestores estaduais entrevistados, detalhamos os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa empírica e elencamos algumas considerações sobre os gestores das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Identificamos as concepções sobre os jovens e o papel do Ensino Médio que permeiam as falas dos entrevistados, com base na análise refletida de extratos das narrativas dos gestores estaduais do Ensino Médio de algumas regiões do Brasil. Também analisamos extratos das narrativas dos gestores estaduais do Ensino Médio referentes ao Programa Ensino Médio Inovador, utilizado como referência no processo de reelaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As concepções sobre os jovens e o Ensino Médio são diferentes entre os entrevistados, estando muito próximas da trajetória profissional dos gestores. As concepções de Ensino Médio encontradas nos depoimentos refletem conflitos entre significados e objetivos. Para Bourdieu (1980), forças tendem a induzir nos agentes sociais aspirações e ações compatíveis com as exigências objetivas de suas circunstâncias sociais, o que o autor denominou de “arranjo social”. Muitos gestores apontam a formação inicial como um problema no sentido de os professores graduados não ter recebido uma formação adequada para atuar, podendo parte de a questão estar na falta de licenciados atuando nas redes de ensino.

Em síntese, o Ensino Médio, de modo geral, aparece para alguns gestores como etapa final da educação básica como lhe assegura a legislação; já para outros, o Ensino Médio também compreende o fechamento de um ciclo da educação, dessa forma também integradas a educação infantil e a fundamental. O ensino médio na fala de alguns gestores é reduzido ao percurso a ser vencido para se chegar à

educação superior, ou seja, para eles o ensino médio não assume na fala dos gestores, um valor em si, mas um valor para algo: seja para arrumar um emprego, seja para prosseguir os estudos. Como as demais etapas, a educação infantil e o ensino fundamental são mantidos pelos municípios, e os diálogos e integração nem sempre são possíveis, dado que, em alguns municípios, os gestores de educação municipal e os gestores estaduais pouco dialogam entre si.

Na fala dos gestores, as funções que exercem não são as mesmas, embora a maioria afirme que estejam envolvidos com a gestão de “projetos e programas do MEC”, o que restringe a visão tanto do Ministério quanto da forma de atuação junto às Secretarias de Educação de cada Estado e às unidades escolares. O tempo despendido em funções burocráticas e na gestão de programas oriundos do governo federal ocupa grande parte das horas de trabalho dos gestores: por vezes “vem com o governo, acabam com o governo e ocupam muito tempo dos gestores” (ESm: linhas 51 e 52). Esse aspecto está presente na fala de quase todos os gestores entrevistados.

Embora tenhamos identificado também gestores que resumem sua função a acompanhar projetos e programas vinculados ao MEC, o que parece-nos bastante restritiva para um gestor que responde pelo sistema de ensino de um Estado cuja amplitude de aspectos no qual está envolvido tanto o MEC quanto a Secretaria Estadual de Educação e as unidades escolares sendo os projetos e programas uma pequena parte desse sistema.

Observamos no geral uma variação no nome dado ao cargo que o gestor do Ensino Médio ocupa e na estrutura de organização das secretarias estaduais de educação no tocante a essa etapa de escolarização. Alguns são denominados de coordenadores, subcoordenadores, superintendentes, diretores ou gerentes. Como podemos observar, palavras não são aleatórias: elas expressam concepções e visões de mundo, sociedade e de educação e da estrutura e do funcionamento dos sistemas de ensino.

A deficiência na formação inicial dos professores que trabalham com o Ensino Médio bem como a elevada rotatividade de professores em função dos contratos temporários são recorrentes nas falas dos gestores das regiões Nordeste, Sudoeste, Sul, Centro-Oeste e Norte como um importante problema a ser enfrentado. O problema da falta de estrutura física adequada aos jovens nas escolas também é recorrente nas narrativas dos gestores. Uma preocupação que aparece na

fala de dois dos gestores do Nordeste e Centro-Oeste está relacionada ao livro de didático que não abarca a diversidade dos alunos do Ensino Médio. Para, além disso, há uma crítica sobre como o livro didático na sala de aula é utilizado, tendo o caráter de determinar o currículo muito mais do que a própria diretriz curricular nacional para o ensino médio e até mesmo do próprio projeto político-pedagógico das unidades escolares.

Nesse sentido, evidenciamos também que o currículo do Ensino Médio vem crescentemente se tornando objeto de disputa de setores produtivos e comerciais, no que se refere à inserção de novas disciplinas como obrigatórias, pois proporcionaria ganhos para o comércio editorial, fato evidenciado no processo de elaboração das novas diretrizes e que carece ainda de estudo aprofundado.

Convém salientar ainda a rotatividade dos gestores, visto que, por eles estarem vinculados aos estados, as trocas ocorrem praticamente a cada mudança de governo, e na gestão do MEC também ocorreram trocas da equipe responsável pelo Ensino Médio, o que gerou descontinuidade nos diálogos praticamente a cada dois anos.

Com base na análise realizada bem como a partir de questões destacadas por pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos sobre esta etapa da educação básica, entre outros, Dayrell (2007, 2009), Ciavatta e Ramos (2012), podemos afirmar que o Ensino Médio vem se tornando objeto de disputa, tanto entre modelos econômicos, quanto de setores produtivos e comerciais. De todo modo, se os jovens brasileiros antes passavam despercebidos, agora se tornaram eles próprios objetos de disputa. O Ensino Médio deve estar estritamente ligado à compreensão do sujeito que o frequenta, não de um sujeito qualquer, mas de um sujeito pertencente a uma cultura, um sujeito de direitos que precisa de uma educação não só para o futuro, mas para o agora, com disposição de pensar sobre os fatos que o circundam (DAYRELL, 2007, 2009). Novas diretrizes não garantem necessariamente mudanças significativas no Ensino Médio, devendo haver disposição ou determinação para implementar essas mudanças por parte dos gestores bem como condições materiais e infraestrutura que garantam a qualidade da educação ofertada, não só nas escolas pertencentes às grandes cidades, mas para todos.

Nossa análise permite concluir que o movimento de reestruturação pelo qual têm passado o sistema de ensino como um todo e o Ensino Médio em particular no Brasil é fruto do desdobramento de um jogo político mais amplo, envolvendo projetos

de desenvolvimento do país nem sempre explicitados. Segundo Bourdieu (2007), citando Descartes, há uma divisão entre a ordem da política e a ordem do conhecimento da verdade. Enfim, o espírito jurídico se mostra e se esconde concomitantemente. Dito de outra forma: “cada campo confina assim os agentes e seus próprios móveis de interesse, os quais, a partir de um outro ponto de vista de um outro jogo, se tornam invisíveis ou pelo menos insignificantes ou até ilusórios” (BOURDIEU, 2007, p. 117-118).

Conforme Bourdieu (2005, p. 55), “O efeito do campo é exercido em parte por meio do confronto com as tomadas de posição de todos ou de parcela daqueles que também estão engajados no campo”. Trata-se ainda de “um jeito paradoxal de manter o mundo social à distância – a ‘desvalorização’ que afeta tudo o que se refere às coisas sociais acaba de fato por redobrar – ou fundar – uma posição dominada” (BOURDIEU, 2005, p. 67, grifo nosso). Neste sentido, ao mesmo tempo em que o sistema de ensino procura absorver, por meio da legislação e normatização, as demandas da sociedade, também se vê obrigado a absorver tensões relacionadas ao efeito de mudanças mais radicais e da utilização de recursos para essas operações⁹¹. Essas demandas e tensões nem sempre estão claras para os envolvidos na reformulação das diretrizes, como pudemos observar nas entrevistas com gestores estaduais. Mas os impactos das ações empreendidas pelo Ministério da Educação são percebidos no momento em que as escolas, muitas vezes, não se encontram em condições de implementá-las.

A despeito de viabilizar a participação democrática nas decisões, o poder central representado pelo MEC, via Secretaria de Educação Básica, compõe as equipes – em geral uma para cada programa – com membros representantes dos Estados que, como dito por eles, viabilizam as despesas de traslado, hospedagem para as participações, sempre pontuais em Brasília. Em seus Estados, os representantes devem promover discussões e votações – em geral com tempo exíguo – para a devolutiva. A dualidade centralização *versus* descentralização é tanto antiga quanto polêmica.

Outra questão destacada na fala dos gestores diz respeito à descontinuidade das ações e à mudança dos atores participantes das “novas” ações, em função do pouco tempo de permanência dos gestores nestes cargos,

⁹¹ Como exemplo podemos citar a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

que, em sua maioria, são cargos comissionados. Tal situação gera um impressionante ‘começar de novo’ e a trajetória histórica acaba sendo pouco considerada. Dito de outro modo, pouco se avança, não saímos da tendência à culpabilização, a chamada “teoria dos déficits”, ora da pobreza, ora dos alunos desatentos, ora da família desestruturada, e a culpa parece ser do professor pouco ou mal qualificado.

Assim, seguimos com dualidades de toda ordem. Tenta-se atender às exigências oriundas de acordos internacionais firmados pelo Brasil. As demandas internas por educação escolar de nível médio acabam sendo adiadas, ora para atender demandas da educação superior, ora para resolver problemas do ensino fundamental. No entanto, não podemos negar que a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio em nível nacional para todos os concluintes do Ensino Médio e o Programa Ensino Médio Inovador são iniciativas que estão buscando mudanças que possam contribuir para a ressignificação desta etapa da formação, ainda que existam muitos atores envolvidos neste jogo político, cada um lutando por espaço no currículo para implementar interesses políticos ou de mercado. O grande desafio consiste em retirar o Ensino Médio da condição de etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, transformando-o em um momento específico da formação dos sujeitos que nele se encontram. Um momento da formação que também faça sentido para a vida presente e não somente para o futuro dos jovens no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2008.
- ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR et al. (Orgs.) **Gestão de inovações no ensino médio**: Argentina, Brasil e Espanha. Brasília: Liberlivro, 2006.
- BARBOSA, Ericka F. V. **Políticas Públicas para o Ensino Médio e Juventude Brasileira**. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2009.
- BARDIN, Laurenice. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBr**, Campinas, n. 33, p. 3-22, mar., 2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art01_33.pdf>. Acesso em: 04/12/2012.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **A economia das trocas lingüística**: o que falar quer dizer. Trad. Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 1998.
- _____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão; Rev. Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

BRASIL. Portaria n. 970, de 9 de outubro de 2009. **Diário oficial da união**, seção 1, n. 195, terça-feira, 13 out. 2009. p. 52. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 11 set. 2010.

BRASIL. **FNDE n. 4** de 2009. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res04_17032009.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:** Minuta SEB/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.>. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Parecer CNE/CEB nº 5, de 05 de maio de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.>. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.> Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação> Acesso em: 14 mar. 2010.

_____. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866> Acesso em: 15 jul. 2012.

BRITO, Angela Xavier de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr., n. 19, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CATANI, Afrânio Mendes. Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino. In: II CEMARX.. **Anais...** Campinas, SP: 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 63-86, maio/ago. 2001.

CATANI, Afrânio Mendes. O romance do gato preto: Carlos Ortiz e a história do cinema brasileiro. In: MACHADO JR, Rubens, SOARES, Rosana de Lima, ARAÚJO, Luciana Corrêa de (Orgs.). **Estudos de Cinema** São Paulo: Annablume, 2007.

_____. A força da representação. In: **A economia das trocas lingüísticas**. Trad. Sérgio Miceli et. al. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 1998.

_____; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campina, SP, n. 17, maio/ago. 2001.

_____; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, mar./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 27 jun. 2012.

CRUZ, José Adelson. ONGs, Terceiro Setor e Estado: as possíveis perversidades de uma relação complicada. In: PESSOA, Jadir Morais (Org.) **Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais**. Goiânia: UCG, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 4, set. 1979. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1401t.PDF>. Acesso em: 6 jul. 2012.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc. [online]**. 2003, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 134, v. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002008000010&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 21 mar. 2011.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DURAND, José Carlos. A sociologia educacional brasileira e sua preocupação com o estudante. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3 jul./set., p. 92-95, 1972.

_____. Ocultação escolar das relações de dominação. **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1959-1965, 1976. Disponível em: <www.sbpnet.org.br/site/publicacoes>. Acesso em: 19 fev. 2010.

_____. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: n. 43, p. 52-53. nov. 1982. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1401t.PDF>. Acesso em: 19 fev. 2010.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Perspec.** São Paulo, v. 8, n. 2, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>> Acesso em: 02 abr. 2010.

DYRELL, Juarez (Org). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A escola "faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p.1105-1128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, set./dez. 2003. <Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

_____; CORTI, A. P. O. ; FREITAS, M. V. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. v. 1.

_____; EDNILSON, R. Edukators: novas visibilidades da juventude contemporânea. In: TEIXEIRA, Inês A. Castro; LOPES, José S. Miguel; DAYRELL, Juarez (Orgs.). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Antônio José. O Brasil e o sistema mundial de poderes. **Revista brasileira de política internacional**, Brasília, v. 44, n. 1, jan./jun., 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0034-73>. Acesso em: 3 jul. 2009.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à lingüística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livre, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

HEY, Ana Paula. **Dominação simbólica e destino da Educação Superior no Brasil**. 2004. 277f. Tese (Doutorado)-Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado política (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campina, SP, ano 21, n. 55, p. 30-37, 2001.

IANNI, Otávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Trad: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1997.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2009. (Coleção Em Questão; v. 1).

KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino Médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional** : As políticas do estado neoliberal. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, Antonio Carlos; COUTO, Leandro Freitas; FARIAS, Rogério de Souza. Política externa planejada: os planos plurianuais e a ação internacional do Brasil, de Cardoso a Lula (1995-2008). **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, n. 1, v. 52, p. 89-109, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-3292009000100005> Acesso em: 09 maio 2010.

LIMA, Marcelo. **Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma**: Pronatc, PNE e Diretrizes para o ensino médio e profissional (versão preliminar). Vitória, ES: UFES, 2011.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: _____. **Diagnóstico do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 27, set./dez. 1997.

_____. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 62, mar. 2002.

MAYRING, Philipp. Qualitative Content Analysis. **Forum Qualitative Social Research**, v. 1, n. 2, jun. 2000. Disponível em: < www.qualitative-research.net/fqs/> Acesso em: 11 fev. 2010.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Paraná, 2007.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike. ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: GARZ, Detlef; KRAIMER, Klaus. **Qualitative-empirische Sozialforschung**: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, Alemanha: [s.n.], 2009.

MICELI, Sérgio. Ao mestre Bourdieu, com afeição e reconhecimento, pela revolução simbólica no bojo de uma teoria vibrante do mundo social. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jan. 1998.

_____. A emoção raciocinada. In: BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 49 jan./abr. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Revista Estudos e Pesquisas**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15. dez. 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (Orgs.). **P. Bourdieu**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Escritos de educação, v. 9).

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (Orgs.). **P. Bourdieu**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Escritos de educação, v. 1).

WELLER, Wivian; NUNES, Brasilmar Ferreira. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 9, n.2, p. 43-57, 2006.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidade do Ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni. (Org). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olhos d'Água, 2003.

ORTIZ, Renato (Org). A procura de uma sociologia da prática. In: _____. Pierre Bourdieu, São Paulo: Ática, 1983. P. 8-36

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro**. Porto: Ambar, 2011.

PETIT, Vincent. La Reproduction: as contradições de “a reprodução”. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 43, p. 43-51, nov., 1982.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales. **O público e o privado na Educação Brasileira: um conflito na constituinte (1987 – 1988)**. 1991. 441 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 1991.

PIRES, Luciene Lima de Assis. **A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior**. 2005. 300 f. Doutorado (Tese)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2005.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Revista ALEA**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2005.

ROCHA, Maria Zélia Borba. **O embate político no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1988/1993**. 1993. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 1993.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: Campanha civilista na Bahia. **Anais...** Bahia: UESC, 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/>> Acesso em: 02 nov. 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse; ROSSIAUD, Jean. **A democratização inacabável: as memórias do futuro**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SETTON, M. G. J. Clubes de serviço ou clubes de capital social e simbólico. **Cadernos CERU (FFLCH/USP)**, São Paulo, n. 7, 1996.

_____. Indústria Cultural: Bourdieu e a teoria clássica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 22, p. 26-36, 2001.

_____. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, p. 60-70, maio/ago., 2002a.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 1-336, 2005. Impresso.

_____. Percepções sobre a escola entre alunos do ensino médio em Santarém, Pará. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. **Anais...**, Caxambu, 2007.

_____. A moda como prática de cultura em Pierre Bourdieu. **IARA Revista de Moda Cultura e Arte**, Porto Alegre, v. 1, p. 107-129, 2008.

_____. A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 296-307, 2009.

_____. Processos socializadores, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 1, p. 1-1, 2010a.

_____. Escola e mercado de bens simbólicos na formação da identidade cultural dos jovens. **Revista Comunicação e Cultura**, Lisboa, v. 1, p. 1-1, 2010b.

_____; BOURDIEU, P. (Orgs.). **A produção da crença**: uma contribuição para uma teoria dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002b. v. 1.

_____ et al. **A cultura da mídia na escola - ensaios sobre cinema e educação**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2004. v. 1.

SILVA, Halline M. S. **“O que aparece eu faço”**: mulher, família e modernização no sudoeste goiano. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.

SILVA, Tadeu. Bourdieu e a educação. In: _____. **Identidades terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. São Paulo: Vozes, 1996.

SPOSITO, Marília P. **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Revista educação e realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul./dez., 2008.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação. **Educação em Revista (UFMG)**, Belo Horizonte, v. 26, p. 7-14, 1999.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, 2005.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, Paulo Cesar. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003.

SPOSITO, M. P.; CORTI, A. P. O.; FREITAS, M. V. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2001. v. 1.

SPOSITO, M. P.; ABRAMO, H.; FREITAS, M. V. (Orgs.). **Juventude em debate**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 78, abr. 2002.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: . **Sociedade e Estado**: Dossiê: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-9922010000200004&script=sci_arttext.> Acesso em: 9 set. 2010.

_____. **Minha voz é tudo que tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

_____; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; NUNES, Brasilmar Ferreira. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 9, n. 2, p. 43-57, 2002.

ZIBAS, Dagmar. et al. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Gestão de inovação no Ensino Médio**: Argentina, Brasil e Espanha. Brasília: [s.n.], 2006.

_____; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

APÊNDICE A - Carta de apresentação aos entrevistados (as)

Eu, **Halline Mariana Santos Silva**, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O estudo tem como foco de investigação o jogo político no processo de reformulação das diretrizes.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevista com especialistas e gestores que vivenciaram o período em que está contextualizada a alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tais entrevistas serão realizadas no segundo semestre de 2011. Solicitamos o apoio do(a) senhor(a) para realizarmos a entrevista.

Para o preenchimento do questionário relativo à pesquisa de campo, não será necessária a identificação do entrevistado, e os nomes dos mesmos serão preservados, por meio do uso de nomes fictícios. O nome da instituição ou órgão ao qual o entrevistado(a) esteve ou está vinculado não será citado. Afirmamos que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito por intermédio dos seguintes telefones: (61) 9924-4549 e (64) 3636-8126. Disponibilizamos também o seguinte e-mail: hallinemariana@hotmail.com

Atenciosamente,

Halline Mariana Santos Silva
Matrícula: 0045645

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wivian Weller
PPGE – FE/UnB
Matrícula: 1010212

APÊNDICE B - Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Fui convidado/a para participar da pesquisa de campo realizada pela pesquisadora Halline Mariana Santos Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em participar de uma entrevista com perguntas e questões relacionadas à juventude, o ensino médio e a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Estou informado(a) de que a entrevista será gravada, e posteriormente identificada com um nome fictício, preservando meu nome e o da instituição ou órgão ao qual estive ou estou vinculado. Fui comunicado(a) de que posso não aceitar participar da pesquisa. O termo de consentimento foi lido para mim, e decidi, pessoalmente, participar da pesquisa de forma livre e esclarecida, com minha anuência.

Assinatura do/a participante:

Assinatura do entrevistador:

Halline Mariana Santos Silva
Matrícula: 0045645 (FE/UnB)

APÊNDICE C - Roteiro para a realização das entrevistas

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Profissão	<i>Que função exerce no cargo que ocupa? Há quanto tempo o exerce? No período de formulação das DCNEM (2009 a 2011), que cargo ocupava?</i>	Situar a posição do entrevistado no jogo político.
Formação	<i>Quais foram sua formação e experiência profissionais?</i>	Analisar a relação entre formação e cargo ocupado.
DCNEM	<i>O(a) senhor(a) poderia falar um pouco sobre como participou da reformulação da DCNEM?</i>	Perceber o processo, bem como suas adesões e ausências.
O ensino médio	<i>O que significa o ensino médio?</i>	Verificar a importância do <i>ensino médio</i> para o professor.
	<i>Tratando-se do ensino médio, quais as principais dificuldades encontradas durante sua prática?</i>	
O ensino médio e a Escola	<i>Como é visto o sujeito de ensino médio? Poderia falar um pouco de como o órgão ou instituição que está vinculado vem tratando essa questão?</i>	Verificar como se constituem as relações entre o ensino médio e a escola.
	<i>Quais os principais desafios que ainda precisam ser enfrentados no processo de melhoria do ensino médio?</i>	
	<i>O(a) Senhor(a) poderia falar sobre as ações desenvolvidas pelo órgão ou instituição ao qual está vinculado, em relação ao ensino médio?</i>	
Jovem	Na sua opinião, o que importância tem a escola para o jovem hoje?	Perceber a relação que vem se estabelecendo entre o jovem e a escola.
Relação dos jovens com a escola	Como a escola consegue preparar o jovem para a convivência social nos dias atuais?	Verificar como são percebidas as relações intergeracionais.
Relações entre os interessados nas mudanças das Diretrizes	Poderia falar um pouco sobre o processo de gestão no órgão ou instituição ao qual está vinculado? Acha que as mudanças propostas são necessárias?	Conhecer o contexto.
		Verificar o grau de entendimento do contexto.
Relações no processo de proposição as mudanças as diretrizes	O(a) Senhor(a) poderia falar um pouco sobre o processo de elaboração e aprovação de uma diretriz?	Identificar os problemas vividos.
O futuro Que se espera para os jovens	O que se espera dos jovens depois de concluir o Ensino Médio?	Identificar as perspectivas de futuro após o Ensino Médio.

O jogo político	De que forma o debate e o processo de reformulação das diretrizes foram conduzidos? Acha que o órgão /instituição à qual a reforma está vinculada foi consultado/ouvido suficientemente?	Compreender o jogo político.
Processo de elaboração DCNEM	Quais as dificuldades são encontradas no processo de elaboração de diretrizes educacionais?	Identificar as estratégias de enfrentamento ou acomodações.
Políticas públicas para juventude	Em sua experiência profissional, percebe alguma atividade voltada às políticas de juventudes?	Identificar coerência entre política e ações.
Experiências	Atualmente você participa de alguma pesquisa ou grupo de estudo, discutindo questões surgidas a partir de sua realidade e profissão?	Analisar as experiências relacionadas à busca pelo conhecimento.
Outros	Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?	Incentivar a discussão sobre outros temas.

APÊNDICE D - Modelo individual de questionário preenchido pelos/as
entrevistados/as

Nome:

Data de Nascimento:

Formação Acadêmica:

Tempo de trabalho:

Situação civil:

Nacionalidade:

Onde mora atualmente:
