

TEMA EM DESTAQUE

REFLEXÃO SOBRE ALGUNS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL HOJE

NORA KRAWCZYK

Este texto é uma síntese de *O ensino médio no Brasil*, publicado pela Ação Educativa, em 2009 (coleção Em Questão, n.6).

RESUMO

A proposta deste artigo é desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio no Brasil, a partir das condições existentes nas instituições, das políticas educacionais em curso e dos desafios colocados pela realidade social, econômica e política. Discutem-se aqui a importância política, social e econômica da expansão e obrigatoriedade do ensino médio, o caráter cultural da escola e sua relação com a chamada “sociedade do conhecimento”, o papel do ensino médio para a juventude, as novas demandas para os docentes, entre outros.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • ENSINO MÉDIO • ENSINO OBRIGATÓRIO

SOME CONTEMPORARY CHALLENGES OF SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL

NORA KRAWCZYK

ABSTRACT

The purpose of this article is to develop some ideas that may contribute to the debate about the secondary education in Brazil, giving emphasis to the conditions existing in the educational institutions, the ongoing educational policies and the challenges posed by the social, economic and political reality of the country. It is also discussed the political, social and economic importance of the expansion and the compulsory character of secondary education as well as the school's culture dimension, in its relationship to the so-called "knowledge society". Finally, the role of secondary education for the youth and the new demands it poses for teachers are presented, among some others aspects.

EDUCATIONAL POLICIES • SECONDARY EDUCATION •
COMPULSORY EDUCATION

Q

UANDO SE TRATA de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade.

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

A proposta deste trabalho não é oferecer uma descrição da situação do ensino médio e, também não simplesmente rever as deficiências atuais dessa etapa de escolaridade. Procura-se desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio, a partir dos desafios apresentados pela realidade social, econômica e política.

EXPANSÃO, UNIVERSALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui. O país já não suporta tamanha desigualdade educacional. Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da

expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho.

O ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.

Desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro tem se expandido de maneira mais significativa. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. No debate, ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos. As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste. Tal como afirma Sposito (1993), “as condições de vida recusam, ao mesmo tempo que impõem a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida”.

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios.

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino

médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Os docentes do ensino médio, embora já não sejam idealizados pelos alunos assim como eram os professores do ensino fundamental, continuam representando uma referência muito importante quanto à motivação para os alunos (SANTOS DEL REAL, 2000). O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola.

Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles.

Ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, embora estejamos aquém de outros países latino-americanos, uma vez que persistem distorções série-idade e taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho.

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que a aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação.

O ENSINO MÉDIO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O discurso do advento da sociedade do conhecimento, isto é, aquele que considera o conhecimento como a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica, revitaliza o debate sobre os saberes necessários na sociedade contemporânea – uma realidade cambiante e complexa – e sobre o currículo como um espaço de disputa entre diferentes setores sociais.

O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho.

Fala-se muito da perda do caráter cultural da instituição escolar e da perda da sua importância como centro de transmissão de saberes diante do valor que adquirem novas modalidades de informação e conhecimento, mas, ao mesmo tempo, existe uma pressão crescente pelo aumento de conhecimentos que a escola deve oferecer.

O conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho.

A inovação tecnológica tem sido reconhecida como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos, do que decorre a necessidade de formar a população. O acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso da tecnologia são colocados como as novas e mais importantes dimensões da estruturação do poder, bem como da desigualdade. De fato, a revolução da microeletrônica e da informação foram elementos que provocaram mudanças na organização do trabalho e da produção e permitiram a diminuição dos gastos e o aumento dos lucros. Mas as novas formas de

organização do trabalho requerem poucos trabalhadores: dirigentes altamente qualificados e uma pequena massa de trabalhadores que continuam realizando tarefas mecânicas que não requerem muitas habilidades cognitivas complexas, sendo essas funções, no geral, terceirizadas para pequenas empresas (LEITE, 2003).

Há uma tendência estrutural de retração do mercado de trabalho e a demanda por trabalho por parte da população aumenta, sendo criadas, por isso, exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação. Porém, isso não se traduz, automaticamente, em exigências elevadas de conhecimentos, nem garante ao jovem com ensino médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão. Reforça também o debate em torno da identidade do ensino médio, seja porque ele é considerado insuficiente diante das novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional – que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais.

O debate educacional – formação geral *versus* formação profissional – nutriu-se de várias fontes, entre as quais a experiência de compartilhamento do Estado com a iniciativa privada, desde a década de 1940, para implantação e manutenção de escolas técnicas de ensino médio, a fim de atender à indústria em desenvolvimento. Estas instituições de ensino também supriam uma demanda educacional em razão do baixo atendimento e da baixa qualidade da educação pública.

Durante a década de 1930, sob a ditadura de Getúlio Vargas, o crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais, estruturado em um modelo nacional-desenvolvimentista, propiciou que a Constituição promulgada na época estabelecesse um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão de obra para as novas ocupações abertas pelo mercado¹. Foi assim que o empresariado assumiu gradativamente maior responsabilidade de formação de mão de obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.

As redes de escolas técnicas federais – Cefets – e estaduais, ainda que se tenham expandido por todo o país e sejam reconhecidas como instituições que oferecem ensino de boa qualidade, possuem uma abrangência limitada sob o argumento oficial de seu alto custo.

Em contrapartida, a rede de ensino técnico resultante do regime de colaboração entre a iniciativa privada e o poder público tem-se

¹
Em 1942 foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai – e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac.

tornado cada vez mais significativa na formação dos jovens na faixa do ensino médio. Convencionou-se chamar Sistema S o conjunto de 11 instituições², na sua maioria de direito privado, às quais é repassada a contribuição³ de 1% cobrada sobre a folha de pagamento das empresas que compõem o referido sistema. Esse tipo de concepção de contribuição tem sido bastante questionado por ter criado uma situação única em que, embora a receita dele resultante seja cobrada e arrecadada pelo serviço público federal, o montante obtido é integralmente repassado a entidades cuja administração não é diretamente vinculada ao poder público.

A contribuição ao Sistema S não é considerada dinheiro público e, portanto, não precisa seguir as diretrizes do Orçamento da União. Ao contrário, a alocação dos recursos responde aos objetivos e às prioridades decididos pelas entidades.

É possível traçar um paralelo entre o debate educacional que se trava em torno da dualidade do ensino médio no Brasil (formação geral e/ou profissional) e as reformas do ensino médio realizadas em vários países da Europa no final da década de 1960. Estas suprimiram as diferentes orientações que existiam desde o início do curso, prolongando o tronco comum. A mudança foi ocasionada pelo fato de que a seleção prematura dos alunos para o ingresso no ensino médio produzia efeitos discriminatórios que terminavam favorecendo os estudantes de origem social mais alta. Sob a hegemonia da teoria do capital humano e em sintonia com os princípios da meritocracia, presumia-se que, com o prolongamento de uma base comum a todos os alunos, a escola poderia exercer uma função compensatória, igualando as oportunidades dos diferentes setores sociais. E a igualdade de oportunidades escolares se transformaria em igualdade de oportunidades sociais, dada a forte associação entre ocupação, salário e nível educacional. Dessa perspectiva, que considera a educação como chave do desenvolvimento econômico, o adiamento do processo seletivo de alunos permitiria também que a escola pudesse detectar com maior precisão aqueles mais capazes, contribuindo assim para o progresso da nação e aumentando sua competitividade na economia internacional (FERNÁNDEZ ENGUITA, LEVIN, 1990).

Uma fonte importante na qual se nutria o debate brasileiro sobre a relação educação e trabalho na escola, principalmente na década de 1980 (retomado nos anos de 1990, com a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio), foi a produção acadêmica que defendia a necessidade de definir um currículo escolar na perspectiva da politécnica. Desse modo estar-se-ia rompendo, no processo de aprendizagem, com a cisão entre o trabalho intelectual e o manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele origina.

2

A maioria das instituições tem sigla iniciada pela letra "S" sendo este o motivo do nome Sistema S. Sete delas foram criadas na década de 1940: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai; Serviço Social da Indústria – Sesi; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – Senac; Serviço Social do Comércio – Sesc; Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha – DPC; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – Sescoop. As quatro restantes, criadas após a Constituição federal de 1988, foram: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar; Serviço Social de Transporte – Sest; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat.

3

Essa contribuição tem o suporte legal na Constituição Federal de 1988, que prevê, entre os tipos de contribuições que podem ser instituídos exclusivamente pela União, "a contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas".

Mas aqui não valeria recuperar o trecho de Tenti Fanfani (2003), sobre a falsa dicotomia intelectual/manual? Como afirma o autor, as reflexões sobre a escolarização média mais voltada para a profissionalização ou formação geral, ou para a cidadania ou universidade são “em grande medida um debate estereotipado (e às vezes academicista) e, portanto, falso. Caberia se perguntar em que medida é possível formar competências genéricas sem passar pelo desenvolvimento de competências específicas e vice-versa” (TENTI FANFANI, 2003, p.19). O que o autor procura destacar é a necessidade de um ponto de equilíbrio entre os dois paradigmas, visto que o jovem deve ser preparado durante a escolarização básica para assumir os múltiplos papéis que o esperam: um trabalhador é, ao mesmo tempo, cidadão, pai, filho, amigo etc. As competências gerais acabam, por sua vez, se realizando em um campo profissional específico, de maneira que parece indissolúvel a discussão entre formação geral e formação integral.

Sob essa perspectiva, propõe-se a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução geral e o trabalho como princípio educativo geral. Entende-se o trabalho como a capacidade que tem o homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e de transformá-la para criar um mundo humano, ação que é guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, 2005).

Vários dos princípios aqui esboçados, oriundos de diferentes fontes, são compartilhados pelos especialistas do tema e existe bastante consenso de que a organização e o currículo do ensino médio não podem estar atrelados às demandas do mercado. Esta é uma associação insuficiente que desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, a qual lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado (ZIBAS, 2005; OLIVEIRA, 2007; FRIGOTTO CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Propostas como a do ensino médio integrado, em curso no país, buscam a institucionalização de uma modalidade de ensino que rompa com a dualidade estrutural que separou historicamente o ensino propedêutico da formação profissional. Elas almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos e a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico. Entretanto, esse não é um desafio fácil de responder nas condições do sistema de ensino brasileiro.

Paralelamente e de forma contraditória, expressando uma vez mais o caráter conflitivo da identidade do ensino médio, surge uma nova dimensão na discussão atual sobre a relação entre educação e trabalho, que é a condição de empregabilidade dos jovens. Isso transfere o foco da preocupação do sistema de ensino para o indivíduo (PIRES, 2005).

Assim, à pergunta como ampliar os conhecimentos, capacidades e habilidades dos jovens por meio da educação, soma-se a indagação acerca de como os indivíduos devem se preparar para estar “em condições de empregabilidade”. O papel central está no indivíduo, nas características do mercado e não mais no sistema de ensino.

O CARÁTER CULTURAL DA ESCOLA E AS NOVAS MODALIDADES DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

As novas modalidades de informação e conhecimento são favorecidas pela revolução das comunicações e elas competem com o caráter cultural da instituição escolar. Os meios de comunicação produzem linguagens, conhecimentos, modos de vida, valores etc., que desafiam a escola, quer na sua função de transmitir conhecimentos, quer no seu caráter socializador.

É comum encontrar argumentos bastante pessimistas sobre o potencial dos meios de comunicação, pois estes são vistos como a causa de muitos dos problemas sociais e, principalmente, daqueles apresentados pelos jovens (aumento da violência, do consumo de drogas, da gravidez das adolescentes e do desinteresse pela leitura). Os meios de comunicação são considerados todo-poderosos, enquanto os jovens são vistos como receptores passivos das mensagens (TIRAMONTI, 2005).

Reconhecer que os adolescentes têm mais facilidade para incorporar em sua vida cotidiana os novos recursos tecnológicos implica admitir uma mudança entre gerações, mas não significa que eles os incorporem de forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles. Aprender a ler os textos midiáticos é condição necessária para a incorporação das novas gerações a um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania.

A transmissão cultural proposta pelas mídias é muito mais forte do que a transmissão cultural da escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua dificuldade para proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam decodificar e interagir de forma crítica com esses novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos, compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc. É uma mudança radical do projeto cultural da escola (TIRAMONTI, 2005).

Quando assumir esses meios como dimensão estratégica da cultura, a escola poderá interagir com os fluxos de informação, as redes de intercâmbio, os cruzamentos das ciências etc. (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Para tanto, é necessário em primeiro lugar reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento e formação de um espírito crítico e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. Os meios devem ser o próprio objeto de estudo: como eles interferem no cotidiano, na forma de ver o mundo, nos valores sociais, nos modos de conceber as diferenças sociais, a pobreza.

Não obstante, é evidente que o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso a informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas.

O reconhecimento de que as novas gerações possuem uma “matriz cognitiva” que prioriza a experiência midiática, havendo, portanto, necessidade de a escola ensinar a abordá-la criticamente, não exclui, como alguns pensam, a importância da leitura (seja de livros em papel, seja de livros digitalizados) para ampliação do universo de referência dos alunos, de conhecimento e trocas culturais e da constituição de uma visão de mundo que lhes ofereça as condições para uma verdadeira liberdade de ação.

OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO

A escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além da escola.

O jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio. Produz-se entre eles, segundo Sposito e Galvão (2004), uma aceleração do tempo de vida. No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

O clima das escolas costuma ser bastante afetuoso com os alunos, quase compassivo com os jovens. Os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, têm baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro. As condições de vida dos estudantes

são presumidas, principalmente, pelo bairro em que vivem, já que os docentes no geral conhecem muito pouco sobre a vida de seus alunos: com quem moram; as atividades que realizam além de ir à escola; como ocupam os finais de semana; as características de suas famílias etc. Os comentários dos professores são muito ambíguos e tendem a se limitar à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e do noturno (KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA, SOUSA, 2004).

Os atos violentos dos alunos e os problemas com a disciplina parecem sempre escapar do domínio do escolar. Os resultados dos alunos – seu comportamento passivo, agressivo etc. – são percebidos como expressões do local em que moram e a escola levanta muros para que as questões do bairro não entrem nela. Há um comportamento etnocêntrico dos docentes; o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles.

Contraditoriamente, essa situação parece trazer um novo papel para a escola: o de contenção. Isto é, o de proteger os alunos do meio social em que vivem; de evitar que entrem na delinquência; de tirar o jovem da rua. Para isso, as escolas são chamadas a criar um ambiente juvenil por meio de atividades voltadas para a integração da escola com a cultura dos jovens e com a comunidade. Em muitos casos, trata-se de atividades, que ocorrem durante a semana e nos finais de semana, de lazer nas áreas de esporte, música, dança e ciência, que buscam recuperar a imagem positiva do jovem e muitas vezes se traduzem num ativismo pedagógico. Os alunos se lembram com satisfação de algumas dessas atividades quando realizadas durante o horário escolar (feira de ciências), entretanto a maioria desconhece o que a escola oferece nos fins de semana. É difícil pensar que a escola possa transformar esse ativismo pedagógico num projeto com o jovem se a relação com ele é uma relação acrítica, apenas compensatória e que só reconhece as condições adversas em que vivem.

Chama a atenção o desajustamento ou descompasso da percepção adulta do “ambiente juvenil” em relação à dos jovens (SPOSITO, 2005). Por exemplo, a escolha do turno noturno nem sempre se reduz aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto a possibilidade de cursar esse turno, porque necessitam de certa independência ou precisam sentir-se úteis para a família, motivação bastante incentivada pela importância que adquire o consumo nas relações sociais. Mas também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, “mais adulto”. Isso começa a acontecer também com a opção de alguns jovens pelos cursos supletivos. Algumas pesquisas mostram que, às vezes, o trabalho vem como consequência da frequência à escola noturna, motivado pelos pais, para que não fiquem com muito tempo livre e na rua (MARQUES,

1997). A atitude do grupo de jovens que escolhe o ensino noturno independentemente do trabalho é bastante questionada, pois é interpretada como desvalorização da escola e dos estudos por esses estudantes. Mas caberia indagar ainda os motivos que os levam a atribuir tão pouca importância aos estudos, além da inevitável tensão entre as instituições e a juventude.

Concomitantemente, pesquisas informam que o específico do ensino médio noturno, na maioria das vezes, se reduz a uma adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdos de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares. Não obstante, também foram observados procedimentos opostos no comportamento dos docentes, embora sempre tendo como referência o ensino diurno: alguns professores procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes turnos, argumentando que apresentar uma proposta específica para o ensino noturno ou adaptar seu trabalho seria sinônimo de facilitar o ensino e deteriorá-lo (KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA, SOUSA, 2004).

Nas duas situações referidas, o estudante do curso noturno sai prejudicado: no primeiro caso, pelo aligeiramento do curso e, no segundo, pela negação da singularidade dos alunos. Em ambos os casos, os professores vivenciam um sentimento de frustração.

Outra questão importante é que a cultura escolar pressupõe quase sempre uma orientação para um fim, no sentido de progresso e/ou de mudança, transformação, uma lógica do tempo diferente da do jovem. Todas as passagens intermédias entre as etapas da escolaridade são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores. A presença dessas diferentes experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas a distância entre elas aumenta à medida que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro resultava de situações aleatórias e incontroláveis e não fazia parte da posição de cada um na vida. Para a juventude moderna, à relativa incerteza própria de sua idade, somam-se a incerteza e a transitoriedade derivada da variedade de cenários possíveis de futuro e, ao mesmo tempo, da impossibilidade cada vez maior de previsibilidade (MELUCCI, 1997).

A juventude está hoje diante de um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes. Em face das incertezas do futuro, do significado que o tempo tem para a adolescência e de uma mudança cultural, encontramos nos jovens o privilégio do presente.

O reconhecimento pelos jovens das mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo não se reduz à formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis, com as in-

certezas e adaptar-se com facilidade a situações novas. É muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular. A categoria tempo é muito importante para a compreensão do universo juvenil.

NOVAS DEMANDAS PARA OS DOCENTES

Um dos grandes paradoxos presentes nas escolas é a necessidade de professores cada vez bem mais formados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos.

Afirma-se que as mudanças necessárias no âmbito da educação pública requerem do professor uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. São exigências que apontam para habilidades que os docentes não possuem e colocam a necessidade de ressocialização e reprofissionalização dos professores.

As condições de trabalho, porém, parecem mais difíceis. O aumento da complexidade da gestão escolar, o risco de perder a estabilidade no trabalho, a desqualificação da profissão e o fracasso de estratégias supostamente efetivadas para melhorar as condições dos professores tendem a gerar um cenário bastante desfavorável para a concretização do perfil docente desejado.

Há, por exemplo, estratégias para resolver a falta de professores que até agora parecem não ter dado certo. Minicontratos fazem com que os docentes estejam mais preocupados em como conservar o trabalho, ou em como conseguir algo melhor, do que com um compromisso institucional e projeto de longo prazo; afetam sua autoestima, uma vez que vivenciam um sentimento constante de injustiça. Outro problema tem sido a formação polivalente: a formação inicial e continuada por áreas e não por disciplinas. Confunde-se um nível de análise teórico (isto é, buscar a melhor forma de produzir conhecimento e compreender a realidade; de evitar a compartimentalização da realidade e hierarquização do conhecimento) com um nível de análise estratégico.

Busca-se estratégia para a fixação dos alunos na escola, mas não se consegue avançar nas estratégias de fixação dos professores, principalmente por meio da concentração de seu trabalho em uma só instituição e de remuneração diferenciada nas regiões de maior dificuldade de acesso.

PARA FINALIZAR

Estamos em momento histórico, no qual as amplas transformações de ordem social, econômica e cultural agudizam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo. Portanto, vivemos em uma época bastante

hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, estamos diante do desafio de promover relações institucionais democráticas e dar condições aos jovens estudantes para que possam questionar esses valores e desnaturalizar a realidade. Situação bastante difícil para eles, porque carecem de experiências distintas das desse modelo societário e para aqueles que têm de ser capazes de desconstruir os argumentos que legitimam essas mudanças.

As dificuldades no trabalho tendem a tornar docentes e diretores pouco ambiciosos. Muitos professores têm suas ambições cerceadas pela ausência de condições básicas de exercício do magistério ou de reconhecimento externo. De sua parte, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico.

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, perante a impotência das escolas para encontrar respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores.

Destacam-se neste texto alguns dos desafios aos quais está exposto hoje o ensino médio e que têm potencial de qualificar a formação realizada nessa etapa da escolarização. No entanto, as condições para que isso aconteça não têm se verificado a contento. Parece ser cada vez mais difícil à instituição recuperar sua autoridade cultural ante ao processo regressivo da prática intelectual na escola.

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento. As exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do ensino médio, apresentam um conjunto de desafios que não se esgotam neste texto. Alguns deles foram aqui

mencionados, outros requerem aprofundamento pelas pesquisas e análises próprias.

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc.

O desafio posto para a escola de aproximar o aluno do mundo contemporâneo torna-se ainda maior nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Não pode esquecer-se da importante presença da atividade rural nos municípios brasileiros e da pequena ou quase inexistente atenção educacional nessas regiões, principalmente no que se refere ao ensino médio.

O que no passado foi considerado como transmissão de regras e valores da sociedade, hoje deve ser visto como possibilidade de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos (GOERGEN, 2005). Um desafio desse tipo não pode ser encarado numa sociedade hostil em relação à juventude, nem por meio de projetos individuais de uma escola, de um professor.

A escola moderna é produto de um outro momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específicas. No entanto, a organização e o funcionamento do ensino médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo.

A renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve repensar o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista. A pergunta que nos devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é: como pode a instituição escolar participar dessa construção?

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; LEVIN, Henry M. Las Reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Juntos pero no revueltos: ensayos em torno a la reforma de la educación. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990. p.11-28.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.1087-1113, out. 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.983-1011, out. 2005.

KRAWCZYK, N. O Ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6)

_____. A Escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003.

LEITE, Márcia de Paula. *Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.63-75, maio/dez. 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La Educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma, 2002.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, p.5-14, set./dez. 1997. (Juventude e contemporaneidade, n. esp.)

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. Anped, GT Trabalho e Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia Lian de. *Ensino médio noturno: registro e análise de experiências*. São Paulo: MEC, USP, 2004. (Relatório final)

PIRES, Valdemir. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS DEL REAL, Annette. *La Educación secundaria: perspectivas de su demanda*. 2000. Tesis (Doctorado Interinstitucional em Educación) – Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-127.

_____. A Recusa da escola. In: _____. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993. p.377-390.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A Experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, jul./dez. 2004.

TENTI FANFANI, Emilio. La Educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In: _____. (Comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira, 2003. p.11-23.

TIRAMONTI, Guillermina. La Escuela em la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.889-910, out. 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.28, p.24-36, jan./abr. 2005.

NORA KRAWCZYK

Professora da Faculdade de Educação da Universidade

Estadual de Campinas

norak@uol.com.br