

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS
E SOCIEDADE**

**ENTRE DISCURSOS, POLÍTICAS E SUJEITOS:
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO**

JOSIRENE DE CARVALHO BARBOSA

Itajubá, setembro de 2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS
E SOCIEDADE**

JOSIRENE DE CARVALHO BARBOSA

**ENTRE DISCURSOS, POLÍTICAS E SUJEITOS:
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO**

**Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade como parte dos
requisitos para obtenção do Título de Mestre em
Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.**

Área de Concentração: Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Pereira de Alcantara Ferraz

Co-orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta

Setembro de 2016

Itajubá

JOSIRENE DE CARVALHO BARBOSA

**ENTRE DISCURSOS, POLÍTICAS E SUJEITOS:
REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação aprovada pela banca examinadora em 20 de setembro de 2016 conferindo à autora o título de **Mestra em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.**

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Ferreira de Alcantara Ferraz

Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta

Prof. Dr. Régis de Toledo Souza

Prof.^a Dr.^a Elisa Ferreira Silva de Alcantara

**Itajubá/MG
2016**

Dedico este trabalho aos alunos e profissionais
da Escola Estadual Cecília Meireles,
em especial àqueles que resistem à dominação
de seus corpos e de suas almas.

À minha mãe – professora e educadora -
que sempre lutou e me ensinou a lutar por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Queria deixar registrado que este trabalho foi escrito por muitas mãos. Cada um de vocês contribuiu, à sua maneira, para que esta pesquisa se tornasse realidade, bem como para que eu me tornasse aquilo que sou hoje. Aprendi nesta trajetória a caminhar de mãos dadas. E é com imensa gratidão que apresento o nosso trabalho aos futuros leitores, esperando que algo neles, ainda que pequeno, possa se modificar, assim como eu me transformei, neste processo de encontros, desencontros, descobertas, revisões, amadurecimento, angústias, alegrias e esperança, que é o processo de tornar-se pesquisadora.

Agradeço primeiramente à minha orientadora – Denise Pereira de Alcantara Ferraz -, por ter acreditado em mim e no meu trabalho; por ter ficado ao meu lado em todos os momentos desta pesquisa; por ter me defendido nos momentos mais difíceis; pela sua ética, sua responsabilidade, sua humildade, seu comprometimento; por seu companheirismo e gentileza; por me possibilitar voar, sem deixar de aparar minhas asas nos momentos em que eu ia mais longe e me esquecia de voltar. Muito obrigada!

Ao meu co-orientador – Carlos Alberto Máximo Pimenta – pelas “luzes” que acendeu em minha caminhada; por não desistir de mim; por insistir e me fazer acreditar que eu era capaz; por seu conhecimento, disponibilidade e generosidade. Muito obrigada!

À professora Sylvia da Silveira Nunes, minha primeira orientadora, que me iniciou nos caminhos da pesquisa e que acreditou no meu primeiro projeto... Por tudo que me ensinou, por sua força, sua garra, por sua luta por um mundo melhor, muito obrigada!

Aos professores Rogério Rodrigues, Régis de Toledo Souza e Elisa Ferreira Silva de Alcantara, pelas contribuições que deram a este trabalho e por me possibilitarem novos olhares e novos sentidos, não apenas neste estudo específico, mas em minha formação, sobretudo humana.

A todos os professores do mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, em especial às contribuições dos professores Adilson da Silva Mello e Luiz Felipe Silva.

Aos meus queridos amigos do mestrado, que me acompanharam nos momentos mais difíceis deste processo, em especial à: Graziana, Yara, Samanta, Letícia, Lídia, Cida, Marcinha, Renato, Telma, Rosana, Lígia, Giovane, Camilo, Gabs, Magda, Priscila e João Francisco.

Aos queridos amigos - Andrea Marrafon, Nayhara Pereira, Walter Lowande e Vagno Dias - pelas contribuições, amizade e torcida.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, pelo apoio e pela possibilidade de me dedicar integralmente à pesquisa.

À minha família, em especial aos meus pais – Expedito e Maria José – pelo sonho realizado de chegar até aqui; por terem me ensinado que a educação é capaz de transformar vidas; por fazer dos meus os seus desejos; pela luta, pelo exemplo e amor incondicional.

Ao Edu – companheiro de todos os momentos, testemunha de minhas alegrias e de minhas tristezas, conselheiro, leitor assíduo deste trabalho, pelas opiniões e contribuições fundamentais e por ter me motivado nos momentos mais difíceis.

E ao Dudu – meu filho querido, que inspirou este trabalho simplesmente por sua existência.

A todos vocês, eterna gratidão!

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros – Retrato do artista quando coisa

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo interdisciplinar sobre o tema do desenvolvimento em sua articulação com a educação formal. Teve como objetivo compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos de uma escola pública do Estado de Minas Gerais em relação às principais políticas educacionais pensadas para o ensino médio regular, no contexto da ideologia neoliberal e do fenômeno da globalização. Dentro desta perspectiva, buscou ampliar a reflexão sobre os sentidos hegemônicos que circulam no campo cultural/educacional e que definem as práticas e modos de ser dos sujeitos, bem como sobre as possibilidades de ruptura e de produção de outros sentidos. O estudo se propôs a responder a seguinte questão: qual a concepção de desenvolvimento subjacente às políticas públicas atuais propostas para o ensino médio? Foram utilizados recursos fotográficos e observações no cotidiano escolar, além de entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com gestores, técnico, professores e estudantes. Para a análise dos dados, foram utilizados princípios e procedimentos da Análise do Discurso de linha francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux e Michel Foucault. O estudo revelou que as políticas têm dado destaque ao aspecto social, porém, dentro de uma perspectiva assistencialista e compensatória, não reverberando na qualidade da educação e nem na questão do desenvolvimento. A concepção de desenvolvimento nas políticas, analisada por meio das práticas discursivas dos sujeitos, demonstra que o fator econômico ainda ressoa significativamente no contexto escolar, apesar de haver discursos contrários a esta concepção. O desenvolvimento, sob seu aspecto estritamente econômico, tem produzido novas subjetividades, porém tem contribuído mais para a alienação e sofrimento dos sujeitos do que para sua emancipação.

Palavras-chave: Desenvolvimento; políticas públicas; ensino médio; sujeito.

ABSTRACT

This research is an interdisciplinary study on the issue of development in its relationship with formal education. We aimed to understand the meanings produced by the subjects bounded to a public school in the state of Minas Gerais in relation to the main educational policies proposed to the regular high school, in the context of neoliberal ideology and of the phenomenon of globalization. Within this perspective, we sought to expand the discussion about hegemonic meanings that circulates in the cultural / educational field and that defines the practices and ways of being of the subject, as well as about the possibilities of rupture and production of other meanings. This study aims to answer the following question: what is the underlying concept of development to the public's current proposals for high school policies? Photographic sources and observations were used in daily school life, as well as semi-structured interviews and informal conversations with managers, clerks, teachers and students. We have used the principles and procedures that belongs to the analysis of the French Discourse Analysis, derived from the works of Michel Pêcheux and Michel Foucault, for the purpose of data analysis. The study demonstrates that those policies have highlighted the social aspect, however in a welfare and compensatory perspective that not reverberates in the quality of education neither in the issue of development. The idea of the development policies, analyzed by means of the discursive practices of subjects, shows that the economic factor still resonates significantly in schools, although there are arguments against this view. The development, in its strictly economic aspect, has produced new subjectivities, but has contributed more to the alienation and suffering of individuals than for their emancipation.

Keywords: Development; public policy; high school; subject.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxas de rendimento da Escola Estadual Cecília Meireles Ensino Médio - Período 2010-2014	26
Tabela 2: Taxas de rendimento das escolas da rede pública estadual brasileira Ensino Médio - Período 2010-2014	27
Tabela 3: Médias nacionais para o IDEB – 2015-2021	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O muro	51
Figura 2: O portão	52
Figura 3: O cartaz	76
Figura 4: Dispositivo panóptico construído no interior da penitenciária de Stateville, Estados Unidos, século XX. V. p. 222	77
Figura 5: A rádio	89

LISTA DE SIGLAS

AD: Análise do Discurso

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNC: Base Nacional Comum Curricular

BVJ: Benefício Variável Jovem

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CRAS: Centro de Referência da Assistência Social

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DTecS: Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FMI: Fundo Monetário Internacional

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MG: Minas Gerais

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB: Produto Interno Bruto

PISA: *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PME: Programa Mais Educação

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional da Educação

ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

PT: Partido dos Trabalhadores

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE: Secretaria do Estado de Educação

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC: Serviço Social do Comércio

SISU: Sistema Unificado de Seleção

UNIFEI: Universidade Federal de Itajubá

Sumário

INTRODUÇÃO	14
Entre construções e desconstruções: iniciando a pesquisa	15
Problematizações e Justificativas	17
O percurso metodológico – contextos	24
Estruturando a pesquisa	30
1 - CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES ...	32
1.1 - Interdisciplinaridade em pesquisa – a realidade híbrida e os novos desafios da ciência.....	33
1.2 - O lugar de onde falo - A Psicologia Escolar e Educacional.....	35
1.3 - A Psicologia Social Crítica	37
1.4 - Princípios e métodos da pesquisa etnográfica.....	39
1.5 - A Análise do Discurso.....	40
1.6 - O sujeito em Foucault e a relação saber/poder.....	46
2 – A ARENA DE SENTIDOS: ENTRE A CULPA E A TRANSFORMAÇÃO	50
2.1 - Primeiras impressões: conhecendo a escola.....	51
2.2 - A culpa como elemento necessário à sociedade capitalista.....	55
2.3 - Outros sentidos possíveis: o sujeito resiste	65
3 – O ABISMO ENTRE A ESCOLA E O ALUNO: A ESCOLA SEM SENTIDO	71
3.1 – O modelo disciplinar arcaico e a nova juventude: entre muros e redes	72
3.2 – A distância entre a escola e o aluno.....	78
3.3 – A era das tecnologias	82
3.4 - O diálogo como possibilidade	86
4 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ASCENSÃO SOCIAL: A VISÃO ECONOMICISTA DO MUNDO E A ESCOLA REDENTORA	90
4.1 - Desenvolvimento: a emergência de um novo modelo	90
4.2 – A escola capitalista e o mito da educação escolar	96
4.3 – A Teoria do Capital Humano e a relação professor – aluno - conhecimento.....	106
5 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO	109
5.1 - O que são políticas públicas e como elas se configuram no todo social.....	115
5.2 - O ensino médio brasileiro - contexto histórico e marcos normativos.....	118
5.3 - As políticas públicas atuais propostas para o ensino médio	123
O Plano Nacional de Educação (PNE)	123
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	132
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	136
Ampliação dos objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	137
Programa Mais Educação (PME)	142
Programa Bolsa Família	146
Reinventando o Ensino Médio	150
Virada Educação Minas Gerais	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semi-estruturada com gestores, professores e técnicos.....	165
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semi-estruturada com estudantes	166
REFERÊNCIAS	167
ANEXO I - Termo de Consentimento.....	176
ANEXO II - Entrevista concedida pelo professor Carlos Drummond de Andrade	177

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um estudo sobre o tema do desenvolvimento em sua articulação com a educação formal, na perspectiva das políticas públicas atuais propostas para o ensino médio. Centra suas reflexões nos sentidos hegemônicos que circulam no campo cultural e que definem, em certa medida, as práticas e modos de ser dos sujeitos. Em certa medida porque estes sentidos são perpassados por resistências, rupturas, movimentos contrários que podem possibilitar a emergência de sentidos outros. E é justamente nesta hiância, nestas lacunas, que reside o intuito de nossa pesquisa, porque é aí que existe a possibilidade de qualquer mudança, de qualquer transformação.

Trataremos aqui das políticas públicas educacionais. Estando a instituição escolar inserida numa sociedade que tem o capital como base de suas relações, faz-se necessário compreender como os sujeitos escolares percebem as políticas educacionais que estão em pauta na contemporaneidade, como constroem sentidos a partir delas e como elas se articulam ao projeto de desenvolvimento pensado para o país.

As políticas públicas são discursos, portanto, práticas, como nos ensina Foucault (1996). Nosso estudo se insere no campo da prática, do discurso, e vai pesquisar no cotidiano escolar como se produzem os discursos a partir do campo das políticas públicas.

Para melhor entendimento do trabalho apresentado, ressalto que o texto será escrito na primeira pessoa do plural, proposta mais coerente com a perspectiva interdisciplinar. Porém, em alguns momentos, como na própria introdução e em algumas passagens da pesquisa de campo, opto pela escrita em primeira pessoa do singular, numa tentativa de maior aproximação ao leitor.

Esta introdução será dividida em quatro partes distintas, porém complementares. A primeira parte é uma narrativa da ideia da pesquisa, de como esta ideia foi construída, desconstruída e reconstruída ao longo do processo; apresento também, neste momento, o lugar de onde falo e como este lugar necessita se articular a outros lugares, num diálogo interdisciplinar.

Na segunda parte apresento o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos propostos; num terceiro momento, descrevo os caminhos metodológicos trilhados e os contextos da pesquisa. A quarta parte apresenta a estrutura da dissertação.

Entre construções e desconstruções: iniciando a pesquisa

Meu interesse pelo tema desta pesquisa – Desenvolvimento e Educação - tem início ainda nos tempos da graduação, especificamente nas aulas das disciplinas Psicologia na Escola I e II, nas quais pude conhecer os textos de Maria Helena de Souza Patto (2004, 2010) - autora que centrou seus estudos na questão do fracasso escolar, da Psicologia Escolar e da pobreza, analisando as dificuldades de escolarização das crianças das classes populares e questionando as explicações oficiais para este fenômeno. Essas leituras me permitiram tecer uma visão crítica sobre o contexto educacional numa sociedade de classes, bem como sobre a atuação do psicólogo escolar enquanto profissional a serviço da transformação social.

Minha experiência como psicóloga, atuando nas áreas da Assistência Social e da Educação, tornou ainda maior meu desejo de dar continuidade a estudos cujos temas focassem a questão social¹, bem como a forma como os sujeitos se organizam no contexto de uma sociedade dividida em classes.

Atuando no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), pude acompanhar muitas famílias em situação de vulnerabilidade social. O contato com estas pessoas me possibilitou conhecer melhor a realidade de indivíduos que vivem em situação de extrema pobreza no Brasil e que se encontram à margem de uma sociedade que oferece pouca ou nenhuma possibilidade de inclusão a estas camadas da população.

Em minha experiência como psicóloga educacional, atuando em escolas públicas de ensino em Minas Gerais, e tendo como ferramenta de trabalho a escuta dos discursos que permeiam o cotidiano escolar – escuta que se diferencia do simples ouvir e possibilita a análise, a problematização e a intervenção nas questões que interferem nos processos de ensinar e aprender - pude perceber um certo consenso presente nos dizeres dos sujeitos escolares e, conseqüentemente, nas práticas educacionais: o fracasso escolar como responsabilidade do aluno e de suas famílias. Diante desta ideia central a escola parecia se estruturar. Como consequência, pequenas exclusões cotidianas, sutis, faziam parte da lógica institucional.

Meu trabalho se direcionava, direta ou indiretamente, às questões de aprendizagem dos alunos. O tema do fracasso escolar era recorrente em minhas leituras e análises. Essas análises me permitiram concluir o que a literatura já evidenciara: a culpabilização do aluno e de suas famílias pela não aprendizagem parecia compor o imaginário institucional, o que

¹Alehandra Pastorini vai definir a questão social como “(...) uma expressão concreta das contradições e antagonismos presentes nas relações entre classes, e entre estas e o Estado”, entendendo-a como parte do movimento da própria sociedade capitalista (PASTORINI, 2004, p. 13-14).

dificultava várias tentativas por mim realizadas de desconstrução e ressignificação dos discursos presentes na escola. Ao centrar na instituição escolar e na sociedade capitalista a problemática das dificuldades de aprendizagem, rompendo com a perspectiva dos problemas centrados exclusivamente no aluno e em suas famílias, encontrei muitas dificuldades em meu percurso profissional.

Na tentativa de entender este consenso - que está entranhado na escola pública de um modo geral, como pode ser observado nos estudos de Sampaio (2004), autora que defende que a escola reflete cegamente as hierarquias sociais e os mecanismos sociais de inclusão e exclusão – enveredei-me pelos caminhos da pesquisa. Partindo do fracasso escolar, mas não me atendo a ele, uma vez que muito já fora produzido sobre o tema, meus estudos me levaram a novos caminhos: as políticas formuladas pelo Estado para o ensino médio.

O ensino médio desponta como o mais novo cenário no qual a educação revela sua face mais perversa: a evasão e a repetência neste nível de ensino surgem como fantasmas ante ao ideário de se colocar todos na escola. De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - um em cada dez estudantes do ensino médio brasileiro abandona a escola antes do término do ano letivo. A taxa de reprovação nesta modalidade de ensino é de 12%, e 30% dos estudantes matriculados não se encontram na idade esperada para a série, estando com atraso de mais de dois anos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANYSIO TEIXEIRA, 2014).

Na angustiante tentativa de pensar o ser humano num contexto de exclusão e alienação propiciado por um sistema opressor, as formas como os sujeitos se organizam dentro da lógica perversa educação x trabalho x capital, tento trazer para o debate o tema do desenvolvimento – humano, ético, sustentável, global -, que possibilite não apenas o crescimento econômico, mas a emancipação social.

Entrelaçando “educação”, “políticas públicas”, “ensino médio” e “desenvolvimento”, e tendo como foco central o sujeito dentro deste processo, parto do pressuposto de que existe um consenso que permeia a educação formal – a culpabilização individual dos problemas de aprendizagem dos alunos, sem nenhuma relação com o sistema capitalista excludente -, consenso não refletido e que produz práticas excludentes nas escolas públicas, o que reverbera em todas as dimensões societárias.

Este pensamento hegemônico, impregnado em nossa cultura, produzido e reproduzido na escola, nas políticas educacionais, na mídia, no trabalho, nas teorias científicas e em várias outras instâncias sociais pauta-se numa lógica mercantilista, individualista, competitiva, meritocrática, conforme apontam os estudos de Patto (2010) e Sampaio (2004). A educação se

torna um dos suportes a essa visão de mundo que descarta o humano, reificando-o. É preciso aprender, mas a aprendizagem é para o mercado, não para a vida. É para competir, não para compartilhar. É para ligar-se às coisas e desligar-se dos outros e de si mesmo.

Estes ideais – pressupostos do mundo moderno – ganham cada vez mais espaço na era globalizada. Em tempos de conexões globais e desconexões locais, de encontros fugidios em redes sociais e desencontros eternos no mundo real, tempos de muita tecnologia e pouco calor humano, algumas questões clamam por respostas: em que modelo de sociedade queremos viver? Que tipo de educação queremos que nossas crianças e jovens recebam em nossas escolas?

Com estas interrogações, chego ao tema de minha pesquisa, apoiando-me nas políticas públicas para o ensino médio para pensar o sujeito, suas relações e suas concepções de desenvolvimento, de trabalho e de educação no âmbito da sociedade capitalista.

Problematizações e Justificativas

Atualmente, são cada vez mais crescentes os estudos que tratam do campo de conhecimento denominado políticas públicas. Este fato pode ser um indicador de que o Estado não tem conseguido responder de forma efetiva às demandas sociais dentro de um cenário cada vez mais marcado por profundas desigualdades, como é o cenário brasileiro.

As políticas públicas se vinculam a um determinado modelo de sociedade e de Estado. Portanto, precisam ser pensadas a partir de um entendimento do sistema capitalista e das relações que se estabelecem neste contexto, relações estas que perpassam não apenas o aparato estatal, mas também as instituições, a cultura e os atores sociais.

Entendendo as políticas públicas como um recorte de um projeto de sociedade proposto pelo Estado e materializado pelas instituições, torna-se relevante pensá-las, questioná-las e compreendê-las enquanto ação estatal voltada ao enfrentamento da questão social. A questão social remete necessariamente à relação capital/trabalho, ao desemprego e à exploração do trabalhador no sistema capitalista.

As políticas sociais têm sua origem nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Estas políticas tentam estabelecer um padrão de proteção social, visando diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento econômico (HÖFLING, 2001). Sendo assim, é imprescindível que, nos estudos sobre desenvolvimento, as políticas sociais estejam no centro da discussão.

Trataremos aqui da política educacional, entendendo-a como política pública social, portanto de responsabilidade do Estado, embora não se reduza somente a ele.

A partir deste entendimento, podemos compreender a educação também como uma resposta aos problemas postos pelo modo de produção capitalista. Interessa-nos saber que resposta tem sido esta: se condizente com a classe trabalhadora ou com os donos do capital.

Nossa pesquisa vai enfatizar as relações que se estabelecem no tecido social a partir do processo de globalização da economia, processo que vem contribuindo para que as ideias neoliberais tornem-se hegemônicas nas sociedades ocidentais e para que os projetos dos governos nessas sociedades voltem-se aos fundamentos capitalistas e aos pressupostos liberais marcados pelo individualismo e pela lógica de mercado.

Desde o Consenso de Washington² foi estabelecido um pacto pelo desenvolvimento dos países mais pobres, entre eles o Brasil, o que tem demandado, no campo educacional brasileiro, novos ajustes e reformas, conforme apontam os estudos de Jimenez e Segundo (2007) e de Santos e Araújo (2012).

Estas reformas perpassam por uma ênfase num modelo de desenvolvimento voltado aos interesses do capital. A partir deste compromisso, o aspecto econômico do desenvolvimento passa a ser o foco central nas políticas educacionais brasileiras.

As políticas educacionais dos anos de 1990, conforme apontam Santos e Araújo (2012), foram ainda mais incisivas em sua adequação aos interesses do desenvolvimento da sociedade capitalista. Com o intuito de alavancar o progresso do país, defendeu-se a tese de que a universalização da educação básica era a forma mais adequada do país atingir o desenvolvimento social, bem como preparar os jovens para o mundo do trabalho, incluindo-os nos benefícios gerados por esse desenvolvimento.

Santos e Araújo (2012) destacam que as reformas educacionais para o ensino médio realizadas na década de 1990 e também no início dos anos 2000, não foram capazes de dar solução aos graves problemas que vêm se acumulando desde o avanço das forças produtivas e da exploração da mão de obra no desenvolvimento do sistema capitalista brasileiro.

Souza (2010) afirma que, de fato, as políticas públicas implantadas a partir da abertura política nos diversos Estados e municípios brasileiros atingiram, mesmo que de forma não integral, um dos aspectos da democratização: o acesso à educação em nível fundamental.

² O “Consenso de Washington” foi o nome popularmente dado a uma conferência internacional de Economia realizada na cidade de Washington, nos Estados Unidos, em 1989, onde foi apresentada uma lista de pontos sobre a política econômica necessária ao desenvolvimento da América Latina e do Caribe, com base em pressupostos neoliberais. Estas propostas foram rapidamente aprovadas pelo conjunto de instituições multilaterais sediadas naquela cidade, de onde surgiu o termo “Consenso de Washington” (VISCÁINO JR, 2008).

Porém, os demais dados educacionais demonstram que a qualidade do ensino não foi alcançada. A autora destaca aspectos como o analfabetismo, que ainda não foi erradicado, bem como algumas políticas que não conseguiram alcançar os objetivos propostos, como a política de alfabetização de jovens e adultos e a política referente à educação infantil.

Outra questão ainda por resolver, segundo Souza (2010), é a defasagem série-idade, consequência da repetência escolar. Várias foram as iniciativas governamentais para o enfrentamento dessa problemática: a implantação da política de ciclos, as classes de aceleração de aprendizagem, a progressão continuada, a promoção automática, entre outras propostas. Porém, essas políticas não foram capazes de resolver o problema das desigualdades regionais e sociais, nem da defasagem série-idade, da reprovação e da evasão.

A partir de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), nota-se uma tentativa do Estado de mesclar desenvolvimento econômico e social, modelo que predominou durante o governo de sua sucessora – Dilma Rousseff (2011)³. Porém, apesar de efetivos avanços no campo social observados durante o mandato do Partido dos Trabalhadores (PT), o aspecto econômico ainda predomina, conforme apontam os estudos de Castro (2013) e Frigotto (2007, 2010a, 2010b).

Os ideais neoliberais adentram as instituições e a sociedade como um todo, uma vez que o pensamento dominante é produzido e reproduzido nestes espaços, entre eles, o espaço educacional. As políticas públicas vão dar sustentação a esse projeto, ditando as regras impregnadas pelos interesses economicistas, reproduzindo uma lógica de exclusão que tem deixado à margem uma grande parcela da população brasileira. É neste contexto que situamos nossa pesquisa.

É importante observar, com base nas políticas para o desenvolvimento, que parece haver uma ruptura entre os fatores “econômico” e “social”, o que demonstra um conceito errôneo do termo “desenvolvimento”. O conceito de desenvolvimento necessita ser repensado e entendido para além da esfera econômica, visto que essa visão de desenvolvimento não tem possibilitado, principalmente às camadas mais empobrecidas da sociedade, melhores condições de vida em todos os aspectos, sejam eles econômicos, ambientais, culturais, políticos ou sociais.

Entre construções e desconstruções, busco na compreensão dos sentidos uma resposta para a questão que norteia meu trabalho: que concepção de desenvolvimento está subjacente

³ Até a data de fechamento deste trabalho, Dilma Rousseff estava na presidência do país, porém em afastamento, aguardando julgamento do processo de *impeachment*.

às políticas educacionais atuais propostas para o ensino médio? Ou, dito de outra maneira: que modelo de sociedade a escola pública auxilia a construir?

A pergunta central se desdobra em outros questionamentos que busco responder com esta pesquisa. Torna-se necessário compreender não apenas o sujeito em sua individualidade, mas em suas relações, sujeito perpassado pela história e pelo social. Torna-se relevante compreender os sentidos que estão sendo produzidos pela comunidade escolar em relação às políticas propostas para o ensino médio, bem como o papel que o Estado vem desempenhando com relação a estas políticas.

Como dito anteriormente, a literatura vem indicando que as instituições escolares, principalmente a partir da década de 1990, encontram-se vinculadas a um modelo de desenvolvimento excludente, mercantil, contribuindo com a desigualdade social e com os interesses do capital. Teríamos outras possibilidades? Existirá uma “contracultura”, movimentos de resistência, de ruptura, capazes de fazer da escola um outro lugar, que não o da simples reprodução da desigualdade social?

O modelo de desenvolvimento que é priorizado atualmente baseia-se no primado do econômico em detrimento do desenvolvimento social, humano e sustentável. Tal modelo tem se mostrado ineficaz sob vários aspectos, o que justifica a necessidade de repensá-lo e de criar condições para a emergência de um outro projeto de sociedade. A igualdade de condição entre as pessoas, a justiça social, a equidade, a preservação ambiental, a construção de formas de vida mais justas e éticas não têm sido possibilitadas dentro da lógica economicista.

Atualmente, a discussão sobre o tema do desenvolvimento tem sido retomada com o intuito de se repensar o próprio conceito do termo, as concepções que lhe são atribuídas, bem como suas implicações para os destinos das sociedades. Não é mais possível entender o processo de desenvolvimento apenas pelo fator econômico. A discussão sobre essa temática perpassa hoje pelo entendimento da própria complexidade do processo de desenvolvimento, que é multidimensional, e pressupõe aspectos relacionados ao humano, ao social, ao cultural, ao ético, ao político, ao ambiental, enfim, volta-se para a questão da sustentabilidade, da vida humana e do próprio significado de ser humano na contemporaneidade.

Esse novo conceito de desenvolvimento pressupõe uma nova concepção de sociedade; envolve repensar as relações que estão postas no todo societário, bem como refletir sobre o papel do Estado, das instituições, dos sujeitos e suas formas de produção e reprodução dos códigos sociais, dos modos de ser e estar no mundo. Neste sentido, a discussão sobre desenvolvimento requer compreender o Estado, o mercado, a cultura, o instituído, os

discursos cristalizados, as ideologias⁴ que sustentam esses discursos e as ações decorrentes dos mesmos.

Sob a égide do Estado, o modelo econômico de desenvolvimento tem sido reproduzido nas instituições, entre elas a escolar, como caminho ideal a ser seguido na superação dos problemas sociais, na ascensão social, em plena articulação com os pressupostos da educação formal.

As políticas públicas educacionais e as práticas discursivas da comunidade escolar materializam este projeto societário, ditando regras, ideologias, concepções de educação, de sociedade, de homem e de mundo. Por isso, a importância desses espaços serem investigados.

Para Bourdieu e Passeron (2008), as instituições de ensino, assim como todas as instituições sociais, têm como objetivo impor a cultura dominante em uma dada sociedade, legitimando significados, ideologias e crenças. Desde sua criação, coube às instituições escolares esse papel. Os discursos legitimados pela escola - o individualismo, a meritocracia, a competição, a ideia de que o sucesso social se alcança por meio de habilidades e capacidades pessoais – têm sido continuamente reforçados, tornando senso comum esses significados construídos cotidianamente. A culpabilização pelo fracasso individual ainda é atribuída ao aluno pobre e às suas famílias, sendo visto como algo isolado, sem nenhuma relação com a sociedade de classes e com a lógica capitalista. Este sentido dado ao fracasso escolar é um dos maiores obstáculos ao enfrentamento do problema. Atualmente, alguns estudos vêm culpabilizando também o professor, o que ainda sugere uma tentativa de individualização do processo.

Os estudos sobre o fracasso escolar (PATTO, 2010; SAMPAIO, 2004; SPOZATTI, 2000) têm demonstrado que a escola pública está comprometida com a desigualdade social, selecionando os mais aptos e excluindo a grande maioria dos alunos das classes subalternas, acentuando a concentração de renda e generalizando a pobreza. Dentro desta perspectiva, podemos afirmar que o fracasso escolar está relacionado a um projeto de desenvolvimento excludente pensado para a sociedade brasileira.

O tema do fracasso escolar não é algo novo e já foi debatido por diversos autores. A lógica do fracasso é um dos aspectos que permeiam a concepção de desenvolvimento, porém, dentre as construções culturais excludentes que perpassam a escola pública, não é o único processo a ser desvelado. Outros aspectos necessitam ser investigados.

⁴ O conceito de “ideologia” utilizado neste trabalho será melhor explicitado no capítulo I.

Pensar não apenas o que tem sido chamado fracasso escolar, mas toda a lógica da escola pública, exige pensar as relações sociais, uma concepção de educação, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, os projetos de desenvolvimento pensados para o país.

Assim, parto dos estudos sobre o fracasso escolar (ANGELUCCI et al., 2004; CALDAS et al., 2014; LIMA et al., 2014; MACHADO; PROENÇA, 2004; PATTO, 2004, 2010; PROENÇA, 2004; SAMPAIO, 2004; SOUZA, M., 2006; SOUZA, 2007; SPOZATI, 2000) para pensar a exclusão dentro da escola pública e o projeto societário que a escola auxilia a construir. Apoiando-me na literatura, foi possível verificar que os estudos mais recentes (SOUZA; CALDAS, 2014; SOUZA, M., 2010) têm enfatizado a necessidade de se pesquisar as políticas públicas educacionais no sentido de conhecê-las, analisá-las e denunciar o hiato existente entre o que se intenciona com a política e a realidade prática na sua implementação, contribuindo para a construção da escola democrática e do enfrentamento ao fracasso escolar.

Uma das formas de entender esse hiato é compreender como os sujeitos educacionais afetam e são afetados por estas políticas, uma vez que as práticas educacionais serão sustentadas por estes sentidos. Todos os sujeitos envolvidos com as políticas educacionais ressignificam os sentidos construídos, alterando os efeitos da própria política, interagindo num jogo cultural de significações que dão sentido às suas ações. Parte-se então da necessidade de investigar as políticas propostas para o ensino médio por meio das práticas dos sujeitos, numa tentativa de compreender os sentidos que estão sendo produzidos nestes contextos.

O ensino médio hoje apresenta uma realidade complexa, os adolescentes das classes mais necessitadas continuam deixando a escola ou terminam sua formação demonstrando a ineficiência dos sistemas de ensino público brasileiro: é grande o número de alunos que terminam o ensino médio sem sequer saber ler ou escrever (ANGELLUCCI et al., 2004; SAMPAIO, 2004).

Neste sentido, é importante investigar se as políticas adotadas atualmente no ensino médio são realmente efetivas e que possibilidades oferecem para os adolescentes e jovens, uma vez que esta etapa da educação básica tem sido vista como primordial para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e na universidade. O que se discute neste trabalho, é que inclusão não pode se resumir apenas à inserção na lógica capitalista ou ao acesso ao ensino superior, tendo como objetivo somente o sucesso individual. Para além da lógica de mercado, há que se pensar em outras formas de inclusão e de formação e, para isso, é essencial repensar

os conceitos de inclusão e de exclusão que estão atualmente em voga, trazendo para o centro da análise a dinâmica excludente da sociedade capitalista.

Conforme escreveu Frigotto (2010b, p. 19), o capitalismo “(...) redefine suas formas de exclusão.” As novas demandas de educação presentes nos documentos dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – expressam uma concepção de educação como fator econômico que vai gerar equalização social, econômica e política a todas as pessoas. Para este autor, essa é uma forma de conservar a natureza excludente das relações sociais, os dilemas e contradições do capital, afim de adequar a educação aos seus interesses.

Estas demandas legitimam uma lógica mercantilista que passa a ser absorvida pelos sujeitos, seja no âmbito cultural, seja no cotidiano escolar. Há, porém, pontos de resistência, possibilidades de uma contra-hegemonia, ainda que tímida, já que a escola é também o espaço da contradição e da emergência de outros sentidos (FREIRE, 2011; FRIGOTTO, 2010a, 2010b; LEITE, 2007; PATTO, 2010).

A literatura sobre a temática do desenvolvimento e sua relação com a educação tem demonstrado que o investimento em educação formal e o aumento da escolarização das populações mais pobres não são fatores que possibilitam o desenvolvimento econômico de uma nação, nem a ascensão individual (ARRIGHI, 1997; FURTADO, 1974). Porém, paradoxalmente, as instituições escolares, apesar de reproduzirem a lógica capitalista, podem ser também um espaço de emergência de práticas contra-hegemônicas que se coadunem com a construção de um novo modelo de desenvolvimento, não subscrito apenas ao econômico, mas que envolva aspectos humanos, éticos, políticos, ambientais e culturais, ainda que cumpram uma dupla função: estar a serviço do capital, uma vez que esta é a ideologia estrutural dos sistemas escolares e, ao mesmo tempo, ser um espaço de formação política, de rupturas com o modelo dominante e de possibilidade de construção de um novo projeto social (FREIRE, 2011; FRIGOTTO, 2010a, 2010b; LEITE, 2007; PATTO, 2010; SAMPAIO, 2004; SAVIANI, 2008; TEODORO, 2009; VISCAÍNO JR., 2008).

Neste sentido, o Estado tem papel fundamental, uma vez que é a instância legitimadora dos projetos de desenvolvimento do país. Por isso a importância de se pensar e analisar as políticas públicas, visto que elas são canais de sustentação destes projetos.

É reconhecida a necessidade de desmistificar processos que impedem a emancipação das classes oprimidas, sua alienação e exploração no contexto da organização do trabalho, dentro da sociedade capitalista. E a escola pública torna-se um instrumento essencial neste

sentido, uma vez que por ela passa obrigatoriamente a maioria dos jovens que irá se inserir no mercado de trabalho. O intuito da pesquisa é também pensar a possibilidade da transformação de sentidos hegemônicos, dentro do contexto escolar, que se coadunam com um modelo de desenvolvimento excludente, possibilitando a emergência de novos sentidos.

Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo geral compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos de uma escola pública do Estado de Minas Gerais em relação às principais políticas educacionais pensadas para o ensino médio regular. Como objetivos específicos, nossa proposta foi a de identificar os discursos hegemônicos que circulam no campo educacional, bem como as resistências a esses discursos, além de estabelecer a relação entre as políticas propostas e o projeto de desenvolvimento implementado pelo Estado.

Dada a complexidade da questão, o entrelaçamento dos eixos que estruturam o trabalho não poderia se dar de outra forma, senão pela via da interdisciplinaridade. Sendo esta a proposta do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (DTecS), busco no debate interdisciplinar compreender um pouco mais desta relação. É, logicamente, um grande desafio, e tenho claramente a convicção dos limites dessa proposta, bem como de meus próprios limites, ao me aventurar por áreas distintas de minha formação.

Sendo assim, dentro de minhas possibilidades e partindo do meu lugar de origem – a Psicologia -, busco a contribuição de outras áreas do conhecimento para pensar a realidade complexa na qual estamos inseridos.

Este trabalho pode ser um caminho que possibilite o entendimento da lógica escolar sob essa nova ótica – do desenvolvimento –, podendo emergir novos sentidos no âmbito escolar, bem como práticas educacionais alternativas ao modelo hegemônico.

O percurso metodológico – contextos

A pesquisa se passa em um município situado no Estado de Minas Gerais, cujo nome não será revelado para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa. Também o bairro e a escola tiveram seus nomes trocados, pelo mesmo motivo.

Dentre as características do município pesquisado, pode-se dizer que é considerado de médio porte e sua população aproxima-se dos 160.000 habitantes. A maior parte da população concentra-se na zona urbana e a principal atividade econômica é o setor de serviços. É uma cidade de população jovem, sendo que a faixa etária de 14 a 19 anos representa aproximadamente 13% da população. Possui 17 escolas de nível médio, sendo sete da rede pública estadual (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2015), no ano de 2014, o município registrou aproximadamente 4.160 matrículas neste nível de ensino, na rede pública estadual.

O município foi escolhido pela facilidade de se coletar os dados para a pesquisa. Ao iniciarmos a pesquisa, pudemos constatar que o município apresenta um número considerável de adolescentes e jovens em idade para a frequência ao ensino médio, como dito anteriormente, o que veio contribuir com a justificativa deste trabalho. Conforme o Plano Municipal de Saúde 2014-2017 (2013), a faixa etária de 10 a 19 anos está na base da pirâmide populacional, sendo de aproximadamente 24.000 pessoas, o que corresponde a 15% da população, conforme dados do ano de 2012.

O bairro em que se passa a pesquisa é um bairro periférico, habitado por pessoas simples e que têm orgulho de serem moradoras de lá, conforme pude observar nas conversas informais que tive com alguns moradores antigos do local. Segundo uma dessas moradoras, o bairro não apresenta grandes problemas: “Nunca falta água, nem luz. O único problema são as drogas, mas isso é na cidade toda”, diz a moradora que está no local há 50 anos. Mesmo reconhecendo que existem muitos usuários de droga no bairro e que a droga é vendida livremente em alguns pontos, os moradores parecem não se sentir amedrontados: “Eles não mexem com ninguém”, diz outro morador que está no local há 40 anos.

Porém, em conversas informais com pessoas da cidade, residentes em bairros distintos, e entrevista com as gestoras da escola, pude notar um certo receio ao falar do bairro. As conversas sugerem que o local é considerado perigoso devido ao grande número de jovens usuários de drogas. As grades nas janelas e arames nos muros – que circundam todo o prédio escolar – parecem confirmar esta informação. A própria escola possui estudantes que são usuários, conforme aponta a diretora.

A Escola Estadual Cecília Meireles foi escolhida para a pesquisa por apresentar as maiores taxas de reprovação e abandono escolar do município, no período de 2010 a 2014, segundo os dados do INEP, do ano de 2014.

É uma escola de ensino fundamental e médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2014, possuía aproximadamente 290 alunos matriculados no ensino médio regular. No ensino médio modalidade EJA o número aproximado de matrículas foi de 85 alunos, conforme aponta o INEP (2014).

Em seu Regimento⁵, a escola apresenta-se como “(...) uma instituição de cunho pedagógico-social, aberta aos que buscam e se adaptam às normas regimentais dos cursos (...)”. Fundada em 1911, esteve ligada em sua origem à Igreja Católica, “(...) com a finalidade de atender as crianças menos favorecidas” (ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES, 2016, p.1).

Atualmente, a escola apresenta como objetivo geral “(...) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para a sua autorrealização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos” (ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES, 2016, p. 5).

Em conversas informais com moradores antigos do bairro, que inclusive estudaram na escola, têm ou tiveram seus filhos estudando no local, parece haver uma relação de satisfação com a instituição e com seus profissionais: “A escola é muito boa!” “Os professores de lá são muito bons!”, dizem os moradores. Porém, a instituição vem lutando para melhorar seus índices de aprovação e evitar a evasão. De 2010 a 2014, as taxas de rendimento⁶ da escola pesquisada, no ensino médio, foram:

**Tabela 1: Taxas de rendimento da Escola Estadual Cecília Meireles
Ensino Médio - Período 2010-2014**

Anos	Reprovação	Abandono	Aprovação
2010	41,9% 132 reprovações	13,1% 42 abandonos	45,0% 142 aprovações
2011	27,3% 90 reprovações	12,7% 42 abandonos	60,0% 196 aprovações
2012	38,0% 125 reprovações	12,3% 41 abandonos	49,7% 163 aprovações
2013	33,2% 115 reprovações	12,0% 42 abandonos	54,7% 189 aprovações
2014	30,0% 88 reprovações	14,8% 44 abandonos	55,3% 163 aprovações

Fonte: <http://www.qedu.org.br>

⁵ Até a data de registro dos dados da pesquisa, o documento encontrava-se em fase de elaboração.

⁶ As taxas de rendimento escolar são calculadas com base nas informações de rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono escolar) dos estudantes. A soma das taxas de aprovação, reprovação e abandono devem representar 100% das matrículas consideradas para o cálculo. Essas taxas são fundamentais para a verificação e acompanhamento do rendimento escolar, sendo utilizadas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

Nota-se que as taxas de reprovação e abandono têm se mantido altas durante os anos. Aproximadamente, apenas 50% dos alunos têm conseguido a aprovação no período. Quanto à distorção idade-série⁷, 38% dos estudantes do ensino médio tinham atraso escolar de dois anos ou mais, em 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

A análise feita pelo QEdu (2016) sugere que, acima de 5%, a situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar. Acima de 15%, é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola.

Ao compararmos essas taxas da escola pesquisada com as das escolas públicas estaduais brasileiras (Tabela 2), observamos que a Escola Cecília Meireles encontra-se numa situação preocupante, com um número de reprovações e abandonos que ultrapassa a média brasileira.

Tabela 2: Taxas de rendimento das escolas da rede pública estadual brasileira Ensino Médio - Período 2010-2014

Anos	Reprovação	Abandono	Aprovação
2010	13,5% 956.371 reprovações	11,7% 828.496 abandonos	74,8% 5.310.863 aprovações
2011	14,2% 1.004.835 reprovações	10,9% 774.473 abandonos	74,9% 5.306.864 aprovações
2012	13,2% 927.334 reprovações	10,5% 739.480 abandonos	76,2% 5.345.976 aprovações
2013	12,8% 893.295 reprovações	9,3% 645.692 abandonos	77,9% 5.416.516 aprovações
2014	13,2% 917.053 reprovações	8,8% 611.082 abandonos	78,0% 5.428.240 aprovações

Fonte: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-estadual/rural-e-urbana>

Assim, este estudo pode representar um passo importante para auxiliar a escola na reflexão sobre seus índices de aprovação, reprovação e abandono escolar, visto que há uma diferença significativa se comparados com a média das escolas brasileiras.

Em relação aos participantes da pesquisa, os sujeitos escolhidos foram os gestores, professores, técnicos e alunos da escola. A escolha por entrevistar os integrantes da equipe

⁷ A distorção idade-série é a defasagem do estudante em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, resultante da reprovação ou abandono dos estudos por dois anos ou mais (QEdu, 2016).

escolar, e não apenas uma ou outra categoria, parte da ideia de que a escola é formada por uma comunidade que compartilha valores, crenças, saberes, sentidos. Assim, a interação entre eles e também com a pesquisadora é um importante aspecto que deve ser considerado neste processo.

Foi feito um levantamento das principais políticas públicas em vigor no ensino médio regular, propostas pelo Governo Federal, nos governos de Lula e de Dilma Rousseff, e também pelo Governo do Estado de Minas Gerais, nos mandatos de Antônio Anastasia (2010-2014) e de Fernando Pimentel (2015). Documentos da escola, como o Regimento Escolar e a Proposta Política Pedagógica⁸, também foram consultados.

Fizemos, ao todo, sete entrevistas. Consideramos este número suficiente para este trabalho, uma vez que os fatos coletados em seu conjunto – entrevistas, observações, fotografias, conversas informais – já não traziam elementos novos. Os sujeitos participantes foram duas gestoras – a diretora e a vice-diretora responsável pelo turno matutino -, uma técnica especialista em ensino médio, dois professores e duas estudantes do terceiro ano do turno da manhã. O único critério adotado na escolha dos participantes foi em relação aos alunos. Por questões éticas, preferimos entrevistar alunos maiores de 18 anos. Os professores foram escolhidos aleatoriamente.

Não nos propusemos a observar o turno noturno, nem entrevistamos alunos e o vice-diretor deste turno, visto que, atualmente, funciona neste período apenas a modalidade EJA. Por demandar mais tempo, decidimos não nos aprofundar no estudo da EJA, atendo-nos apenas ao ensino médio regular.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, uma vez que os entrevistados não foram contrários a esta opção. Usamos nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa, para garantir o sigilo das informações.

Elaboramos dois roteiros (Apêndices A e B) para entrevista semi-estruturada – um deles direcionado aos gestores, professores e técnicos – e o outro - direcionado aos estudantes. Os roteiros abordaram questões pertinentes ao tema e objetivos da pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas e os dados coletados foram registrados na íntegra. Os participantes assinaram o Termo de Livre Consentimento (Anexo I).

As observações, impressões e sentimentos da pesquisadora foram registrados num Diário de Campo, para posterior análise. O Diário foi um instrumento auxiliar no

⁸ Até a data de registro dos dados da pesquisa, o documento encontrava-se em fase de elaboração.

conhecimento e compreensão do contexto e das relações que acontecem no interior da escola, bem como dos sentidos produzidos pelos sujeitos.

Com o objetivo de retratar a realidade local de forma mais efetiva, algumas fotografias foram tiradas e serão mostradas em preto e branco, atentando-se para o fato da não identificação da escola.

Para a análise dos dados foram utilizados princípios da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux e das contribuições de Michel Foucault. As teorias foucaultianas do sujeito e da relação saber/poder também serviram de base para o processo analítico.

Segundo Orlandi (2012a), a análise é um processo que se inicia pelo estabelecimento de um *corpus* e que se organiza ante a natureza do material e a pergunta de pesquisa. A teoria deve intervir a todo o momento para legitimar a relação do analista com seu objeto. O analista do discurso constrói seu dispositivo de análise a partir da questão que ele coloca face aos materiais de análise que constituem seu *corpus* e que se dispõe a compreender, tendo por base uma teoria científica.

O *corpus* bruto constituiu-se de entrevistas, fotos e anotações no diário de campo. Após leitura exaustiva do *corpus*, os temas recorrentes - que se relacionavam com a pergunta e objetivos da pesquisa - foram identificados, constituindo-se no recorte propício à análise, passando-se, desta forma, da superfície lingüística ao processo discursivo.

Neste processo, foram identificados quatro temas ou categorias:

- 1 - Culpabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso;
- 2 - Distanciamento Escola x Alunos;
- 3 - Relação entre Educação, Trabalho e Ascensão Social;
- 4 - Percepção dos sujeitos escolares em relação às Políticas Públicas Educacionais em vigor, propostas para o ensino médio.

As categorias foram analisadas à luz das teorias propostas, numa perspectiva interdisciplinar, entrelaçando teoria e prática, na tentativa de romper com a disciplinaridade e com a dualidade sujeito x objeto. Elas serão apresentadas em capítulos distintos, o que não impede que, em alguns momentos, algumas categorias apareçam em outros capítulos, dada a regularidade com que surgem nos discursos.

É importante observar que, na análise de cada um dos temas, tentamos identificar os discursos hegemônicos, mas também as rupturas, as resistências a estes discursos, a possibilidade de novos sentidos, sentidos muitas vezes deixados em segundo plano, mas que podem representar possibilidades de mudança no cenário educacional/cultural.

Estruturando a pesquisa

Para melhor entendimento do trabalho, são necessárias algumas observações: primeiramente, é importante registrar que a postura crítica adotada pela pesquisadora está na base de todo o trabalho, numa visão consonante com as premissas da Psicologia Escolar e Educacional Crítica e da Psicologia Social Crítica.

A pesquisa não tem um caráter de denúncia, seja da instituição pesquisada, seja de qualquer participante da pesquisa. A intenção é refletir sobre os sentidos construídos nas práticas discursivas da equipe escolar, com o objetivo de colaborar com práticas escolares emancipatórias.

Quanto à estrutura textual, nosso intuito foi elaborar um texto interdisciplinar, ou “indisciplinado”, evitando o modelo tradicional de textos científicos baseados em padrões rígidos e disciplinares. Sendo assim, optamos pelo entrelaçamento entre teoria e prática do início ao fim do trabalho. A análise dos dados não se separa do aporte teórico, sendo apresentada no decorrer dos capítulos, com exceção do primeiro capítulo, que se restringiu a apresentar as bases teórico-metodológicas desta pesquisa.

No primeiro capítulo apresento estes pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa: a pesquisa interdisciplinar, a Psicologia Escolar e Educacional, a Psicologia Social Crítica, princípios e procedimentos da pesquisa etnográfica, a Análise do Discurso de linha francesa e as teorias de Foucault sobre o sujeito e a relação saber/poder.

No segundo capítulo, discuto a primeira categoria identificada: “Culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso”. Apresento minhas impressões sobre a escola e os sujeitos e trago para a discussão o tema da culpa como sentimento necessário aos ideais modernos. Dialogo com Maria Helena Souza Patto (2010), autora que discute a Teoria da Carência Cultural, teoria que vai sustentar este sentido até os dias atuais, e também com autores da Análise do Discurso.

No terceiro capítulo discuto a categoria: “Distanciamento Escola x Aluno”, mostrando como o aluno tem se distanciado cada vez mais da instituição escolar, desenvolvendo outras formas de ser e estar no mundo, ante o imperativo do desenvolvimento tecnológico e informacional.

No quarto capítulo apresento a categoria “Relação entre educação, trabalho e ascensão social”. Discuto o tema do desenvolvimento e a necessidade de se construir um novo modelo, mais ético, humano e incluyente. Faço também a relação deste tema com a educação e o trabalho, demonstrando como a escola pública encontra-se atrelada a um modelo de

desenvolvimento econômico que não prioriza o coletivo, deixando de lado aspectos como o desenvolvimento humano, social e ambiental.

O quinto capítulo discorre sobre a categoria “Percepção dos sujeitos escolares em relação às políticas públicas educacionais em vigor, propostas para o ensino médio”. Amplio o debate sobre as políticas públicas e o papel do Estado e apresento as principais políticas pensadas para este nível de ensino.

Por fim, inspirada nas premissas da pesquisa no cotidiano e nas ideias de Edgar Morin (2003), faço uma homenagem aos mestres brasileiros dos escritos sobre a vida diária: todos os participantes da pesquisa tiveram seus nomes trocados por nomes de poetas e romancistas brasileiros que imprimiram e imprimem um olhar diferenciado sobre as relações humanas e a vida cotidiana. É uma homenagem e, ao mesmo tempo, uma reflexão, sobre o olhar do poeta, o olhar do romancista, o olhar de dentro pra fora, o olhar humanizado, o olhar a si mesmo e ao outro... É também uma homenagem aos participantes da pesquisa. Não os vejo como números ou letras, mas como construtores de histórias diárias, escritores da vida cotidiana dentro da instituição escolar. Cada um escreve sua história, a constrói e a reconstrói todo momento, permeada pelas histórias de outras pessoas, no vai e vem da vida na escola. Estas histórias podem ser simples reproduções de outras, mas também podem ser outras histórias, outros caminhos, outras possibilidades...

1 - CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES

*Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.
Aprendi (o caminho me ensinou)
A caminhar cantando
Como convém a mim e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.
(A vida verdadeira, Thiago de Mello)*

Apresento neste capítulo os pressupostos teórico-metodológicos que deram suporte a esta pesquisa: a Psicologia Escolar e Educacional, a Psicologia Social Crítica, a Pesquisa Etnográfica, a Análise do Discurso e as teorias do filósofo Michel Foucault (1979, 1993, 1996, 2014) sobre o discurso, o sujeito e a relação saber-poder. Estas teorias e campos do conhecimento se entrelaçam e, em alguns momentos, complementam-se, num diálogo interdisciplinar, ainda que tenham suas divergências em vários pontos.

É importante frisar que, o fato de estarmos subsidiados por esse aporte teórico, não significa que estamos buscando receitas prontas e acabadas; antes, faremos aqui um “gesto de interpretação” (ORLANDI, 2012b, p. 171). O gesto de interpretação coloca em evidência a ou as posições do sujeito que o produziu. Desta forma, todo trabalho de pesquisa se coloca como um gesto do pesquisador, um ato singular, um acontecimento.

O mundo contemporâneo caracteriza-se por sua complexidade e por não responder às demandas sociais de forma efetiva. Os imperativos científicos e tecnológicos tornam-se objetos de reflexão por excelência, dadas as conseqüências inevitáveis deste processo em várias dimensões, sejam éticas, sociais, humanas, ambientais, políticas, culturais. Devido a essa complexidade e por estar em consonância com a proposta do Programa DTecS, o intuito deste trabalho foi o de realizar uma pesquisa interdisciplinar, onde se imbricam ciências humanas e sociais. A proposta é uma tentativa de entender as nuances complexas da realidade social contemporânea e como os sujeitos se organizam neste contexto, numa tentativa de romper com os limites disciplinares e de nos abriremos a novas perspectivas em pesquisa.

Partimos do pressuposto que se faz necessária uma nova postura diante dos problemas complexos que nossa sociedade enfrenta, uma postura que privilegie uma diversidade de saberes, que dialogue com as várias formas de conhecimento possíveis. Assim, não estamos buscando construir verdades, ao contrário; nossa pretensão é desconstruí-las, atentando-nos para o fato de que não existem verdades *apriori*, mas sentidos e interpretações diversos, diferentes visões, saberes e formas de ser e estar no mundo.

1.1 - Interdisciplinaridade em pesquisa – a realidade híbrida e os novos desafios da ciência

A interdisciplinaridade emerge como uma nova possibilidade em pesquisa, portanto, como um desafio. A disciplinaridade vem sendo questionada nos últimos anos, uma vez que não tem conseguido responder aos problemas atuais de forma efetiva, contribuindo mais para o desenvolvimento das disciplinas do que para a solução de problemas complexos que perpassam hoje a sociedade. As disciplinas, para Foucault (1996), são sistemas de exclusão de outros discursos possíveis, pois se fixam no interior de seus limites, repelindo outros saberes que fujam às suas regras anteriormente definidas. O diálogo interdisciplinar torna-se fundamental ao dar destaque à pluralidade dos discursos, possibilitando que outros sentidos possam ser estabelecidos no campo científico.

De acordo com Raynaut (2011), o mundo contemporâneo apela para novos paradigmas e, conseqüentemente, para novas perspectivas em pesquisa. Os problemas que o cientista se confronta na atualidade exigem uma nova postura intelectual, uma abertura para a interdisciplinaridade, não apenas de natureza teórica, mas um pensamento teórico que se prolongue em uma práxis científica. A interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre disciplinas já estabelecidas teórica e metodologicamente, porém, conscientes de suas limitações e de seu caráter parcial no entendimento da realidade.

Atualmente, atravessamos um momento crítico, de rupturas com pensamentos petrificados, de busca por outros sentidos, uma vez que as explicações e teorias sobre o mundo já não são suficientes para conter a avalanche de problemas que se amplificam cada dia mais, sejam eles ambientais, sociais, econômicos, éticos, políticos. Romper com os caminhos já traçados da disciplinaridade não é tarefa das mais fáceis, constitui-se um desafio à própria ciência, que exige a cada dia novas formas de se produzir conhecimento.

Com a evolução das técnicas e do pensamento científico, o mundo se transforma constantemente, transformam-se as pessoas, as culturas, o meio ambiente. As relações que se estabelecem entre os seres humanos, a natureza e as coisas também se modificam, exigindo outros olhares e outros instrumentos para compreendê-las. Assim, abre-se espaço para outras formas de se fazer ciência, surgem novas disciplinas, novos territórios de saber (RAYNAUT, 2011).

Durante muito tempo, houve um modo único de se pensar o mundo. A razão esteve na base do conhecimento científico e ainda predomina até os dias de hoje na sociedade ocidental. A questão que se coloca hoje é que existem outras formas de se conhecer e de se pensar o mundo que não necessariamente atribuem um domínio do humano sobre todas as coisas, mas

incluem o não humano – a natureza e as coisas – no centro da questão, como outras formas de representação do mundo, coexistindo com o pensamento científico (RAYNAUT, 2011).

A cultura ocidental vê o homem separado da natureza, numa relação de superioridade em relação aos outros seres vivos. Sob esta base, a sociedade ocidental se consolidou, definindo valores, normas e procedimentos que imprimem aos seres humanos um estatuto de sacralização, seja de seu corpo ou de sua mente (RAYNAUT, 2011).

Com o avanço das ciências e das técnicas essa relação se modifica. Para Raynaut (2011), num mundo em que se torna possível clonar vidas e que células-tronco podem ser cultivadas para substituir órgãos deficientes, nota-se uma necessidade de se rever as representações e os princípios sob os quais a sociedade ocidental se efetivou. O ser humano ocupa hoje um outro patamar: não se distingue do restante da matéria, está se “naturalizando”: “Doravante, do ponto de vista material, não há mais argumento científico que permita sustentar a pretensão do ser humano de ser único, diferente por essência do restante da natureza” (RAYNAUT, 2011, p. 79). Assim, o desenvolvimento da ciência e da técnica tem permitido retomar a antiga discussão sobre a dualidade “homem x natureza”, evidenciando uma realidade distinta do pensamento hegemônico até então sustentado pela ciência: a realidade é híbrida, o ser humano constrói seu mundo e é construído por ele, numa relação dialética, onde não há separação entre humanos e não humanos.

Apesar disto, conforme o pensamento de Raynaut (2011), o ser humano se destaca em relação ao resto do mundo, pois só a ele é permitido pensar sobre si mesmo e sobre sua realidade. Sua consciência, sua capacidade de elaborar ideias e de dar sentido às suas vivências são faculdades da espécie humana, não encontradas em nenhum outro ser vivo.

Essa característica possibilita aos indivíduos serem sujeitos de sua história e pensarem o mundo em que vivem, como parte constitutiva deste mundo. Apenas os seres humanos - individual ou coletivamente - são capazes de decidir entre o que é ético ou não ético; escolher os critérios que fundamentam sua ação. A ciência pode auxiliar, clarificando as conseqüências das escolhas possíveis aos sujeitos, mas ela não é capaz de fundamentar a ética (RAYNAUT, 2011).

Outrossim, a ciência tem responsabilidades e um papel fundamental na definição de conceitos e na orientação de pesquisas no mundo contemporâneo. Essa nova visão sobre o homem, a natureza e as coisas exige do pensamento científico ultrapassar os limites da disciplinaridade. Cabe à ciência possibilitar outras formas de conhecimento do mundo, renovar-se, construir outros instrumentos e outras metodologias, dado o caráter híbrido da realidade que se impõe cada vez mais como algo complexo e multifacetado (RAYNAUT,

2011). A interdisciplinaridade aparece aqui como possibilidade ao entendimento desta realidade.

Para Raynout (2011), não se pode dizer que há uma definição da interdisciplinaridade que seja consensual, muito menos uma doutrina que possa ser aplicada em um trabalho de campo. O desafio interdisciplinar é tentar restituir, ainda que parcialmente, o caráter de totalidade, complexidade e hibridação do mundo real. Dentro desta concepção, torna-se necessária a análise de dois campos: o campo material e o campo imaterial. A pesquisa interdisciplinar busca construir um modelo analítico onde estes campos se interliguem, descrevendo e analisando como esses campos se entrelaçam.

Pensando nestes dois campos, podemos visualizar em nossa pesquisa a materialidade – as políticas públicas, a instituição escola e o corpo dos sujeitos, entendidos também como tecnologia (FOUCAULT, 2014); - e o imaterial – os sentidos e as ideologias que circulam nestes contextos. Conforme nos explica Raynout (2011), os fatos materiais são sempre interpretados em função de categorias de pensamento e/ou relações de poder. É o que nos propomos a fazer neste trabalho.

1.2 - O lugar de onde falo - A Psicologia Escolar e Educacional

Como psicóloga escolar e educacional, é deste campo de referência que parto para pensar os sujeitos e as políticas públicas educacionais, no contexto da sociedade capitalista. Os estudos em minha área de atuação, principalmente os de Patto (2010), revelam que, desde a sua constituição como ciência, a Psicologia esteve a serviço das classes dominantes. Baseando-se nos pressupostos liberais de que caberia a cada indivíduo alcançar o seu espaço dentro de uma sociedade de classes, em função de suas capacidades pessoais, a Psicologia, por muito tempo, esteve voltada à exclusão dos mais pobres. O projeto liberal se estendeu às instituições escolares e a Psicologia se pôs a reproduzi-lo, sendo responsável por identificar e classificar os mais aptos e os menos aptos à escolarização. Por muito tempo, a Psicologia foi responsável por perpetuar um estado de coisas - repetição, estereotipia, cristalização - nas instituições escolares, com suas práticas não críticas, contribuindo para a manutenção de uma ordem social excludente.

A partir da década de 1970, começam a circular no Brasil as teorias crítico-reprodutivistas, trazendo as ideias de autores como Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (2008), que se empenharam em mostrar o papel ideológico e excludente da escola. Foram estes autores os responsáveis por alertar à Psicologia sobre o seu papel de reprodutora de um

sistema excludente no âmbito escolar (PATTO, 2010). A partir daí, novos movimentos vão surgindo no cenário da Psicologia Educacional e o trabalho do psicólogo escolar/educacional passa a girar, então, em torno de um compromisso social com a pessoa e com seu processo de escolarização. A instituição e as relações sociais passam a ser o foco da análise, e não mais apenas o aluno e suas famílias.

Para Bock (2003), a Psicologia e também a Pedagogia estabeleceram uma cumplicidade ideológica: a ocultação da educação como processo social. A educação ficou concebida como processo cultural de desenvolvimento das possibilidades individuais, sendo que os aspectos sociais que compõem o processo educacional foram ocultados. Ainda hoje, esta cumplicidade ideológica é realidade em muitas escolas brasileiras.

Esta autora destaca que a Psicologia contribuiu e ainda contribui significativamente para que as instituições educacionais possam ficar sempre ilesas e isentas da crítica e do fracasso, pois o fracasso será sempre dos sujeitos, os quais são vistos isolados de seu mundo social (BOCK, 2003).

Numa tentativa de romper com esta realidade, a Psicologia escolar e educacional vem buscando estabelecer novas práticas, tendo por base uma concepção crítica de Psicologia, que se funda em um novo compromisso social.

Estas novas práticas requerem do psicólogo escolar seu engajamento na transformação da realidade escolar/social. Tanamachi e Meira (2003, p. 42-43) apontam que a finalidade central do psicólogo que atua em instituições de ensino deve ser a de “(...) contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos”.

Assim, o compromisso do psicólogo escolar é o de possibilitar que todas as pessoas tenham o direito ao conhecimento produzido histórica e coletivamente pela humanidade, o direito de desenvolverem plenamente suas capacidades cognitivas e afetivas, o direito a se apropriarem da cultura e a se posicionarem como cidadãos críticos da realidade da qual fazem parte.

Sendo assim, cabe ao psicólogo escolar compreender o contexto social no qual a escola está inserida, bem como as relações que se estabelecem neste contexto. Pensar o sujeito em suas relações, como se apropria do conhecimento, como o utiliza, como se organiza no contexto social, como é incluído ou excluído neste contexto, como se insere no âmbito do trabalho, como constrói sua realidade, como é afetado pelas condições sociais, econômicas, culturais e políticas.

Para dar conta desta realidade, o psicólogo escolar atua como mediador, atua junto a educadores, alunos, gestores, família e comunidade, e não como um técnico, trabalhando isoladamente na solução dos problemas escolares (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Essa ideia nos leva a considerar que os participantes desta pesquisa são sujeitos ativos, capazes de transformar sua realidade e a realidade escolar. O psicólogo escolar não é o detentor do poder dentro da escola, assim como também não o é o pesquisador; mas alguém que está junto, auxiliando os sujeitos a refletirem e a analisarem a escola, a sociedade e suas práticas educativas. É desta forma que me posiciono nesta pesquisa.

1.3 - A Psicologia Social Crítica

A psicologia social, como campo de conhecimento pertencente às Ciências Humanas e Sociais, tem como objetivo principal pensar os seres humanos em suas relações. Desta forma, busca estabelecer mediações entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida dos indivíduos (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Propusemos nesta pesquisa utilizar uma perspectiva crítica em Psicologia Social, que nos permitisse superar as contradições postas pela psicologia tradicional, sobretudo quanto à dicotomia subjetividade x objetividade. Assim, trabalharemos dentro da perspectiva da Psicologia Social Crítica.

A Psicologia Social Crítica, também chamada Psicologia Sócio-Histórica ou Psicologia Social Histórico-Crítica, trabalha com a ideia de que o processo histórico determina a constituição do ser humano. A realidade é construída sócio-historicamente, sendo assim, passível de ser transformada (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Tal perspectiva traz em seus pressupostos uma concepção de ser humano compreendido como produto e produtor de suas relações sociais; traz também o conceito de ciência como prática social, defendendo que o conhecimento se produz nas relações concretas entre os sujeitos (GUARESCHI et al., 2013).

A Psicologia Social Crítica surge no final da década de 1970 como uma crítica à Psicologia Social Americana, questionando seus modelos teórico-metodológicos de cunho positivista, fortemente fundamentados em controles experimentais, os quais preconizavam a neutralidade da ciência e a dicotomia entre sujeito e objeto.

A intenção desta nova perspectiva era desmistificar, organizar e conscientizar a coletividade, visando à emancipação e à libertação das classes oprimidas no âmbito da organização do trabalho, dentro do sistema capitalista (GUARESCHI et al., 2013).

Fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, a Psicologia Social Crítica tem como objeto de estudo as diferenças das condições econômicas e sociais da vida das pessoas. Desta forma, centra suas discussões na análise crítica da sociedade ocidental. Para além de uma visão de homem e de sociedade, esta teoria integra uma concepção ética. Implica a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, que assegure a todas as pessoas um presente e um futuro dignos. Sua finalidade é o compromisso ético-político com a emancipação humana, estando presentes a dimensão ontológica – a formação do ser dentro de determinadas circunstâncias sócio-históricas; a dimensão epistemológica – como se conhece este processo; e a dimensão lógica – que é inerente a essa peculiaridade e necessita ser apropriada (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

A Psicologia Sócio-Histórica compreende também uma concepção dialética, tendo como característica fundamental a contradição, que está na base de todas as coisas; a contradição e sua superação estão na origem do movimento de transformação constante da realidade (BOCK, 2007).

Neste sentido, a Psicologia Sócio-Histórica entende que o movimento e a transformação da realidade só se tornam possíveis porque no seu próprio interior coexistem forças opostas. A contradição existe em todas as coisas e ela é aquilo que move e transforma o real (BOCK, 2007).

Tendo como foco o contexto onde se dá a ação social, a Psicologia Social Crítica atenta-se para as especificidades de determinada conjuntura histórica, produzindo pesquisas e teorias que coloquem como central as práticas e lutas sociais e as diferenças culturais (GUARESCHI et al., 2013).

A pesquisa em Psicologia Social, nesta perspectiva, propõe o estudo do complexo, a pluralidade teórico-metodológica, a prática interdisciplinar e um compromisso ético com os aspectos sociais e políticos da realidade estudada.

Partimos do pressuposto de que é necessário pensar a Psicologia dentro de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, que possibilite a transformação social e a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos. Concordamos com o pensamento de Alberto e outros (2014, p. 165-166), que considera perspectiva crítica como: “(...) aquela que carrega consigo o compromisso com a crítica à visão hegemônica de homem e à naturalização do fenômeno psicológico como coisa em si, abstrata e universal, que reside no indivíduo de modo a culpabilizá-lo”. E é contra-hegemônica “(...) no sentido de se apropriar desses espaços de políticas para garantir a efetiva participação dos cidadãos, aproveitando as brechas para

criar outros movimentos capazes de garantir a construção de projetos de autonomia e de protagonismo” (ALBERTO et al., p. 166).

Por meio desse aporte teórico, faremos então um esforço de pensar como o sujeito se constitui em seus contextos históricos, sociais, econômicos e culturais, dentro de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica e de um compromisso ético-político.

1.4 - Princípios e métodos da pesquisa etnográfica

O método de pesquisa etnográfica pertence ao campo da Antropologia e compõe-se de procedimentos e técnicas de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo, a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto ao grupo social a ser estudado (ECKERT; ROCHA, 2008).

É preciso destacar que nossa pesquisa não foi necessariamente uma pesquisa etnográfica, mas se utilizou de alguns princípios e métodos da etnografia. Entre eles, podemos citar a observação direta, as conversas informais, as entrevistas, os recursos fotográficos e o diário de campo.

Nossa estadia no campo não foi tão longa como requer a abordagem etnográfica; limitou-se ao período de 10 meses aproximadamente – no período de agosto de 2015 a junho de 2016 – porém, o contato com a escola não foi diário e esteve suspenso também durante as férias escolares. Fiz algumas visitas à escola, conversei com alunos, educadores e gestores; participei de reuniões de professores, reuniões de pais, conselhos de classes; observei alunos e profissionais no dia a dia escolar.

Dentre as técnicas que utilizei, a observação direta me possibilitou conhecer melhor o ambiente, o contexto escolar, a cultura da escola, as relações e as práticas dos sujeitos. Nestas observações pude perceber contradições entre práticas e discursos e relacionar esses processos ao contexto mais amplo, rompendo com os limites das paredes escolares.

Segundo Rocha e Eckert (2008, p. 2) a observação direta permite ao pesquisador “(...) se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais, e históricos”, ou seja, é preciso relacionar o que se observa no contexto micro ao contexto macro, vendo os fatos como interligados e não como algo isolado dentro da instituição.

Observar o cotidiano escolar não foi tarefa fácil para mim. Várias vezes, em meu diário de campo, estiveram presentes relatos de sentimentos de angústia ligados a esse procedimento. O fato de ser “estrangeira”, de observar o trabalho e o dia a dia de pessoas desconhecidas para mim, despertou não apenas em mim, mas em alguns dos sujeitos observados, um certo desconforto. Penso que isso se deu também por não ter ficado tanto

tempo no campo, por não ter sido possível construir com todos os sujeitos uma relação mais profunda, como requer o trabalho etnográfico; e também porque algumas pessoas pareciam me ver como intrusa, uma espécie de fiscal, ou de alguém que detinha um determinado saber e que poderia fazer algum julgamento sobre as práticas escolares ou mesmo trazer soluções para os problemas vivenciados na escola.

Para me livrar um pouco deste desconforto, preferi não frequentar espaços mais preservados no ambiente escolar, como a sala de aula. Parti do pressuposto de que poderia observar as relações em outros momentos da vida escolar, sem me colocar como uma espécie de vigia ou detentora de um poder por estar na posição de pesquisadora. Creio que consegui atingir meus objetivos desta forma, o que foi também menos angustiante para mim.

Essas dificuldades podem apontar para o fato de eu não ser antropóloga, de estar trilhando caminhos diferentes de minha área de atuação, porém não impediram que as observações fossem um instrumento rico e esclarecedor de pontos importantes na pesquisa.

Como apontam Eckert e Rocha (2008), a pesquisa de campo etnográfico consiste em estudarmos o Outro. A observação seria então uma aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo e, ao fazermos isto, também buscamos conhecer a nós mesmos.

É justamente neste encontro entre mim e os Outros que se abriu a possibilidade de conhecer não apenas os espaços, as práticas e os sujeitos, mas a mim mesma, e de refletir sobre minha pesquisa e sobre em que sentido ela poderia ser instrumento de reflexão para as pessoas da escola, para os futuros leitores e também para mim.

1.5 - A Análise do Discurso

Alguns princípios e procedimentos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa foram utilizados neste trabalho, não apenas em termos de referencial analítico, mas também como suporte teórico-metodológico, evitando assim a ruptura entre teoria e prática. Por seu caráter transdisciplinar e pelas noções de sujeito, de mundo, de discurso, de identidade que a constitui, a AD torna-se um instrumento essencial para a construção desta pesquisa. Daremos ênfase às teorias formuladas por Michel Foucault e Michel Pêcheux, bem como por alguns de seus seguidores.

A escola francesa da AD surge em 1960, com Michel Pêcheux, articulando três campos do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (BRANDÃO, 2012; ORLANDI, 2012a). Apesar da AD ser herdeira destes campos, não se reduz ao objeto específico de cada um deles, antes, interroga a cada um sobre a não relação entre seus objetos, a saber: a língua, a história e o inconsciente (ORLANDI, 2012a).

Dentre os principais conceitos da AD, dois são considerados nucleares: o de discurso e o de ideologia. Duas grandes vertentes teóricas vão influenciar a corrente francesa da AD: os conceitos de Althusser referentes à ideologia e as ideias de Foucault, em relação ao discurso. Pêcheux vai elaborar os conceitos da AD sob a influência destes dois pensadores (BRANDÃO, 2012).

A construção teórica da Análise do Discurso é marcada por deslocamentos, revisões teóricas e conceituais, mudanças no pensamento de Pêcheux, diálogos e discordâncias principalmente entre o pensamento de Pêcheux e Foucault. É extremamente relevante que, em qualquer trabalho que se baseie neste constructo teórico, seja reconstruída a história teórica da AD, como forma de compreensão das bases epistemológicas e políticas nas quais os conceitos se delinearão. Sendo assim, procuramos retomar a história da AD nas linhas que se seguem, sob a perspectiva de Gregolin (2004).

O processo de construção da AD vai se configurar em três épocas distintas, que se situam no período de 1969 a 1980. Na primeira época, iniciada em 1969 e que se prolonga até 1975, a Análise do Discurso foi pensada sob a noção de uma “maquinaria discursiva”, baseada numa posição estruturalista pós-saussureana. Os discursos eram considerados como homogêneos e fechados em si mesmos. É proposta uma metodologia – a análise automática do discurso – que buscava colocar em evidência traços do processo discursivo objetivando determinar os enunciados de base (GREGOLIN, 2004, p. 60).

O sujeito era pensado como assujeitado, porém tinha a ilusão de ser a fonte do dizer. Essa ideia foi formulada por Pêcheux com base no pensamento de Louis Althusser. A ideia de assujeitamento deriva do conceito de ideologia da teoria althusseriana, que entende ideologia como uma “relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1970, p.77).

Na segunda época da AD, entre os anos de 1975 a 1979, Pêcheux faz uma autocrítica, considerando que a “análise automática” buscava as invariâncias, as paráfrases e enunciados sempre repetidos. Isto leva o autor a rever a teoria e se movimentar em direção à heterogeneidade. Pêcheux reinterpreta o conceito de **formação discursiva** formulado por Foucault (1969) e constrói a teoria dos “dois esquecimentos⁹”: “sob a ação da interpelação

⁹ Para Pêcheux, há duas formas de esquecimento no discurso: o esquecimento número um, também chamado ideológico, é da instância do inconsciente e resulta do modo como os sujeitos são afetados pela ideologia. Por este esquecimento, o sujeito pensa que é a origem de seu dizer, porém, os sentidos são preexistentes, determinados pela língua e pela história. Já o esquecimento número dois é da ordem da enunciação e produz nos sujeitos a impressão da realidade do pensamento, fazendo-os crer que o que é dito só pode ser dito com determinadas palavras e não outras. Ele estabelece uma relação “natural” entre as palavras e as coisas. É um

ideológica, o sujeito pensa que é a *fonte do dizer* pois este se apresenta como uma *evidência*” (GREGOLIN, 2004, p. 62, itálicos da autora).

Reafirmando sua vinculação às ideias althusserianas ao retomar a tese da interpelação ideológica, Pêcheux acentua mais claramente o caráter contraditório do assujeitamento e o fato de que os aparelhos ideológicos não apenas reproduzem as relações de produção, mas também as transformam. O autor reconhece a complexidade e a contradição presente nas formações discursivas sob a dominação das formulações ideológicas, determinadas pela luta de classes. Ele acentua, assim, o papel da luta ideológica de classe na produção de sentidos. É nesta segunda fase que ocorrem as maiores tensões entre o pensamento de Pêcheux e de Foucault (GREGOLIN, 2004).

Na terceira época da AD, que se situa no período de 1980 a 1983, Pêcheux afasta-se das posições dogmáticas que sustentou, dada sua vinculação ao Partido Comunista. Neste momento, ele se aproxima às teses foucaultianas e à “Nova História¹⁰”, criticando a política e as posições derivadas da luta no campo teórico, abrindo várias discussões sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento (GREGOLIN, 2004, p. 64).

Assim, as ideias de Foucault passam a desempenhar um importante papel na construção da teoria da AD. Pêcheux irá rever suas críticas a Foucault e incorporar as propostas foucaultianas na AD, as quais irão nortear as construções e re-elaborações teóricas de Pêcheux e seu grupo (GREGOLIN, 2004).

Foucault, ainda que se diferencie de Pêcheux em alguns pontos, na teoria do discurso, não pode ser considerado seu adversário, visto que, o que os dois autores propõem, não está em oposição, mas em complementaridade. As diferenças dizem respeito à forma como os dois se situam frente às ideias althusserianas. Foucault não prioriza as categorias clássicas do marxismo, como a ideologia e a luta de classes; já Pêcheux nunca separou teoria e política. Para Pêcheux, a teoria deve ser pensada como intervenção na luta de classes, ideia que ele manteve enquanto viveu (GREGOLIN, 2004).

Por outro lado, pode-se dizer que, apesar de Foucault não ter trabalhado com a noção althusseriana de aparelhos ideológicos, suas teorias e análises sobre o poder envolvem lutas e

esquecimento parcial, semi-consciente e indica que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos (ORLANDI, 2012, p.35).

¹⁰ Segundo Gregolin (2004), a Nova História pressupõe, no processo histórico da humanidade, os conceitos de descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série, transformação, os quais estão na base da proposta foucaultiana para a análise do discurso. Estes conceitos se opõem às noções utilizadas pela História tradicional que viam o processo histórico como algo contínuo, linear, baseado na causalidade e na soberania do sujeito.

resistências dos sujeitos, transcendendo a noção de “lutas de classe” (GREGOLIN, 2004, p. 133).

Diálogos polêmicos foram travados entre os dois autores. Para Pêcheux, Foucault se distancia da luta política, afirmação que o primeiro defende em “Remontemos de Foucault à Spinosa”, texto apresentado em congresso no México, em 1977 (GREGOLIN, 2004, p. 121).

Várias críticas foram dirigidas a Pêcheux, principalmente sobre os conceitos de “ideologia” e de “assujeitamento ideológico”. A partir das teses de Althusser, Pêcheux vai redefinir estes conceitos que se tornaram clássicos na AD, respondendo às críticas de seus adversários. O autor vai acentuar as bases de uma teoria materialista do discurso, salientando o caráter contraditório de qualquer modo de produção baseado em divisão de classes, ressaltando que os aparelhos ideológicos são heterogêneos, tanto podem reproduzir como transformar as relações. Assim, Pêcheux vai argumentar que as ideologias não são impostas de maneira homogênea, nem se deve pensar que cada classe possui sua ideologia como se fossem dois mundos separados. O autor afirma também que os aparelhos ideológicos de Estado não são puros instrumentos da ideologia dominante, mas resultam de uma intensa e contínua luta de classes (GREGOLIN, 2004, p.126-127).

A partir dessa nova posição de Pêcheux, a questão do “assujeitamento ideológico” é atenuada, indicando um afastamento do autor da posição dogmática anterior, reorientando a AD. A noção de heterogeneidade é colocada no próprio interior da ideologia dominada, ideia que vai afetar o conceito de formação discursiva. Outra perspectiva que a AD passa a adotar é uma aproximação com a Nova História, conforme já apontamos, uma escuta teórico-política da fala dos dominados, aproximando-se das ideias de Foucault da “Arqueologia” (GREGOLIN, 2004, p.130).

Em “Microfísica do Poder” (1979, p. 7), Foucault entende ideologia contrapondo-a à noção de verdade. O autor argumenta que este não é o tema central em uma análise, interessando-o “(...) ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos.” A ideologia tem aqui importância secundária, estando voltada para a superestrutura e processos econômicos.

Foucault não vai delimitar os efeitos de poder ao nível da ideologia. Seu interesse se coloca em estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele, considerando esta questão mais materialista do que a ideologia. Para este autor, a ideologia sempre supõe o sujeito da filosofia clássica, dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar (FOUCAULT, 1979).

Sobre o tema do poder, é importante destacar que Foucault o compreende como algo que está em todo o lugar, não propriamente numa instância superior. O poder se dilui em micro-poderes e pode ser encontrado nas relações que os sujeitos estabelecem entre si, independente da ideologia ou de uma determinada posição que o sujeito ocupe na luta de classes. Desta forma, todos têm poder, independente de seu *status* ou de relações hierárquicas em determinadas instituições, por exemplo. E o poder está sempre ligado à resistência. Onde há poder, há resistência (FOUCAULT, 1979).

Para entendermos melhor as discordâncias que se edificam quando nos propomos a trabalhar com Foucault e Pêcheux, é de suma importância refletir sobre o tema da ideologia. Ideologia tem sido pensada atualmente sob inúmeros enfoques teóricos, que emprestam ao conceito diferentes significações. Nossa proposta é uma tentativa de superar a discussão clássica sobre o conceito, baseando-nos no diálogo entre a AD e a Psicologia Social.

A partir da Psicologia Social, dentro de uma perspectiva histórico-crítica e de acordo com as discussões de Guareschi (2013) sobre o estudo do termo, ideologia é pensada como uma prática, não sendo necessariamente materializada em alguma instituição, como a escola, por exemplo, nem tendo um caráter negativo por excelência. Também não deve ser entendida como as ideias da classe dominante ou estar ligada diretamente a sistemas políticos específicos, como o socialismo ou o comunismo, por exemplo. Baseado nos estudos de Thompson (1995)¹¹, Guareschi (2013) entende que a ideologia só é negativa quando ela auxilia a criar ou reproduzir relações de dominação.

Assim, um fenômeno só pode ser entendido como ideológico se situado em contextos sócio-históricos onde passa a estabelecer e sustentar relações assimétricas, desiguais, de dominação. Para que possamos dizer se estas relações estabelecem ou sustentam relações de dominação, faz-se necessário examinar a interação entre sentido e poder em circunstâncias singulares (GUARESCHI, 2013).

Dentro desta perspectiva, entendemos ideologia como tendo um caráter negativo quando utiliza-se do sentido das formas simbólicas – ações, falas, imagens, textos - para estabelecer relações assimétricas. Consideramos que a análise das ideologias faz-se de extrema importância, pois como discutido por Guareschi (2008, p. 101), o mais importante nos estudos e pesquisas em Psicologia Social é “(...) revelar como as pessoas sofrem e são prejudicadas, na sua vida cotidiana, devido a relações que são estabelecidas de maneira desigual e injusta.” Este é o nosso propósito neste trabalho.

¹¹ Para mais informações, consultar THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Sobre o conceito de discurso, destaca-se, com base em Orlandi (2012a) que: “(...) a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento.” O discurso pode ser entendido então como “(...) palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2012a, p. 15).

Este conceito nos leva a defender uma noção de discurso como algo não estático. O discurso não é fixo, está a todo tempo em movimento.

O discurso pode ser compreendido também como mediação entre o homem e sua realidade. Sendo assim, pode-se dizer que a AD trabalha com as formas de significar, com as maneiras como o homem significa seu mundo, sua realidade, por meio da linguagem (ORLANDI, 2012a).

Referindo-se ao homem e sua historicidade, a AD leva em conta em sua análise os processos e as condições de produção da linguagem. Busca as regularidades da linguagem, relacionando a linguagem à sua exterioridade, articulando, para isto, conhecimentos do campo das Ciências Sociais e da Linguística. A AD considera a não transparência da linguagem, entendendo o texto como tendo uma materialidade simbólica própria e que produz significados (ORLANDI, 2012a).

As práticas humanas são entendidas na AD como *práticas discursivas*. Para Foucault (2008, p.133), as práticas discursivas caracterizam um “(...) conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” Essas regras são imanentes a uma prática e, ao mesmo tempo, as determinam.

Baseando-se no diálogo entre Foucault (2008) e Pechêux (2012), nossa pesquisa teve a pretensão de destacar tanto os processos centrados nas práticas dos sujeitos, nos micropoderes, quanto nas ideologias que sustentam estas práticas.

Nossa proposta é utilizar alguns princípios e procedimentos da AD, levando-se em conta os conceitos e as teorias formuladas por estes dois autores. Entendemos, como propõe Gregolin (2004), que estas teorias se complementam, apesar de haver discordâncias entre os autores, como já foi citado. Partimos do pressuposto que o trabalho interdisciplinar é sempre um diálogo entre teorias e este processo pode nos possibilitar um olhar mais amplo sobre a complexidade dos temas que nos propomos a analisar, como as políticas públicas, os sujeitos e o Estado, por exemplo.

Entre “diálogos e duelos” de Pêcheux e Foucault, pode-se dizer que foi possível construir uma teoria do discurso que propôs “um novo olhar para o sentido, o sujeito e a História” (GREGOLIN, 2004, p. 13).

Por fim, é importante esclarecer que a análise do discurso não tem a pretensão de encontrar a “verdade”. O que se objetiva é reconstruir as falas que criaram, em um determinado momento histórico, uma “vontade de verdade científica”. Assim, o intuito é interrogar o solo epistemológico e político no qual os conceitos se formaram, se opuseram e possibilitaram a construção de teorias e metodologias que sustentam nosso olhar científico (GREGOLIN, 2004, p. 11).

1.6 - O sujeito em Foucault e a relação saber/poder

Inspiramo-nos em Foucault (1993) e também na Psicologia Social Crítica para pensar essa pesquisa numa perspectiva que chamarei “onto-ética-política”: uma tentativa de pensar a constituição do ser por meio de um projeto ético-político, ou seja, numa luta constante pela emancipação dos sujeitos e pela transformação de sua realidade.

Foucault vai estudar o sujeito, as teorias modernas que se esforçam em apreendê-lo, o sujeito enquanto ser que fala, vive e trabalha. Estuda também as instituições como os hospitais, os manicômios e as prisões, nas quais os sujeitos se tornaram objetos de conhecimento e de dominação (FOUCAULT, 1993). Este autor nos mostra como algumas práticas cotidianas são capazes de constituir os sujeitos - práticas de investigação, de classificação e de transformação dos sujeitos. Os estudos de Foucault tornam-se centrais para as discussões aqui efetuadas, uma vez que estamos falando de sujeitos, de discursos, de políticas - dimensões que se constituem mutuamente - e que são recorrentes nas teorias foucaultianas.

Em “Verdade e Subjectividade” (1993), Foucault explica como se esforçou para sair de uma filosofia do sujeito própria do pós-guerra, na França – filosofia positivista que via o sujeito como o centro das significações – para pensar uma genealogia que estuda a constituição do sujeito através da história. Assim, Foucault vai se ater à história da subjetividade, entendendo este processo como os modos de ser que são produzidos por meio de procedimentos como o auto-exame, o conhecimento de si, impostos pela cultura para fixar uma identidade nos indivíduos, em um jogo de verdades instituídas.

Para o autor, todas as práticas pelas quais o sujeito é definido e transformado são acompanhadas pela formação de certos tipos de conhecimento e, no Ocidente, o conhecimento acaba por se organizar, devido a vários fatores, em torno de formas e de normas

mais ou menos científicas (FOUCAULT, 1993). Estas normas possibilitam um saber sobre os sujeitos e este saber é essencial para sua dominação.

A história do conhecimento torna-se um ponto de vista privilegiado para o estudo da genealogia do sujeito devido a duas razões: a obrigação dos indivíduos à verdade e uma organização científica do conhecimento. Foucault pretende não fazer história das ciências em geral, mas apenas daquelas que desejam elaborar um conhecimento científico do sujeito. Dessa forma, o autor resume seu projeto:

Em suma, a finalidade do meu projecto é construir uma genealogia do sujeito. O método é uma arqueologia do conhecimento e o domínio exacto da análise é aquilo a que eu daria o nome de tecnologias. Significando isto a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito (FOUCAULT, 1993, p. 206).

Nesta forma de análise, Foucault questiona a crescente obsessão pelas técnicas no Ocidente, perguntando que técnicas e práticas deram forma ao conceito ocidental de sujeito. Para este autor, é desta forma que seria possível construir uma história do sujeito, de seus atos e de sua dimensão política. Por esta expressão - “dimensão política” -, Foucault entende: “(...) uma análise relativa àquilo que estamos dispostos a aceitar no nosso mundo, a recusar e a mudar, tanto em nós próprios como nas nossas circunstâncias (FOUCAULT, 1993, p. 206).

Seria então, como ressalta Foucault (1993), demandar uma outra filosofia crítica, não mais voltada ao conhecimento dos objetos, mas uma filosofia que busca as condições e as inúmeras possibilidades de transformar o sujeito, de nos transformarmos a nós próprios.

Os estudos de Foucault referentes ao sujeito e às instituições, levaram-no a analisar o sujeito para além das práticas disciplinares, investigando também a autocompreensão, ou o que o autor denominou “tecnologias do eu”:

Ao analisar a experiência da sexualidade e a história da experiência da sexualidade, fiquei cada vez mais consciente de que, em todas as sociedades, existem outros tipos de técnicas, técnicas que permitem aos indivíduos efectuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante. Chamemos a estes tipos de técnicas as técnicas ou tecnologias do eu (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Foucault ressalta que para analisar a genealogia do sujeito nas sociedades ocidentais, deve-se levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu. A propósito, há que se levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas, segundo o autor, buscando compreender como as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros utilizam processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e como essas técnicas

do eu se integram em estruturas de coerção. Para Foucault, uma das mais importantes obrigações morais para qualquer sujeito é o “conhecer-se a si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 205).

Foucault ressalta que a forma como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se vinculada à forma como estes indivíduos se conduzem e se conhecem a si próprios. É o que o autor chama de “governo”. Para o autor, governar as pessoas não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador deseja; “(...) é sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Foucault (1993), em seu estudo sobre os manicômios e as prisões, admite ter insistido demasiadamente nas técnicas de dominação, no estudo das disciplinas, o que ele considera algo de realmente importante neste tipo de instituições. Porém, estas técnicas são apenas um aspecto da arte de governar pessoas nas nossas sociedades, conforme aponta o autor. Faz-se necessário se ater também às técnicas do eu.

Estes procedimentos se baseiam na relação saber/poder. Para Foucault (1993), o exercício do poder não deve ser entendido como pura violência ou coerção estrita. O poder consiste em relações complexas que implicam um conjunto de técnicas racionais. A eficiência destas técnicas deve-se à sutileza da integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu.

Dentre as técnicas do eu, o autor se debruça no estudo daquelas que estão orientadas para a descoberta e a formulação da verdade a respeito de si próprio. O auto-exame, o exame de consciência e a confissão estão entre os procedimentos mais importantes. Para Foucault, o velho preceito “conhece-te a ti próprio”, nascido e inicialmente desenvolvido nas instituições monásticas, desempenhou um grande papel na constituição da subjetividade moderna. Com este preceito principia o que o autor denomina a “hermenêutica do eu” (FOUCAULT, 1993, p. 208).

A hermenêutica do eu se ocupa de compreender os pensamentos como um campo de dados subjetivos, o campo próprio do sujeito, os quais requerem uma análise interpretativa. Tal análise tem como objetivo descobrir, conforme afirma Foucault (1993, p. 219), o poder que o outro exerce sobre nós mesmos. É uma nova maneira de organizar as relações entre verdade e subjetividade.

Estas teorias nos permitem pensar o sujeito em suas relações, bem como em relação a si próprio, e como são construídas as identidades e as subjetividades por meio da cultura e do discurso.

Partindo dessas premissas, no diálogo entre a Análise do Discurso, as Teorias Foucaultianas do Sujeito, a Psicologia Social Crítica e a Antropologia, buscamos neste trabalho pensar indivíduo e sociedade sem a ruptura que lhes foi imposta no modelo tradicional de pesquisa. Pensamos sujeito e estrutura numa visão dialética, tentando articular autores de áreas distintas, como marxistas e foucaultianos. Sabemos não ser tarefa das mais fáceis e que corremos um certo risco, dada a visão disciplinar que se impõe no contexto científico. Porém, cremos que o diálogo interdisciplinar nos possibilita trabalhar no limiar das fronteiras disciplinares. Para isto, atemo-nos ao conhecimento do senso comum, das práticas, do cotidiano dos sujeitos, em constante articulação com o contexto macro.

O estudo das políticas públicas requer a articulação entre dois campos: o campo das ideias e o campo da prática, o cotidiano dos sujeitos, lugar no qual é possível implementar as políticas e também modificar, desconstruir e reconstruir normas e condutas. É no entrelaçamento destes dois campos que pode haver a transformação, e é no local, no microcampo, que acreditamos ser possível refletir sobre o global e também modificá-lo.

2 – A ARENA DE SENTIDOS: ENTRE A CULPA E A TRANSFORMAÇÃO

*“Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje.
De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e corporifica no presente.
Temos que saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos.”
(Paulo Freire)*

Em agosto de 2015, dei início à pesquisa no microcampo – a Escola Estadual Cecília Meireles. Observei as relações dos sujeitos escolares em momentos e locais diversos - no pátio da escola, em reuniões de professores, de pais, nos Conselhos de Classes. Fiz também entrevistas, tirei fotografias, conversei informalmente com as pessoas na escola, no bairro, na cidade.

Este processo se estendeu até o mês de junho do ano de 2016. Não estive todos os dias na escola, mas os momentos em que estive me possibilitaram conhecer um pouco da rotina e das práticas escolares, bem como pensar sobre o tema de minha pesquisa – Desenvolvimento e Educação.

Início aqui minhas impressões e análises. A análise entrelaça-se à teoria, numa tentativa de superação da dualidade teoria x prática, como já foi dito. É também uma tentativa de fugir aos padrões disciplinares, impostos pela maioria dos trabalhos acadêmicos.

A primeira categoria que analiso refere-se à culpabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso no contexto da sociedade ocidental. Propomos a discussão desta problemática, trazendo elementos históricos que legitimam o discurso da culpabilização individual, como a Teoria da Carência Cultural, na visão de Maria Helena Souza Patto (2010). Apresento também minhas impressões sobre a instituição pesquisada, bem como sobre os sujeitos entrevistados.

Em nossa análise, seguiremos o pensamento de Foucault (2008), o qual, ao analisar os fatos discursivos parte da seguinte questão: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2008, p. 30). Trata-se de tentar encontrar, não somente os próprios enunciados, mas a intenção do sujeito que fala, sua atividade consciente, mas também inconsciente; trata-se de “(...) reconstituir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma” (FOUCAULT, 2008, p. 30-31).

Para Foucault (2008) o enunciado é um acontecimento, único e singular, porém encontra-se aberto à repetição, mas também à transformação. O enunciado deve ser descrito

em termos de relações e não como um fim em si mesmo. Com estas premissas, tentaremos compreender os sujeitos em seus contextos, atentando-nos para aquilo que eles reproduzem, mas também para o que eles transformam, por meio do discurso.

Nossa intenção, não apenas neste capítulo, mas em todos os outros, é tentar identificar os discursos hegemônicos, mas também as resistências a estes discursos e a possibilidade de determinado discurso se transformar em outro, rompendo com as cristalizações e as repetições que impedem a mudança.

2.1 - Primeiras impressões: conhecendo a escola

O primeiro contato que fiz com a Escola Cecília Meireles foi pessoalmente. Cheguei à escola no horário do recreio. Minha intenção era falar com a diretora sobre a proposta de pesquisa.

A primeira impressão da instituição não foi muito agradável. A escola é cercada por um grande muro, que impede que vejamos seu interior. Uma cerca de arames circunda todo o local, como pode ser visto na Figura 1.



Figura 1 – O muro
Fonte: A autora

A entrada fica um pouco escondida e um portão um tanto quanto velho e enferrujado se impõe aos olhos de quem chega. Não é muito convidativo. Fiquei um pouco sem atitude ao ver que não havia campainhas ou interfones. Quem quiser ser atendido deve bater no portão que dá para o pátio da escola e é mantido trancado, porém, não é muito certo que seja ouvido, ao menos que haja alguém no pátio e perceba sua chegada.

Há uma abertura no portão, uma espécie de “janela” bem pequena, que permite a visão do interior da escola, como mostra a Figura 2.



Figura 2 – O portão
Fonte: A autora

Se quisesse ser ouvida teria que chamar por algum dos estudantes que se encontravam no pátio. Foi o que fiz. Coloquei o rosto nesta abertura e chamei a atenção de alguns alunos que passavam:

- “Oi, como faço para ser atendida?”
- “Ah, vou chamar alguém...” Disse um dos meninos, educadamente.

Fiquei ali esperando, sem sucesso. Continuei olhando por essa greta do portão e fui avistada por uma mulher. Assim que ela me viu foi até o portão. Pôs o rosto na “janelinha”:

- “Em que posso ajudar?”
- “Olá, eu gostaria de falar com a diretora.”
- “Ah, sim, sou a vice. O que deseja?”

Apresentei-me como psicóloga educacional e estudante de mestrado. Disse que gostaria de conversar sobre a possibilidade de se fazer uma pesquisa na escola.

A vice-diretora – Cora - pediu que eu esperasse o recreio terminar. Ela colocaria os alunos nas salas e viria me atender. Fiquei lá fora por alguns minutos. Passado um tempo, uma servidora abriu o portão e pediu que eu esperasse no pátio, até que os meninos entrassem para a sala.

O sinal toca. Cora vai chamando os alunos para que eles retornem às atividades. Enquanto fiquei ali no pátio, observei um pouquinho do cenário escolar. É uma escola simples, pequena, precisando de reformas aqui e ali, porém, limpa, cuidada e seu interior é até agradável à primeira vista. Os estudantes – todos adolescentes - parecem animados, conversam e riem pelo pátio, alguns sentados pelo chão, em pequenos grupos. Não demora muito e todos entram para as salas.

Cora vai ao meu encontro e me pede para acompanhá-la. Fomos até sua sala: uma sala pequena, simples, com um banheiro acoplado. Duas mesas, algumas cadeiras e alguns avisos na parede. Um em especial me chamou a atenção: “Reunião com professores. Tema: Educação para a vida.” Pensei: “É um bom sinal!”

Uma senhora aparece na sala da Direção. É uma avó de aluna. Foi buscar o boletim. Cora avisa:

“- Vó, teve reunião dos pais para entrega do boletim semana passada...”

Vó responde:

- “Ah, e como ela está?”

- “Aparentemente, não há reclamações”. Cora pega o boletim. “Ah, as notas não estão boas... estão muito baixas!”

Vó parece alarmada:

- “Nossa! Mas como pode ser? Ela fica em casa o dia todo, não sai pra nada, como pode estar com as notas tão ruins? Ela já repetiu uma vez...”

Cora é enfática:

- “Olha, é falta de estudo! Não tem justificativa, a senhora mesma diz que ela não sai de casa, não trabalha, tem o dia livre para estudar... Tem que estudar mais!”

Vó parece desconsolada...

E Cora continua:

- “Mas, ela ainda tem chance, pode recuperar no segundo semestre. Avise à mãe que se quiser vir conversar com os professores...”

Vó vai embora.

Fiquei a pensar: “E a educação para a vida?”

Considerei esse primeiro contato com a escola bastante rico e elucidador. Pude observar um pouco da relação escola-comunidade que, num primeiro momento, pareceu-me uma relação de distanciamento e medo, observada nos muros altos da escola, nas grades nas janelas, na janelinha como forma de atendimento à comunidade, por sinal, nada convidativa.

Estes elementos - as coisas, os objetos, o muro, o portão - também significam, produzem sentidos. Impõem-se como barreiras físicas, mas também subjetivas, demonstrando para quem chega que a escola “pública” está fechada.

É visível também o descaso do Estado: os portões e as grades enferrujadas, as portas velhas precisando de reformas, bem como os móveis da escola, dão o retrato exato das escolas públicas brasileiras, principalmente as de periferia. É neste cenário que estuda, diuturnamente, a maioria dos brasileiros e brasileiras, sejam crianças, jovens ou adultos.

Pude observar também a relação escola-família que, segundo minhas primeiras impressões, apresentou-se como uma relação que expressa o poder que a escola, na figura da vice-diretora considerada neste exemplo, exerce (ou tenta exercer) sobre as famílias e seus estudantes. A escola segue legitimando suas crenças e ideologias: “É falta de estudo”, diz Cora. A conversa se inicia e se encerra aí. Não há o que fazer, a aluna precisa estudar. Não há responsabilização da escola, do gestor, do professor, do sistema social. A aluna precisa responsabilizar-se pelo seu fracasso.

Ao longo da pesquisa, em outros momentos na escola, pude perceber que este discurso aparece constantemente na voz de vários sujeitos. O aluno não estuda, não aprende, fracassa. O aluno não quer estudar, não se interessa, evade, repete. Assim também pode ser observado na entrevista com a vice-diretora:

Infelizmente, a mentalidade deles (dos alunos), é, eu acho que é cultural, né, eu acho que é... infelizmente eles não têm esse hábito, né, de estudar, a gente vai ver que desde pequeninhos eles não estudam, não esforçam, a família não ensina, os pais não ensinam.... (CORALINA, 2015).

Ao colocar como “cultural” o fato dos alunos não estudarem, não se esforçarem, bem como a família não auxiliar os filhos neste processo, Cora tende a naturalizar o fracasso escolar, colocando-o como sendo próprio a uma determinada cultura.

Observo este fato também quando a vice-diretora fala sobre os pais dos alunos. A escola se situa num bairro carente, pobre, e Cora atribui a este fator também a questão das dificuldades dos alunos: “(...) Só que a gente tem que ter noção também da nossa realidade. Então, ao mesmo tempo que eu falo isso, eu sei, o bairro, a situação em que a gente tá (sic), né, o nosso contexto. Então, assim que eles foram criados e assim que eles tão criando os seus filhos” (CORALINA, 2015).

O que chama a atenção nestes discursos, primeiramente, é a forma como eles se inscrevem numa dada formação discursiva: a culpabilização do indivíduo por seu próprio fracasso.

Para analisarmos os discursos, faz-se necessário entender suas condições de produção, ou seja, em que contextos eles foram produzidos e legitimados. Estas condições incluem o contexto sócio-histórico e as ideologias. Assim, há algo que fala antes do sujeito discursivo, em outro lugar, de forma independente: é o interdiscurso ou memória discursiva: “(...) o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2012a, p. 31). Ou seja, tudo o que já foi dito sobre determinado assunto, mesmo em tempos e circunstâncias diferentes, produz sentido, é uma memória discursiva que se presentifica nos dizeres atuais.

O interdiscurso vai afetar o modo de significar do sujeito, independente de sua vontade. Assim, o sujeito pensa que o que diz é seu, porém, os sentidos se constituem no sujeito pela história e pela língua. Há uma relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou seja, entre o já-dito e o que se está dizendo, entre a constituição do sentido e sua formulação (ORLANDI, 2012a, p. 32).

O que se quer aqui realçar, portanto, é que este discurso já foi dito em outros momentos, em outros tempos e por outros sujeitos, retornando agora num novo contexto.

Para entendermos melhor as condições de produção desse discurso, recorreremos à Patto (2010), em sua obra clássica “A produção do fracasso escolar”, na qual a autora discorre sobre como esta formação discursiva se estabeleceu como verdade, estando relacionada ao contexto dos modos de produção capitalista.

2.2 - A culpa como elemento necessário à sociedade capitalista

De acordo com Patto (2010), os estudantes pertencentes aos segmentos mais empobrecidos da população são os que mais encontram dificuldades de aprendizagem escolar, relação esta que deve ser entendida no contexto da sociedade industrial capitalista, a qual impunha critérios individuais para explicar a divisão social em classes superiores e inferiores.

A ideia de que os homens não nascem iguais e de que apenas um pequeno número de pessoas pode ascender a níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade, o que vai depender das qualidades individuais dessas pessoas, passa a ser os novos pressupostos da sociedade burguesa, e a escola vai ter o importante papel de “regular o tráfego” ascendente ou descendente da pirâmide social (PATTO, 2010, p. 73).

Este pensamento relativo às qualidades individuais ganhou ainda mais força através do mundo acadêmico e educacional, no início da década de 1970, sobretudo com a Teoria da Carência Cultural, a qual, recorrendo a versões ambientalistas do desenvolvimento humano,

numa concepção acrítica e biologizada da vida social e numa visão etnocêntrica de cultura, faz do pobre “(...) o depositário de todos os defeitos” (PATTO, 2010, p. 73), reforçando preconceitos e estereótipos a respeito das pessoas das classes mais necessitadas.

Basicamente, a Teoria da Carência Cultural explicava as desigualdades pelas diferenças culturais em que as crianças das classes consideradas “baixa” e “média” se desenvolviam, afirmando que a pobreza ambiental produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, as quais seriam a causa das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar das crianças mais pobres (PATTO, 2010).

Patto (2010) vai afirmar que vários pesquisadores, entre eles, pedagogos e psicólogos, contribuíram para reforçar a ideologia dominante do preconceito e da desigualdade social, sobretudo confirmando aos educadores a legitimidade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os de olhar de forma crítica para a escola e a sociedade da qual fazem parte:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 2010, p.76).

Estes programas compensatórios, na visão de Patto (2010), estão relacionados à ideia de uma escola supostamente democrática que vai promover a justiça social, incidindo sobre as diferenças ou déficits culturais, biológicos e psicológicos relacionados aos mais pobres. Muitas das políticas educacionais pensadas para o ensino médio têm relação com esta ideia, conforme veremos no capítulo específico dedicado a estas políticas.

É então, com base científica, que a crença na incompetência das pessoas menos favorecidas vai sendo generalizada, legitimando o fracasso escolar como sendo algo individual, sem nenhuma relação com a escola e a sociedade.

Sampaio (2004) contribui com o debate quando afirma que a escola pública produz um fracasso necessário aos seus objetivos. É da lógica da escola pública fracassar e imputar ao aluno a culpa por seu fracasso. A escola pública decide quem terá acesso ao conhecimento e quem estará condenado a não acessá-lo. E isso se dá porque, para Sampaio (2004) a escola reflete cegamente as hierarquias sociais e os mecanismos sociais de inclusão e exclusão.

Esta “cegueira” impede que a comunidade escolar reflita sobre as divisões sociais como divisões de classes. Torna-se necessário às instituições dar uma explicação racional àqueles que são excluídos, portanto, o discurso científico legitima esse pensamento: o

fracasso está relacionado às características individuais e não à divisão da sociedade em classes.

Estes discursos cristalizados nos remetem ao conceito de **formação discursiva**, conforme os preceitos da AD. Na visão de Orlandi (2012, p.43), uma formação discursiva pode ser definida como: “(...) aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito.”

Fazendo um paralelo com a Psicologia Social, Bernardes e Hoenisch (2013) entendem que a formação discursiva objetiva determinados modos de ser e de se pensar, constituídos culturalmente.

Assim, a formação discursiva sobre a culpabilização individual faz parte de um processo sócio-histórico, não neutro, que tem por base uma ideologia vinculada às classes dominantes, tendo no aparato escolar, além de outros domínios, sua sustentabilidade. Esta formação está disseminada no campo cultural, influenciando os modos de ser e de pensar dos sujeitos, formando sujeitos, produzindo subjetividades.

Este discurso aparece como uma verdade institucional, como o discurso do especialista – o discurso pedagógico –, dada a posição do sujeito discursivo Cora, enquanto gestora da escola. Segundo Orlandi (2012a), existem vários tipos de discursos que vão refletir as distinções institucionais e suas normas, como o discurso pedagógico, o político, o jurídico, o científico, o religioso, entre outros.

O discurso pedagógico forma saberes e poderes no âmbito da instituição escolar, visto que se regulamenta como competência reconhecida pelo Estado. Sendo regulamentado, torna-se inquestionável.

Para Foucault (2008) todo discurso se constitui por um complexo feixe de relações. Estas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, maneiras de se comportar, sistemas normativos, técnicas, tipos de classificação, formas de caracterização. Ao pensarmos sobre o projeto de desenvolvimento pensado para o país, tema de nossa pesquisa, é importante que compreendamos as relações que estão postas no sistema social, visto que estas relações vão caracterizar o próprio discurso enquanto prática.

Entender os discursos como práticas pressupõe a compreensão de que esses discursos se materializam, formando opiniões, ideias e os próprios sujeitos; assim como as práticas formam sistematicamente os objetos de que falam.

Ao analisarmos o discurso pedagógico, é importante compreender que, para proferir tal discurso, é preciso ser especialista. Portanto, quem tem o “direito” de se apropriar deste

discurso são os profissionais da escola, da educação. A escola é o lugar por excelência de onde os profissionais obtêm seu discurso, lugar de observações sistemáticas e homogêneas. Só aos especialistas é permitida a palavra sobre como estudar, como ter sucesso na escola, que conteúdos são relevantes, como se dá a aprendizagem. O sujeito está ocupando determinada posição que o permite dizer as “verdades” sobre determinado objeto, no caso, o aluno e o saber. É aí que se encontra a relação saber-poder discutida por Foucault (1979, 1996). Todo saber pressupõe um poder, e vice-versa. E todo poder pressupõe resistência.

Nesta relação de poder-saber, a responsabilidade pela não aprendizagem recai ora sobre o aluno, ora sobre as famílias:

(...) a gente precisa de muito apoio familiar, que a gente não tem. Sabe, eu vejo os meninos, quando eles caem no ensino médio, eles são muito sozinhos assim, é eles por eles. A gente vê que quando eles são pequenininhos, né, primeiro aninho, segundo aninho, as reuniões lotam, os pais vêm... E aí conforme essas crianças vão crescendo os pais parecem que vão, né, deixando eles caminharem sozinhos. Muitos deles, a gente chama o pai, chama pra reunião de entrega de boletim, o pai não aparece. Sabe, dá um dó muito grande.... Quantas vezes eu ligo pro pai, o pai fala assim: “Ah, eu não posso ir aí não, eu não tenho tempo. Faz o que você quiser, se você quiser dá advertência, se você quiser dá suspensão...” É uma coisa meio assim, é muito triste! Porque eles se sentem meio jogados, os nossos alunos. Isso é a nossa realidade. É um dó muito grande! Sabe, então eu acho que se a família tivesse caminhando mais junto com a gente, eu acho que a gente conseguiria, né... (CORALINA, 2015).

Segundo os preceitos da AD, pode-se inferir que o discurso de Cora tende para a paráfrase ou a monossemia em seu modo de funcionamento, revelando-se como um discurso autoritário. Autoritário não no sentido de autoritarismo, mas no sentido de não possibilitar aberturas. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços de dizer, há sempre algo que se mantém nos dizeres de Cora. Há uma estabilidade no dizer, um único processo de significação, por isso, diz-se que é um discurso autoritário (ORLANDI, 2012a).

No modo de funcionamento autoritário do discurso, a polissemia - a possibilidade de rupturas com discursos cristalizados e de emergência de novos significados - é controlada. Os elementos que constituem as condições de produção deste discurso estão apagados e o sujeito discursivo se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com seu interlocutor, como no diálogo entre Cora e Vó (e opto por manter o termo “Vó” justamente para mostrar uma certa impessoalidade na relação escola-família, que expressa também uma relação de poder).

Ao conversar com a técnica especialista em ensino médio, Lygia, o discurso da culpa individual também aparece. Ao ser perguntada sobre como a escola tem lidado com as

questões de evasão e repetência, ela responde: “(...) Então, a gente faz de tudo pra evitar repetência. Dá recuperação paralela, tira dúvida de aluno e tudo, mas tem gente que não quer... tem aluno que é só empurrando, sabe, tem que ajudar, né...” (TELLES, 2015).

É nítido que a escola luta para melhorar seus índices, bem como para fazer com que o aluno aprenda. Porém, os discursos cristalizados parecem dificultar este trabalho, pois há uma naturalização da não aprendizagem relacionada a uma falta de vontade do aluno, impedindo que apareçam outros elementos que possam também influenciar este processo.

Assim, também podemos visualizar esses aspectos nas reuniões de professores. No Conselho de Classe sobre o ensino médio noturno - alunos da EJA¹² – fica bem clara essa relação.

O conselho gira em torno de notas e faltas dos estudantes. Apenas os alunos considerados ruins são citados.

A evasão é grande, principalmente no primeiro período. Quase todos os alunos ficam abaixo da média em quase todas as disciplinas.

Vários comentários sobre os alunos vão surgindo, durante o Conselho, entre os profissionais presentes, como:

- “Estagnou no primeiro ano...”
- “Não medimos conhecimento de EJA. Não vamos pegar pesado porque eles já estão evadindo muito. Vai acabar! Alunos estão desmotivados, são muito fracos!”
- “Eles não correm atrás!”
- “Vou dar um ‘pega’ nessa sala, pode? Eles precisam ter compromisso, responsabilidade, acham que a vida tá (sic) fácil...”
- “Este aluno só vem bêbado!”
- “Por que não põe ele pra fora?”
- “Sala muito folgada...”
- “Só duas alunas salvam, tirando essas, ninguém quer nada não.”

Sem entrar na discussão mais profunda sobre a modalidade EJA, sabemos que esta modalidade apresenta complexidades ainda maiores que as do ensino médio regular. Alunos do turno da noite que em sua maioria trabalham, são adultos, muitas vezes pais e mães de

¹² É importante esclarecer que, no início da pesquisa, não havíamos decidido por separar ensino médio regular e EJA. Por isso, esses relatos fizeram parte do processo. Com o desenrolar do trabalho, optamos por não avançarmos na discussão sobre a EJA, devido ao tempo escasso para isso. De toda forma, os profissionais que trabalham com a EJA são também os que trabalham com o ensino médio regular, em sua maioria. Sendo assim, optamos por analisar também essas falas, visto que retratam a realidade escolar em seu conjunto.

família, compõem o ensino médio nesta modalidade. No entanto, com toda a complexidade que a situação demanda, a reunião gira em torno de notas e faltas, como mencionado. O aluno é quantificável. Nesta reunião específica, os profissionais não discutiram estratégias, nem fizeram reflexões sobre a aprendizagem destes alunos, ou sobre suas dificuldades e condições singulares que possam estar submetidos, como o trabalho, o alcoolismo, a pobreza, entre outras questões.

Esses relatos vêm reforçar a ideia de um aluno que não quer estudar, não se responsabiliza. Os discursos apontam para uma relação de poder que emerge da posição ocupada por gestores, técnicos, professores, podendo ser vista como uma violência institucional e de reprodução de discursos que historicamente culpabilizam o indivíduo por seu fracasso.

Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 26), “(...) toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, visto que é imposta por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. No entendimento destes autores, as ações pedagógicas tenderão sempre a reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, tendo a escola, a função de reproduzir as relações de classes, estando a serviço dos interesses das classes dominantes. Essa reprodução vai se dar através do que os autores chamam de “violência simbólica”:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.25)

Para estes autores, as instituições de ensino, assim como todas as instituições sociais, têm como objetivo impor a cultura dominante em uma dada sociedade e esse ato é um ato de violência simbólica, visto que impõem significados, ideologias, crenças, as quais são dadas como legítimas pelas próprias classes dominadas, tamanha a sutileza desta imposição.

Essa sutileza pode ser observada na prática dos agentes pedagógicos, prática que vai manifestar o desconhecimento desta verdade, a violência simbólica objetiva. Essa violência é então inconsciente, e este fato é condição essencial para sua legitimidade. Por ser desconhecido o poder arbitrário de imposição, encontra-se objetivamente reconhecido como autoridade legítima, ou seja, autoridade pedagógica. Uma vez reconhecida como autoridade pedagógica, torna-se naturalizada, não questionada, vista como elemento natural presente na cultura, o que dificulta ou mesmo impede sua desconstrução (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Para Souza (2009), a violência simbólica é um tipo de violência camuflada, que não aparece como violência e que torna possível a naturalização da desigualdade social.

Assim, quando a escola, na figura de seus agentes pedagógicos, legitima sua autoridade, reproduzindo a crença de que o aluno é culpado pelo seu fracasso, naturaliza a desigualdade social. Essa legitimação da desigualdade, segundo Souza, J. (2009, p. 15, aspas do autor), é “(...) reproduzida cotidianamente por meios ‘modernos’, especificamente ‘simbólicos’(...)”. Souza (2009) nos auxilia a compreender como essa reprodução está impregnada em nossa cultura, como essas ideias se transformam em algo natural, algo dado, não sendo entendidas como construções, como criações humanas.

Nítidamente, estes elementos transparecem. A culpabilização pelo fracasso, ainda centrada no aluno, é clara. As dificuldades de aprendizagem são do aluno, que não se esforçou o suficiente para sair de sua condição de incapaz – hoje incapaz de aprender; amanhã, incapaz de se inserir dignamente no mundo do trabalho.

Tal formação discursiva que, historicamente, culpabiliza o aluno e suas famílias pelo fracasso individual, a eles não se restringe, atualmente. Professores e gestores também são culpabilizados.

A entrevista com a aluna Carolina aponta que o professor tem sua parcela de culpa com relação às dificuldades enfrentadas pelos educandos. Ao ser perguntada sobre suas dificuldades no ensino médio e sobre o que vê de positivo e negativo nesta etapa de ensino, a aluna, que está no terceiro ano do ensino médio regular, responde: “(...) De negativo, às vezes, é os (sic) professor. Tem uns professor (sic) que... não, não vou falar que é ruim, mas às vezes não sabe explicar, passar o que eles quer (sic), assim, passar pra gente direito, aí dificulta um pouco, mas nada que a gente não releve, assim...” (JESUS, 2016).

No entanto, ao ser perguntada sobre como ela vê o trabalho dos profissionais da escola, Carolina se contradiz: “Bom! Eles são muito bons! Eles dão é...oportunidade pra gente. Explicam direito o que eles quer (sic) passar. É... são, eles são, são muito bons, são muito bons, todos os professores são bons!” (JESUS, 2016).

A posição de sujeito-aluno que Carolina ocupa, não é a posição de quem tem total acesso ao discurso. Como já foi dito, nem todos têm autorização para se apropriar de determinados discursos, ou seja, parece haver aí uma interdição do dizer, o que pode ter contribuído para a contradição nos dizeres de Carolina.

Foucault, em “A ordem do discurso” (1996), discute que a sociedade ocidental comporta procedimentos de exclusão, sendo o mais evidente deles, a interdição. Nesta

sociedade, nem tudo pode ser dito. Essas interdições revelam a ligação do discurso com o desejo e o poder.

Assim, a posição sujeito-aluno ocupada por Carolina parece revelar que há um desejo do sujeito discursivo de se manifestar contrariamente à instituição; porém, o ato de revelar sua insatisfação pode trazer prejuízos à aluna. O discurso expressa, neste exemplo, o sistema de dominação escolar.

Além da interdição, existem para Foucault (1996) outras formas de exclusão em nossa sociedade, como a separação e a rejeição. Estas podem ser observadas nas dicotomias postas pela ciência, como por exemplo, a oposição razão e loucura. Há aí uma separação entre o verdadeiro e o falso. Essa separação é historicamente construída e rege nossa vontade de saber; é um sistema de exclusão histórico e institucionalmente constrangedor, o qual não se exerce sem pressão, nem sem uma parte de violência.

Entre os séculos XVI e XVII, principalmente na Inglaterra, surge uma vontade de saber com base na mensuração, no observável, na classificação. Ela será então institucionalizada como a única forma de conhecimento possível, como verdade única e inquestionável:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Essa vontade de verdade é para Foucault (1996) um sistema destinado a excluir todos aqueles que, historicamente, procuraram contorná-la e questioná-la, quando esta verdade assume a tarefa de justificar a interdição e legitimar discursos.

A instituição escolar não fica a par dessa vontade de verdade; antes, torna-se um suporte primordial na legitimação de verdades historicamente constituídas, utilizando-se de seu poder de pressão e coerção na veiculação de discursos propagados como verdadeiros, nos quais estão em jogo o desejo e o poder, como nos aponta Foucault (1996).

Para Foucault (1996), embora a educação se constitua como um instrumento por direito no qual todas as pessoas podem ter acesso a qualquer tipo de discurso, tanto impede como permite a distribuição dos discursos, sendo marcada por oposições e lutas sociais. Os

sistemas educacionais tanto podem politicamente manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os poderes e saberes que possuem. Nem todos podem, então, se apropriar de qualquer discurso. Os sistemas de ensino são assim uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação em determinado lugar para os sujeitos que falam.

A questão da culpa torna-se visível também na reunião de pais. A culpa recai ora no aluno, ora no professor, como veremos nos diálogos, a seguir.

Sobre a reunião com os pais, é importante salientar que, de todo o ensino médio regular, apenas 20 pais ou responsáveis, aproximadamente, estiveram presentes. Este é um fato que legitima também o discurso da escola de que os pais não participam, ou seja, justifica-se também a culpabilização do fracasso do aluno sobre suas famílias.

Dos 20 pais presentes, nem todos ficam efetivamente para a reunião. Muitos precisam sair mais cedo, pois precisam ir para o trabalho, e a escola se dispõe a entregar-lhes apenas o boletim e trocar algumas rápidas palavras sobre a situação escolar de seus filhos.

Nota-se neste fato como é difícil para as famílias conciliar trabalho e ida à escola para tratar da aprendizagem (ou da não aprendizagem) de seus filhos. O trabalho aparece aqui como um dos elementos que dificulta um acompanhamento mais sistemático por parte dos pais na educação de seus filhos. Não que queiramos aqui tirar a responsabilidade da família. A nosso ver, tanto pais, alunos, professores, gestores, técnicos e o Estado têm que assumir uma outra postura perante os problemas educacionais. Sabemos que muitos assumem um compromisso com a escola e com a educação, porém, não é fácil conciliar as contradições que o próprio sistema produtivo impõe aos sujeitos.

Uma dessas contradições aparece nesta relação educação x trabalho. Os pais precisam acompanhar os filhos, participar das reuniões, auxiliá-los em casa, porém, muitos pais não têm como dedicar um tempo maior aos filhos devido ao grande número de horas que dedicam ao trabalho. Tudo isso revela o paradoxo social: ao mesmo tempo que se exige dos pais um acompanhamento sistemático na educação de seus filhos, inclusive sendo obrigatória a escolaridade, o próprio sistema impede que isto aconteça de forma efetiva, visto que o trabalhador está submetido a regras rígidas de trabalho que, muitas vezes, o impede de ir até a escola dos filhos para este acompanhamento.

A reunião com os pais, na verdade, não acontece de maneira efetiva. Trata-se mais de conversas particulares destes com a vice-diretora, a técnica especialista e alguns professores. Cora vai falando em particular para os pais e mães sobre alguns assuntos: “alunos falantes demais”, “precisam estudar mais”, “precisam se esforçar mais”, “médias perdidas”...

Uma mãe de aluna me chama a atenção por sua indignação. Durante toda a reunião ela se mostrou agitada, nervosa e insatisfeita:

- “As notas estão muito baixas! De que adianta esse monte de livros pro aluno estudar? Minha filha diz que tem professor que não dá aula sobre os livros, é verdade?” - se dirige à vice-diretora.

- “Eu não acredito, o aluno tem que dedicar mais” – responde Cora.

A mãe continua, indignada: “Só foi pedido dois trabalhos pra fazer em casa, não tem dever de casa! Há conteúdos de matemática que os meninos dizem que nunca viram!”

Cora diz: “Viu sim, mas não aprendeu. A gente fala com o professor, muitos respondem: ‘Não aprendeu, problema seu, eu dei a aula!’”

Enquanto isso, uma senhora conversa com o professor de Matemática: “Minha neta fez duas vezes prova do SENAI, não passa, não sabe nada. Diz que você não explica!”

O professor responde: “Olha, ela chegou no ensino médio com uma deficiência muito grande!”

Cora, ante o desentendimento, decide chamar a aluna. A aluna chega.

O professor diz para a avó olhar o caderno da aluna.

Vó: “Não tem matéria.”

Professor: “Ela não copiou, fica em sala fazendo exercício de outra matéria, pego no pé dela, ela fica brava comigo, fica sem conversar comigo.”

Vó: “Ela não sabe nada de matemática!” Ante a resposta do professor e a conferência do caderno, vira-se para a neta: “Quem mente é você!”

Professor: “É preguiça, o problema dela é preguiça!” Dirige-se à aluna: “Você tem a mesma capacidade de qualquer aluno, mas tem má vontade!”

A aluna se defende, acuada: “Mas... eu não sei!”

Assim, cada um vai arrumando culpados para algo de difícil entendimento no campo da educação. Por que a aprendizagem não acontece? Quem é o vilão? Há realmente culpados? Seria essa a discussão central?

Pode-se dizer que a culpa serve bem aos ideais modernos, onde cada indivíduo deve se responsabilizar pela sua posição social. A questão da meritocracia está aí embutida.

A culpa surge como um sentimento necessário, propiciado pelo pensamento moderno, que incutiu no indivíduo a responsabilidade por seus fracassos e vitórias. Surge também como angústia ante a sensação de fracasso daqueles que não conseguem alcançar uma posição digna no sistema social. A sociedade precisa de culpados para livrar-se de sua responsabilidade pelas desigualdades e injustiças sociais. A culpa aparece como um produto social,

constituindo os modos de ser dos sujeitos, uma forma de subjetivação, que aponta para o auto-exame dos sujeitos, o exame de consciência, as “técnicas do eu”, conforme discutido por Foucault (1993).

Esta formação discursiva – a culpabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso - mascara então a questão da luta de classes, da desigualdade que é própria do sistema de produção capitalista. A culpa acaba por ser um sentimento bem vindo, refletindo um modelo de sociedade que enfatiza o individual em detrimento do coletivo, sustentando um discurso que mantém as coisas como estão: pobres e ricos nos seus devidos lugares.

A escola legitima este discurso, uma vez que exclui os meninos e meninas que não têm uma história de sucesso na vida escolar. Em sua maioria, os mais pobres.

A culpabilização do indivíduo por seu fracasso é algo que ultrapassa a Escola Cecília Meireles, bem como a escola pública de um modo geral. Encontra ressonância em outros discursos, em outros lugares e em outros tempos. Estes elementos estão presentes na cultura, e se materializam nas instituições, nos discursos cotidianos das pessoas, e ganham estatuto de verdade.

Muitos profissionais da educação não refletem sobre os pressupostos de uma sociedade que é excludente em sua raiz. Conforme Orlandi (2012a), o sujeito da linguagem é descentrado, visto que é afetado pelo real da língua e da história, não tendo controle sobre a forma como elas o afetam. Assim, os dizeres dos sujeitos não são simples mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos que são produzidos em outros contextos e se fazem presentes na situação atual, nas circunstâncias da enunciação. O que foi dito por estes profissionais, foi dito em outros lugares, por outras pessoas, por teorias científicas, por profissionais e pesquisadores de vários campos do conhecimento, e encontra ressonância nos dizeres escolares.

Porém, apesar de se constituir no e pelo discurso, o sujeito é capaz de romper com as determinações que o atravessam, de construir outros discursos e outros sentidos. Vejamos no próximo tópico.

2.3 - Outros sentidos possíveis: o sujeito resiste

O discurso, na visão de Foucault (2008) e de Pêcheux (2012), traz em si a noção de acontecimento, ou seja, um campo de possibilidades, algo singular, porém, aberto à repetição. Assim, os discursos, apesar de já terem sido ditos de alguma forma, trazem sempre um não-dito, trazem sempre algo de novo.

A entrevista com a diretora da escola – Clarice – realça alguns pontos interessantes, revelando as contradições que aparecem no discurso, bem como a possibilidade de deslizamento dos enunciados. Este deslizamento pode ser observado na definição de enunciado formulada por Pêcheux (2012, p. 53, parênteses do autor): “(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente).”

Há nos enunciados pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. E é aí que a AD trabalha, conforme nos aponta Pêcheux (2012).

Podemos observar no discurso da diretora da escola – Clarice, estes pontos de deriva. Clarice se perde num jogo de culpa do qual ninguém escapa – nem ela mesma. Podemos observar aqui o sofrimento de Clarice: a culpa aponta para o esforço que a diretora faz de voltar o pensamento para si, o exame de sua consciência. O auto-exame possibilita, porém, que outros elementos transpareçam: uma vontade de fazer diferente, um compromisso com a aprendizagem, um inquietante desejo de transformar a realidade escolar e a vida dos estudantes. Em meu diário de campo, dei o título a essa entrevista de “A Angústia”.

Segue um dos trechos:

(...) Então, não sei sabe se... mas isso é uma coisa que me angustia muito (os olhos da diretora chegam a umedecer), todo ano, né, no final do ano, os Conselhos dos primeiros anos é trágico assim... pra gente é trágico, a gente ficar né... perder noites de sono mesmo... aí, eu tô numa fase de insônia, né, eu tenho hipertireoidismo, então, não é que eu.... eu não tenho sono mesmo, não tenho sono durante o dia. Então, às vezes eu durmo três horas, às vezes até menos, e aí eu cheguei e a primeira coisa que eu fiz foi falar com a Adélia (uma das especialistas): “Adélia”, acordei, né, era três e pouca da manhã, aí eu pensei.... aí eu cheguei pra ela e falei: “Nós vamos fazer o módulo da semana que vem só com os professores do primeiro ano, dos primeiros anos, e na outra semana eu vou convocar uma reunião com os pais dos meninos dos primeiros anos, que a gente tem que fazer alguma coisa...” Então isso, é... essa chance, acredito que em todas as escolas, que é a realidade de todas as escolas, aí, não sei, acho que, de repente, ficar próximo dos meninos, a gente pudesse conseguir mais alguma coisa.... E é o que estou tentando fazer, né. Semana passada eu já fiz outra reunião com eles, e... vou abrir, né, vou dar espaço pra eles, né, quero dar esse espaço pra eles. Vou sempre às salas, converso muito com eles, mas também eu vejo que isso não surte efeito. Ir às salas, conversar, e falar: “Gente, vocês têm que estudar, têm que levar a sério, vocês têm condições, vocês têm potencial, só precisam se dedicar um pouquinho mais, né...” Comentei com eles, fui nas salas, comentei, no primeiro semestre eu assisti uma palestra do professor Pier e ele falando, né, da inteligência, né, que a inteligência ela é aprendida, ela é, né, conquistada, você precisa trabalhar, né, falar assim: “Ah, fulano nasceu inteligente!” Têm pessoas que têm mais habilidades, né, têm mais facilidade, mas você consegue se trabalhar isso. E aí comentei com eles ainda da palestra, que eu assisti, e falei que todos eles tinham condições, mas

que pra isso eles precisavam, né, o que viram de manhã aqui na escola à tarde dedicar um tempinho, pra rever tudo aquilo, pra estudar, e aí sim eles vão conseguir... e aí ele explica, cientificamente como é que isso funciona, né, a aprendizagem. Se você tem esse hábito de estudar ela vai para uma área que você vai assimilar aquilo e que você não esquece mais. E se você não tem esse hábito de rever, de estudar aquilo que você, né, que de manhã foi visto na escola, é... vai ficar numa área também e aquilo vai servir só pra você fazer uma prova e de repente conseguir nota. Mas aquele conhecimento não vai ser assimilado, você não vai aprender aquilo e você não vai guardar, consequentemente você não guarda. Então eu tive oportunidade de ir nas salas, falei pra eles, pedi pra eles: “Entra lá no site, entra lá no Dr. Google, assistam a palestra do professor Pier, olha como é interessante lá, né...”, pra ver se eles, ah... (risos) sei lá, se entra alguma coisa, se acontece alguma coisa. E por outro lado também tem, o que eu sinto falta é essa questão do professor. Quando você vê que aqui na escola você tem os anos iniciais, né, a visão e... o carinho, e o trabalho que o professor tem com os menores, né, é totalmente diferente. Aí quando se trata, né, dos mais velhos, salvo assim, tem muitos professores que têm uma outra conduta, e tal, mas tem professor que vem, que vem assim: “Olha, preparei a minha aula, dei a minha aula e ponto”, né, não tem aquela coisa, aquela, não busca aquela proximidade com o menino, isso eu sinto falta mesmo... (LISPECTOR, 2015)

O que se apreende neste trecho e na entrevista como um todo é um sentimento de impotência do sujeito discursivo ante a grandeza de um sistema que chega até nós como uma espécie de “roda-viva”, sistema que é contraditório por si mesmo, que ao mesmo tempo em que exclui tenta angustiantemente incluir, num jogo de inclusão x exclusão que se mantém todo momento. Clarice, porém, resiste, reflete, culpa-se, tem insônia, adocece, tenta se conscientizar e conscientizar os professores da importância de seu papel.

Esta visão de Clarice, de querer transformar a realidade escolar, aparece em alguns momentos como uma atribuição de responsabilidade ao indivíduo, seja o aluno, a família, o professor ou o próprio gestor. O discurso das habilidades individuais é nítido: “(...) vocês têm condições, vocês têm potencial, só precisam se dedicar um pouquinho mais, né...”.

Porém, ao lado desta formação discursiva, aparecem outras, ou seja, a polissemia surge como possibilidade:

E na Semana da Educação para a Vida no ano passado, né, eu vi isso acontecendo e esse ano a gente vai começar a planejar agora... Porque quando se trabalha em projetos interdisciplinares, onde os conhecimentos se casam, eles vão se amarrando, eles vão sendo costurados, né, entra um professor com um conteúdo x daquele tema, o tema é o mesmo, o professor aborda aquele tema dentro do seu conteúdo de uma forma, vem o outro naquele mesmo tema vai abordar de outra forma, e as coisas vão, sabe, se casando, se costurando e, aí sim, eu acredito que há um aprendizado, há... sabe, mais efetivo, mais eficaz. Com a forma de trabalho de projetos, acho que isso consegue se fazer. E a gente não acredita tanto no potencial que os nossos alunos têm. O ano passado, as professoras, a professora de História, a (cita o nome da professora), ela preparou um debate, estávamos vivendo, né, 50 anos da Ditadura, que foi o tema que foi abordado, é... os conflitos

religiosos também foi um tema que foi abordado (telefone toca), a questão da diversidade foi trabalhado no ano passado na Semana de Educação para a Vida, então, todos esses temas assim, polêmicos, sabe, que geram uma discussão, foram jogados para os alunos do segundo ano do ensino médio. E os meninos prepararam, é, né, essas palestras, porque aí nós fizemos os horários direitinhos de cada palestra, e tal. Os professores, o professor de Matemática até que me procurou, que chamou a atenção, ele me falou assim: “Clarice, eu fiquei assim, né, abismado, como aqueles meninos que comigo, né, que com ele, é isso, né, que a gente entra: o professor analisa o aluno dentro da perspectiva do conteúdo dele. Então, (telefone toca) se o menino não é bom comigo em Matemática, o menino não é bom e ponto, né. Então, aí ele conseguiu ver que dentro, né, do conteúdo dele o menino não era bom, mas lá, naquele momento lá, fazendo aquele trabalho, apresentando naquela, naquele momento ali, ele falou assim: “Nossa, eu me surpreendi com fulano de tal, como ele preparou, como ele falou lá, e eu gostei da fala...” Então, é isso que eu acho que a gente tem que mudar, né. Desse ficar ainda naquela aprendizagem, naquele ensino conteudistas (sic), assim, e separados, né, o conteúdo de Geografia, o conteúdo de Geografia entra, é como se falasse assim pros meninos: “Esqueçam tudo que vocês aprenderam até agora! É agora, foca aqui que agora é Geografia, né (risos). Ou entra o de Matemática, entra o de Biologia, né, e a aprendizagem não acontece desta forma, né; e ou ela acontece de forma momentânea só, a professora de Geografia entrou, explicou, e tal, o menino guardou aquilo pra fazer a prova, pra atingir a meta e pronto. Né, aquilo... e aí quando se trabalha com projetos eu vejo que o menino consegue, e aí os conhecimentos sendo amarrado (sic) e costurado (sic), ele consegue ver, de uma forma ou de outra, né, é... que aquilo pode ser aplicado lá fora, né, por exemplo, de química, física... E os meninos falam às vezes: “Nossa, dona, mas pra que estudar isso, né, por que disso?” E nós tivemos uma professora de Química aqui muito boa, e tem um menino agora aqui muito legal, um professor novinho, e ele já veio me procurar pra desenvolver, se ele pode desenvolver um projeto tal e eu disse: “Pode, o que precisar de mim, de apoio, eu vou correr atrás, né, pra fazer.” E eu lembro que ela, né, tinha uns meninos com muita dificuldade de aprendizagem – PDI mesmo, né, com comprometimento, e ela trouxe, né, pra menina, pra explicar o assunto que ela falou lá, pra fabricar um shampoo, em sala de aula. E aí a menina conseguiu entender, da forma simples, de uma maneira muito simples, a menina explicou, ela trouxe a menina aqui pra explicar pra mim, quer dizer, a menina, ela viu a química ali, né, fazendo um shampoo ali ela conseguiu entender. Eu acho que é isso que os professores têm que perceber que... e nós também, porque, de repente, quando a gente fala professor, eu sou professora, né, quando fala professor eu sou professora... (LISPECTOR, 2015).

Clarice se permite confrontar alguns sentidos: a culpa é do aluno, da família, do professor, mas também é minha, “eu sou professora”.

Mas a culpa é também da instituição, encarnada num projeto disciplinar que não surte efeito na aprendizagem dos estudantes. Nota-se que outros discursos surgem em seu dizer, como a interdisciplinaridade como proposta pedagógica, o trabalho em projetos, discurso que envolve um trabalho conjunto, coletivo, que permite abrir possibilidades de rompimento com a culpabilização individual.

Ao analisarmos o conceito de formação discursiva em Foucault, é possível entender que dentro de uma mesma formação podemos encontrar vários discursos. Isto fica claro no discurso da diretora Clarice. Em sua obra “A Arqueologia do Saber” (2008), Foucault vai definir formação discursiva da seguinte maneira:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (...) (FOUCAULT, 2008, p. 43, itálicos do autor).

Para o autor, a formação discursiva integra vários discursos ao longo da história, dispersos no tempo, heterogêneos, podendo ser até mesmo incompatíveis. Assim, os discursos só aparentemente possuem uma coerência.

A diretora demonstra uma visão mais ampla dos problemas educacionais. Apesar do discurso da culpa estar presente, Clarice dá a ele outros sentidos, que não apenas a culpabilização do aluno e de suas famílias.

A técnica especialista em ensino médio e também pedagoga - Lygia - aponta também os erros institucionais, o que demonstra uma ruptura com a noção individual cristalizada: “E eu acho que a escola tem que também mudar a metodologia, não só assim, só o professor, só ali na frente, eu acho que tem que fazer roda de discussão, tem que ter debate, entendeu? Fica só centralizado no professor” (TELLES, 2015).

Isto mostra que o sujeito não é um todo homogêneo, seu discurso é formado pelo entrecruzamento de discursos diversos, que se opõem, se negam e se contradizem. Diferentes vozes oriundas de diferentes discursos integram a voz de um sujeito, o que se entende por polifonia, que é constitutiva do sujeito discursivo. Assim, tem-se a noção de heterogeneidade, ou seja, um ser constituído de elementos diversos (FERNANDES, 2008).

Na fala de Clarice, além da interdisciplinaridade, outros temas revelam-se: o distanciamento entre aluno x escola. A diretora reconhece a existência dessa distância, porém, sente-se impotente perante esta relação, procura se aproximar dos alunos, mas não sabe como. As expressões “não sei...”, “sei lá...”, soam como indicativas deste não-saber que Clarice assume e que se mantém disposta a transformar. Podem representar também o sujeito dividido entre inconsciente e ideologia, um conflito do sujeito desejante, conflito que se revela também no adoecimento de Clarice.

Sobre este adoecimento, recorreremos à Foucault (1979), quando propõe a discussão do corpo como tecnologia. Para Foucault (1979, p. 18), o corpo é moldado a todo o momento

pela história: “(...) ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências.” Ou seja, o corpo aparece aqui como o lugar do sofrimento e da resistência. A história forma, deforma e reforma o corpo, o destrói e o constrói incessantemente.

O corpo de Clarice fala de sua angústia, de sua luta, de sua historicidade. Clarice é marcada pela resistência a um sistema que ela não consegue absorver, compreender, aceitar. E essas marcas se detêm no corpo, em forma de adoecimento, mostrando aí os conflitos postos pelo sujeito dividido entre razão x emoção, como a psicanálise bem nos ensinou.

Torna-se essencial a análise dos sintomas; não apenas os corporais, mas os ditos, os não-ditos, os que surgem em forma de conflitos, de violência, de resistência. E a instituição escolar os abriga a todos. Eles se manifestam de diversas formas e nos diversos sujeitos, sejam eles gestores, professores, técnicos, pais ou alunos.

Assim é que o adoecimento pode ser lido como sintoma, bem como as evasões, as repetências, as faltas. O sujeito resiste.

Procuramos mostrar neste capítulo que a escola não apenas reproduz discursos, mas também os transforma. Não apenas legitima verdades, mas pode romper com os discursos cristalizados. Esta dualidade é própria da linguagem. O discurso nunca é fechado, nunca deixa de se mover.

Portanto, podemos entender a categoria aqui discutida sob outros aspectos. Um deles diz respeito à cristalização de um discurso que culpabiliza o indivíduo pelo seu próprio fracasso, discurso situado historicamente no contexto da sociedade capitalista. Porém, se todo discurso é passível de se transformar em outro (Pêcheux, 2012), que outros sentidos são possíveis a partir desta formação discursiva? Que discursos estão sendo excluídos, ou se tornaram implícitos, para que este predominasse?

Como os sentidos nunca se fecham, podemos dar a estes discursos um sentido outro. O fato de o aluno não estudar abre também a possibilidade de outra interpretação, para além da culpabilização individual. Seria uma forma de resistência por parte dos estudantes? Resistir ao modelo escolar ultrapassado, resistir aos discursos impostos que lhe atribuem a culpa pelo seu fracasso, resistir ao enclausuramento escolar, às normas e regras, aos conteúdos sem significados pra sua vida? Ou estaríamos diante de um novo regime de dominação que não mais o escolar, e que também intenciona controlar corpos e mentes? Veremos algumas destas questões no próximo capítulo.

3 – O ABISMO ENTRE A ESCOLA E O ALUNO: A ESCOLA SEM SENTIDO

*“Ando muito completo de vazios...”
(Manoel de Barros)*

Um dos problemas que parece atingir a escola hoje de forma profunda é a distância cada vez mais acirrada que se observa entre alunos e a escola. Tanto as entrevistas como as observações em campo demonstram esse fato: é grande o abismo que separa estudantes e instituição escolar.

Apatia dos alunos, desinteresse pelos conteúdos escolares, grande número de evadidos e repetentes denunciam que o espaço escolar não é nada atrativo. Gestores, professores, técnicos, pais e também o Estado se vêem às voltas com essa realidade: os alunos não se interessam por esse ambiente, tornando-se cada dia mais difícil manter o jovem na escola, bem como mantê-lo atento e interessado nas atividades pedagógicas.

As políticas públicas propostas para o ensino médio nos últimos anos têm atentado para este fato, com projetos que buscam, sem sucesso, chamar o aluno pra escola. Porém, tanto os profissionais da escola como a família têm encontrado dificuldades neste processo, não sabendo como lidar com essa realidade.

A escola parece ser um lugar defasado. Já não se harmoniza com jovens ávidos por tecnologia, por conexões, celulares, *tablets*, *ipods* de última geração. A tecnologia tornou-se uma extensão do corpo e a juventude não quer abrir mão dela nem mesmo nos horários escolares.

Enquanto isso, professores, técnicos e gestores dividem-se entre a corrida para não ficarem pra trás neste mundo técnico-virtual e os passos lentos que resistem ao furacão tecnológico que os invade diuturnamente.

Estas questões remetem às transformações que vêm ocorrendo sistematicamente nas sociedades complexas, informacionais e tecnológicas, devido ao processo de desenvolvimento, e têm demandado novos ajustes também no campo educacional. Nosso objetivo neste capítulo é discutir a segunda categoria proposta: “O distanciamento entre a escola e o aluno”, buscando compreender as novas formas de ser e estar no mundo que vêm se concretizando, tendo em vista as mudanças ocorridas na transição entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, que remetem à revolução tecnológica e informacional, bem como à hegemonia dos ideais neoliberais.

3.1 – O modelo disciplinar arcaico e a nova juventude: entre muros e redes

Nesta primeira subdivisão, faremos um esforço de compreender a escola por meio das contribuições de Foucault (2014), sobretudo em relação ao modelo disciplinar que a sociedade moderna construiu, tendo a instituição escolar como um de seus suportes básicos.

Em sua obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, Foucault discute a evolução histórica da legislação penal e os meios e métodos coercitivos e punitivos utilizados pelo poder público para frear a criminalidade e conter a delinquência. Com o objetivo aparente de recuperar aqueles considerados “fora da lei”, tornando-os dóceis e úteis e integrando-os ao corpo social, todo um sistema judiciário e coercitivo foi organizado. Tal sistema não se restringe à prisão propriamente dita, mas a uma “rede carcerária sutil, graduada” (FOUCAULT, 2014, p. 293), formada por várias instituições e procedimentos disciplinares, uma grande organização carcerária de fabricação de indivíduos submissos, que tem seu funcionamento em toda a sociedade.

Uma dessas instituições é a escolar. A escola, lugar por excelência da “disciplina”, surge como um local propício ao uso de métodos coercitivos e punitivos, cujo objetivo serve bem ao sistema carcerário: incidir sobre o desvio e a anomalia, trabalhar detalhadamente o corpo do indivíduo, exercer sobre ele uma coerção constante, impor-lhe uma relação de docilidade-utilidade.

Segundo Foucault (2014), houve na Época Clássica uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. O corpo pode ser manipulado, modelado, treinado. Surge um conjunto de regulamentos – militares, escolares, hospitalares – com o objetivo de controlar ou corrigir as operações do corpo. As disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, fórmulas gerais de dominação. É o momento histórico das disciplinas – nasce a arte do corpo humano – que objetiva não apenas aumentar suas habilidades ou aprofundar sua sujeição, mas torná-lo tanto mais obediente quanto mais útil, e vice-versa. Surge uma “mecânica do poder”, uma “política das coerções”, um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus gestos, de seu comportamento. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2014, p. 135, aspas do autor).

A escola é também uma fábrica de regulamentos e normas. É a “escola normal”, o “ensino regular”. Ela traz em sua própria denominação a regra e a norma. É um espaço de controle de corpos: às 7h da manhã iniciam-se as tarefas escolares. Tocam-se os sinais, fecham-se os portões. Ninguém entra, ninguém sai. Todos os estudantes vão pras salas de

aulas e de lá só saem no horário do recreio. As filas são uma constante. Os corpos devem ser dispostos de modo que possam ser isolados e localizados. A disciplina, segundo Foucault (2014, p. 143), é a “arte de dispor em fila”. Fila que individualiza os corpos, fazendo-os circular numa rede de relações.

Todos esses elementos são visíveis no espaço escolar. A escola, muitas vezes, lembra prisões. É o que observo em meu diário de campo.

No pátio da escola, observo o local. Passada a empolgação do primeiro dia, reparo as portas e janelas das salas. Estão velhas e enferrujadas. As grades nas janelas me lembram prisões. Penso: “Escola pobre para os pobres.” As escolas públicas me parecem todas iguais. O descaso do Estado é visível.

Vou para o pátio, o recreio se inicia. Os estudantes saem das salas, a maioria apressada. Formam uma fila no meio do pátio. É a merenda que está sendo servida ali. Duas cantineiras servem a comida ali mesmo, ao ar livre.

Os pratos de alumínio vão sendo enchidos com uma comida cheirosa. Os alunos sentam em mesas, ou ficam em pé, ou andam pelo pátio comendo. Comem de colher. É uma imagem que, ao mesmo tempo que lembra a simplicidade daquelas pessoas, também choca por suas características de instituições totalitárias.

Logo toca o sinal. Uma, duas, três vezes... O barulho estridente avisa: hora de voltar às atividades. O recreio é curto, mal dá para comer. Apesar disso, alguns estudantes parecem fazer deste um momento agradável. Em uma salinha, um adolescente toca violão, enquanto uma turminha canta sorridente.

A disciplina utiliza diversas técnicas para distribuir os indivíduos no espaço. A fila é uma delas. A ordenação por fileiras consta do século XVIII, definindo a grande forma de repartição de indivíduos na ordem escolar. Ela se forma nas salas, nos corredores, nos pátios das escolas. A lógica do alinhamento obrigatório transcende a fila e vai se revelar também no alinhamento das classes de idade umas após as outras, na sucessão dos assuntos ensinados, na hierarquia do saber ou das capacidades, num movimento contínuo (FOUCAULT, 2014).

Penso que, apesar da fila, das cores tristes da escola, das grades nas janelas, do local não convidativo para crianças, adolescentes e adultos, há ainda vestígios de vida na escola, e isso percebo na hora do recreio, quando meninos e meninas sorriem, batem papo, dão uma certa impressão que podem ser eles mesmos, ainda que por alguns minutos.

Mas, esta contradição, própria do sistema escolar, se traduz também na sutileza como os meios coercitivos são utilizados atualmente. Não é mais necessária a força física, a violência para domar os corpos; a domesticação é agora sutil, quase imperceptível. Ela se

mostra nos detalhes, no cotidiano, de forma quase “natural”. Está, pois, naturalizada nos costumes, na cultura, no dia a dia da escola. Não é mais ao corpo que se dirige a punição, mas à alma (FOUCAULT, 2014).

Há ainda outras técnicas disciplinares tão presentes no contexto escolar, nossas velhas conhecidas, como a cerca, as grades, os portões. A cerca tornou-se, na realidade, um ícone da sociedade moderna: um olhar rápido em nossas cidades nos coloca diante de verdadeiras fortalezas; muros, grades e portões caracterizam a maioria das casas na sociedade ocidental. Locais fechados em si mesmos, murados, antecipam uma forma de vida que mantém a propriedade privada em segurança, ou pelo menos, pretendem manter. Quanto maior a renda, maior o muro. Assim, é possível afastar qualquer indivíduo suspeito, que atente contra este direito garantido por lei: a propriedade privada.

Com relação às instituições públicas, os muros e grades vêm simbolizar o espaço disciplinar, um tipo de controle, de vigília sobre o comportamento de cada um, afim de “(...) apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (FOUCAULT, 2014, p.140). É, como nos mostra Foucault, um procedimento que serve para conhecer, dominar e utilizar. É um espaço analítico, um espaço de saber-poder que a disciplina organiza. Estes lugares fechados garantem a obediência dos indivíduos, inspeciona-os, permitindo constatar sua presença ou ausência. São espaços que possibilitam o poder e o saber, técnicas de classificação e enquadramento que organizam um novo “regime de verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 26), técnicas, discursos da ciência, que se formam e se misturam à prática punitiva. Estes métodos de sujeição puderam originar o homem como objeto de saber e de um discurso considerado científico.

A Escola Cecília Meireles também apresenta seus muros, grades e portões (Fig. 1 e 2). Cercas que controlam a entrada e a saída de quem quer que seja. Olhar pela “janelinha”, não ter como ser atendida, a não ser que alguém que se encontra do outro lado do muro me aviste, é uma forma da escola dizer: “Não entre”. E também: “Não saia.” É um controle sobre os corpos, tanto os que se encontram do lado de dentro como os que estão do lado de fora.

Para Caldeira (2000), estes elementos estão cada vez mais presentes nas cidades, independente da classe social dos moradores. Tornou-se comum a arquitetura fechada, o enclausuramento. Para a autora, a mensagem principal que revelam é o medo, a suspeita e a segregação. Estes elementos, juntamente com a valorização do isolamento e do enclausuramento e com as novas práticas de classificação e de exclusão, criam cidades onde “(...) a separação vem para o primeiro plano e a qualidade do espaço público e dos encontros sociais que são nele possíveis já muda consideravelmente” (CALDEIRA, 2000, p. 297).

Interessante notar que a arquitetura fechada compõe não apenas condomínios de luxo e residências de pessoas da classe média; ela chega também até as instituições públicas. A escola não fica imune da sensação de medo, da clausura que domina toda a cidade. Para Caldeira (2000), todo esse aparato demonstra tensão, separação, discriminação e suspeição – marcas da vida pública. Uma das contradições da vida contemporânea é que a tecnologia tem servido para aproximar as pessoas (como podemos observar com as redes de comunicação, o *email*, o facebook), mas, ao mesmo tempo, cresce a cada dia os muros, cercas e grades nas cidades, paradoxo de nossos tempos.

Caldeira (2000) afirma que o espaço construído não é um espaço neutro: ele vai influenciar a qualidade das interações que acontecem dentro dele. Os muros e cercas falam de uma determinada sociedade: uma sociedade desigual, um *apartheid* social, que separa pobres e ricos, associando pobreza à marginalidade.

Assim, a segregação, tanto social como espacial, tornou-se característica fundamental das cidades. A sociedade moderna aparece como o lugar do fechamento. O acesso não é para todos.

Todos estes elementos indicam como os grupos sociais se interrelacionam no espaço público da cidade e como as cidades estão cada vez mais iguais, caminhando para uma homogeneização. Este ponto é importante porque mostra como os sentidos se constituem na vida pública, vão-se tornando cada vez mais idênticos, o que impede que outros sentidos possam se estabelecer e propiciar outras formas de vida.

Foucault (2014) revela como a modernidade constrói prisões, sobretudo aprisiona as subjetividades por meio das técnicas corporais de aprisionamento. E a escola reproduz essas técnicas.

Apesar de todos os aspectos mencionados, hoje já não é possível dizer que vivemos em uma sociedade predominantemente disciplinar. Esse modelo deu lugar a um outro: “a sociedade de controle” (DELEUZE, 1992).

As sociedades de controle estão relacionadas com as mudanças acarretadas pelo desenvolvimento econômico, com a evolução tecnológica e informacional. Para Deleuze (1992), estas sociedades não representam apenas uma evolução tecnológica, mas uma mutação do capitalismo. Atualmente, o capitalismo não é mais dirigido para a produção, mas para o produto, para a venda, para o mercado. Assim, a fábrica deu lugar à empresa. O mercado não precisa mais da disciplina, mas do controle dos indivíduos.

Na sociedade disciplinar, o que se buscava era o autogoverno, o governo de si. Os indivíduos eram moldados conforme as instituições assim o desejavam. Já na sociedade de

controle, o controle é exercido por todos sobre todos, e isto se realiza a todo o tempo e em qualquer lugar (SIBILIA, 2012).

Um exemplo deste controle pode ser observado no cartaz da polícia militar, pregado nas dependências da escola, conforme mostra a Figura 3.

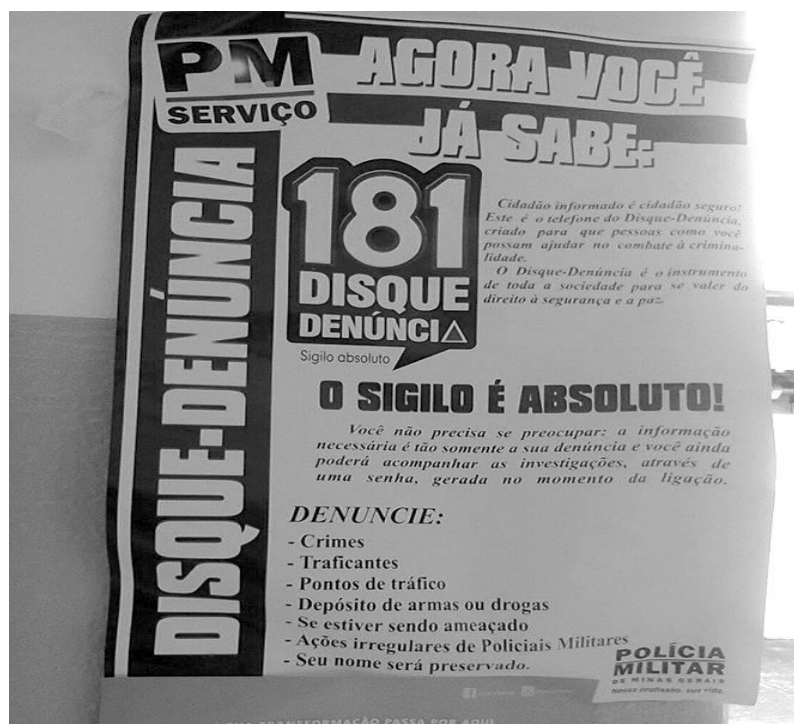


Figura 3: O cartaz

Fonte: A autora

O cartaz traz elementos como um número de telefone que pode ser acessado para denúncias, como: crimes, tráfico, uso de armas, drogas, ameaças, irregularidades da própria polícia militar. Promete sigilo absoluto, sendo preservado o nome do denunciante. Justifica a necessidade deste serviço, ao colocar o “disque-denúncia” como “o instrumento de toda a sociedade para se valer do direito à segurança e à paz” (Figura 3).

Interessante notar que a instituição militar assume aí dois papéis: um ligado à proteção social e outro à insegurança, visto que também comete irregularidades contra a própria ordem social, e estas irregularidades devem ser denunciadas. Assim, todos controlam e são controlados, independente da posição que exercem no contexto social.

Desta forma, qualquer pessoa que freqüente a escola pode denunciar crimes desta natureza. Não é mais preciso se dirigir até um posto policial ou à delegacia para denúncias. O telefone auxilia nesta empreitada, até porque esse já é um aparelho típico da sociedade de controle, e a maioria dos brasileiros tem fácil acesso a ele a qualquer momento e em qualquer lugar.

O cartaz reflete também a violência que existe dentro e fora da escola, como algo que se torna cada vez mais comum nos nossos tempos. A polícia dentro da instituição escolar é hoje algo que se tornou corriqueiro. Há neste sentido vários projetos da instituição militar dentro das escolas, objetivando trabalhar a violência, a venda de drogas, dentre outros crimes. Tudo isto vem refletir que a sociedade clama por segurança. Nem mesmo o cenário escolar está livre desta ameaça.

Na sociedade disciplinar, o instrumento por excelência de vigilância era o panóptico (Figura 4). O panóptico construído por Bentham, no século XIX, é a figura arquitetural que representa a sociedade disciplinar. Constitui-se de um dispositivo construído nas prisões que permite uma vigilância constante sobre o preso. Compreende uma torre central, na qual é colocada um vigia, e celas construídas na periferia, espécie de jaulas individualizadas onde são mantidos os presos. Há uma vigilância permanente sobre os detentos, ainda que seja apenas pelo efeito da torre central, visto que não há como os presidiários saberem se há ou não um vigia na torre. O panóptico é um instrumento capaz de criar e sustentar uma relação de poder que independe daquele que o exerce (FOUCAULT, 2014).



Figura 4: Dispositivo panóptico construído no interior da penitenciária de Stateville, Estados Unidos, século XX. V. p. 222
(Fonte: FOUCAULT, 2014)

Atualmente, as escolas se utilizam de um outro dispositivo, que reflete a sociedade de controle: câmeras de segurança. Apesar de eu não ter identificado câmeras de segurança na

Escola Cecília Meireles, o cartaz da Polícia Militar, por meio de seu “disque-denúncia”, a meu ver, funciona também como uma câmera disfarçada.

A vigilância na sociedade disciplinar estava ligada à moral; na sociedade de controle, ela assume um caráter policial. Não possui mais a missão de inculcar respeito à lei, ou culpar determinado aluno pela desobediência, ou mesmo internalizar normas. O intuito é controlar os corpos e as mentes, mas de uma outra forma, de forma sutil. É um novo regime de dominação (SIBILIA, 2012).

Conforme Sibilía (2012, p. 166), os novos sistemas de vigilância vêm definir “o que somos ou aquilo em que estamos nos transformando”. Esta é uma reflexão essencial nos dias de hoje, visto que todos estes elementos apontam para uma sociedade marcada pela violência, pelo fechamento, pela dificuldade de diálogo, pela alienação, pelo consumismo, pela supremacia do mercado.

3.2 – A distância entre a escola e o aluno

Com a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, os modos de ser e estar no mundo se transformam. Na escola, parece haver um abismo cada vez maior entre alunos, profissionais e atividades pedagógicas. A escola insiste em se manter como uma instituição disciplinar; porém, os jovens estudantes não se identificam com essa estrutura rígida, pois não fazem parte deste universo que data de mais de 300 anos.

As entrevistas realizadas demonstram essa realidade. É o que a diretora Clarice evidencia na sua entrevista: “(...) E eu acho que pra eles (os alunos), fica assim como uma coisa bem distante, né, aqui na escola é um mundo, é uma realidade, e lá fora é outra, né...” (LISPECTOR, 2015).

Apesar da arquitetura que se fecha aos nossos olhos, as contradições aparecem. As políticas públicas ensejam buscar quem está fora da escola. Mas, como buscar esse aluno, como fazer com que o adolescente se interesse pela velha, enferrujada e murada escola?

Esta preocupação é evidente, tanto nos profissionais da escola quanto em seus alunos. É algo angustiante para a diretora. Clarice demonstra querer resolver os problemas escolares, mas não sabe como. Sabe que a escola apresenta vários problemas e tenta o possível para fazer com que os alunos aprendam.

A diretora não esconde sua preocupação com essa distância entre o aluno e a escola: “(...) Então, eu acho que eles (os estudantes) não vêem sentido, né, não vêem sentido no que

eles estão aprendendo... E isso que é angustiante, que eu falo muito com os professores... (LISPECTOR, 2015).

Os muros se impõem de tantas outras formas no espaço escolar. Isto pode ser observado na relação professor-aluno, como comenta a diretora: “(...) o que a gente percebe é que tem uma distância muito grande do professor e os alunos, né, aquela distância, aquela coisa, não tem aquela proximidade, não tem aquele envolvimento...” (LISPECTOR, 2015).

Nem docentes nem discentes parecem se envolver. Talvez não falem a mesma língua. Seria um “choque” entre gerações distintas? É possível transpor os muros da comunicação?

Trazer o jovem pra escola se torna tarefa cada vez mais espinhosa. E essa é uma preocupação expressa nas políticas educacionais. É o que comenta Lygia: “A gente tá (sic) tentando trazer pra escola, é... mais, assim, os alunos, sabe... É fazer um sábado diferente, tem até a proposta do governo, mas mesmo assim, tá (sic) muito difícil!” (TELLES, 2015).

A proposta que Lygia se refere é do governo do Estado, o Programa Virada Educação Minas Gerais, que será discutido no capítulo dedicado às políticas. Nota-se que são várias as tentativas para atrair a juventude: shows, gincanas, músicas, rodas de conversa... Algumas vezes, a escola até consegue pequenas vitórias, mas os adolescentes têm outras demandas, como a necessidade de trabalhar para ajudar em casa:

(...) nós viemos no sábado com o show de talentos. E fez um sábado letivo, o show de talentos. Então, os alunos apresentaram pra gente, ah... o que eles sabem. Eles cantaram, teve gincana, foi muito bom. E a proposta do governo para o ano que vem é essa, da gente tentar é... evitar aluno fora de sala de aula, tentar trazer os alunos que estão evadidos. Por isso que foi convidada a comunidade no sábado (...). Tá (sic) tentando, né. Eu acho muito difícil. Eles tão trabalhando muito cedo, aí têm que ajudar em casa, que eles alegam que eles não dão conta, chegam muito cansados (TELLES, 2015).

A relação entre evasão e trabalho é evidente. Muitos alunos precisam trabalhar cada vez mais cedo e conciliar esse fato com os estudos torna-se uma questão complicada.

Para o professor Carlos, esta distância entre aluno e escola, que tem como consequência a evasão, traduz-se em falta de afetividade, de acolhimento, por parte da instituição:

(...) Olha, eu, particularmente, por tá (sic) há muito pouco tempo na escola, eu, eu não sei te responder, esse, qual o tipo de trabalho, no sentido de conter a evasão. Mas, eu acredito que, dentro de uma política pública, é... seria tentar trabalhar o motivacional, né, mostrar a importância da escola pro desenvolvimento do aluno, das pessoas, né, do ser humano de uma maneira geral. Eu acho que tem que ser nessa linha, né, porque a linguagem com o adolescente, ela é principalmente motivacional. Mas, acho também que é preciso trabalhar muito a afetividade, né, que também é um grande ponto a ser considerado. Às vezes, eles desconsideram a escola porque na escola

também não encontra a afetividade, que às vezes pode tá (sic) faltando em suas casas. Então eu acho que esse, que esse, vão (sic) falar assim, esse componente ‘afetividade’, ele teria que tá (sic) mais presente, e a escola fazer um acolhimento maior, né... (ANDRADE, 2016).

O professor traz elementos culturais para a reflexão e, de uma certa forma, entende que a família não tem conseguido se relacionar de maneira mais afetiva com os jovens, assim como também a escola.

Carlos insiste na questão da afetividade, do afeto, da humanização do espaço escolar. Relaciona esta necessidade de acolher o aluno com a violência sofrida por este, bem como com as dificuldades que vivencia em casa:

Mas, sobretudo, eu acho que é... é isso, é acolher, acolher bem o aluno, né, eu, eu volto a falar dessa questão do acolhimento, do amor, da afetividade, porque eu acho que isso traz resultados, né...a gente às vezes trabalha numa comunidade, às vezes mais desgastada pela violência, a gente sabe das dificuldades que os alunos têm em casa, enfim... então eu acho que a escola também, sobretudo, teria que passar por essa questão do acolhimento, e por uma situação mais humanitária dentro da própria escola. Eu acho que isso, isso é ponto em comum, que deve ser buscado a (sic) todo momento (ANDRADE, 2016).

O ensino conteudista aparece também como uma espécie de “fantasma” que acaba afastando o jovem da escola, na visão do professor: “A gente sabe do conteúdo, da grande carga da disciplina, eu acho que isso tudo também acaba afastando um pouco o aluno. É, eu não tenho conhecimento a fundo, como eu te falei, mas eu faria que isso fosse mais bem trabalhado” (ANDRADE, 2016).

Sobre este assunto, o professor cita ainda o educador Paulo Freire e fala do currículo como uma espécie de prisão, as “grades” curriculares:

Paulo Freire já falava, né, que essa grade curricular, no sentido de dar uma prisão, né, que a gente tava (sic) muito preso numa grade curricular, que teria que fazer imediatamente uma, uma reflexão sobre esse conteúdo, se num... se tá (sic) valendo a pena, se é uma quantidade muito grande de... de disciplina, é... se tem essa necessidade de uma criança de onze anos aprender uma equação de segundo grau, por exemplo... Então são considerações que a gente tem que fazer, né, se não tem muito volume de matéria, enfim, isso também tem, passa por uma grande reformulação da educação (ANDRADE, 2016).

A reforma curricular aparece como uma possibilidade de fazer com que o aluno se interesse mais pelos conteúdos escolares, uma vez que estes já não se mostram interessantes para os meninos e meninas que parecem não ver sentido no que se aprende na sala de aula.

A diretora Clarice reconhece o potencial de muitos alunos, porém, não consegue entender a desmotivação dos estudantes dentro da sala de aula. Em outro trecho de sua

entrevista, ela conta que foi conversar com os alunos sobre isto. Fala de um aluno que é autodidata em inglês, que tem um potencial incrível, mas não participa:

(...) E é um menino brilhante e tal, e fica lá apagado, na sala de aula, você entra tá (sic) com aquele capuz na cabeça, dormindo e, a gente tem que fazer, a gente tem que fazer alguma coisa... Eles (os outros alunos) começaram a rir, já olharam tudo pra ele...Aí eles só comentaram, falaram assim (...), e brincando com ele: “às vezes ele tá (sic) lá com aquele capuz lá, com a cabeça baixa, o professor pergunta e ninguém responde...” De repente, eles pensavam que ele tava (sic) dormindo, ele levanta a cabeça e responde!!! Né, e ele sabe, e responde certo, então, eu falei assim: “Então, assim como ele e quantos outros que a gente tem aqui, que a gente precisa descobrir, quantos talentos que estão aí, né, escondidos...” (LISPECTOR, 2015).

Cora também vê nos estudantes uma falta de interesse, um imediatismo, busca de prazer que esbarra na superficialidade dos nossos tempos:

E a gente vê que os meninos, né, que os adolescentes hoje, às vezes, esbarram em muitas coisas, né, eles valorizam muito as outras coisas, outras coisas fora do estudo. Se você falar: “Ah, olha, tem uma festa, são 50 reais!” Ah, eles dão um jeitinho, eles conseguem. Mas se você fala: “Olha, a gente vai fazer uma visita, a gente vai, vamos visitar uma feira lá em São Paulo”, né... “Ah, não, a gente não tem dinheiro, não tem condições...” Eles visam muito o prazer, o que traz prazer pra eles é... eles dão um jeitinho, e eles não conseguem entender que o estudo futuramente é o que vai proporcionar prazer pra eles, né... mas eles são imediatistas, né... (CORALINA, 2015).

Para a estudante Rachel, o ensino médio é algo ultrapassado, não é interessante, o jovem não tem vontade de ir à escola. Apesar disso, a aluna afirma que gosta da escola:

Ah, eu gosto, assim, só que eu acho que eles deviam chamar mais o jovem pra, pra escola, querer que o jovem se interesse mais pela escola, isto que eu acho... Porque a gente não tem muito... um leque muito grande de... como que eu posso explicar?... de opção, porque a gente não tem vontade, entendeu? Isso que eu acho, que o ensino médio tá (sic) muito ultrapassado ainda, em relação a isso (QUEIRÓZ, 2016).

Claramente, a aluna afirma: “não tem vontade”. Para a estudante, o ensino médio é ultrapassado e maçante e Rachel aponta a questão da tecnologia como algo que pode modificar esta relação:

(...) É muito maçante, a matéria é muito maçante, os professores são muito... continuam a mesma coisa que era muito tempo atrás... Eu acho que o jovem de hoje tá (sic) mais voltado pra tecnologia. Então, se eles puxassem mais pra esse lado, por exemplo, tecnológico, acho que chamaria mais o jovem pro ensino médio, porque tem muito adolescente que tá (sic) fora da escola. Eu acho mais esse sentido... (QUEIRÓZ, 2016).

Uma das questões centrais que norteiam essa discussão é, sem dúvida, os avanços tecnológicos que modificaram os modos de ser e viver da sociedade ocidental e que estão relacionados também à sociedade de controle. É o que discutiremos a seguir.

3.3 – A era das tecnologias

Para Pérez Gómez (2001), estudioso da cultura escolar, com as transformações e mudanças radicais no panorama político e econômico, bem como no campo dos valores, ideias e costumes, em termos globais, no final do século XX, os conteúdos e práticas escolares tornaram-se obsoletos. A escola parece ter perdido seu sentido, estando adaptada a situações que já não correspondem aos tempos atuais.

Também Paula Sibilia (2012), pesquisadora na área de Comunicação e Cultura, tem centrado seus estudos nos meios de comunicação, conjugando-os com os rituais escolares, neste século XXI. Questionando se a escola tradicional é realmente necessária nos dias de hoje, a autora discute a crise da instituição escolar, referindo-se a ela como uma “máquina antiquada” (SIBILIA, 2012, p. 13). Tanto os componentes quanto os modos de funcionamento da escola já não sintonizam com os jovens deste século.

A escola percebe todas essas coisas e tenta pensar em soluções para o problema que se torna a cada dia mais difícil, já que o resultado reflete em evasão e repetência:

Eles não têm uma rotina, eles não têm hora pra dormir, não têm hora pra levantar, a gente vê menino que chega aqui de manhãzinha, eles tão assim, morrendo de sono... E aí a gente liga pra mãe: “Ah, mas ele ficou na internet até tarde, ele ficou assistindo televisão até de madrugada, eu acordei de madrugada ele tava lá na televisão, ou senão acordou de madrugada, ele tava na TV...” Então, não têm regras, não têm limites, não têm rotina. Então tudo isso a gente observa que só vem a atrapalhar mesmo, né (...), problemas de evasão, né, de notas baixas... (CORALINA, 2015)

Cora define os alunos de hoje como “jovens em movimento”. Para a vice-diretora a escola precisa acompanhar esse movimento, inovar, e as políticas são bem vindas, neste sentido:

(...) eu acho que é muito importante sim, tudo de novo é muito válido. Eu acho que realmente a gente tem que inovar mesmo, os jovens aí (...), eles são jovens em movimento, como eu falei pra você, eles não são mais aqueles meninos que querem, que ficam ali sentadinhos, quietinhos, o tempo todo, não. Eles gostam de dinâmica, eles gostam de atividades extras, eles gostam, né, de... novidade... (CORALINA, 2015).

Lygia também percebe essa falta de sintonia entre a escola e o aluno. Ao ser perguntada sobre o que considera necessário para melhorar a qualidade da educação no ensino médio, ela responde:

Eu acho que tem que investir em curso preparatório para o professor, porque do jeito que tá (sic), eu acho assim que não dá, o jovem hoje tem outra visão de mundo, não é igual ao... antigo, que é só papel, hoje ele tem informática, tem muito acesso e a gente tem que evoluir, porque senão, se você ficar parado não dá não, você não segue a cabeça deles (...). O adolescente não tem interesse em vir pra escola, porque é sempre a mesma coisa (TELLES, 2015).

O professor Carlos também ressalta a necessidade de trabalhar de forma diferente com o jovem hoje:

Olha, eu acho que a principal (questão) é uma, é essa revisão da grade escolar. Eu acho que essa revisão da grade escolar é uma situação que é preciso ser revista. É, não sei se seria uma questão de metodologia também, que a gente possa tá (sic) sempre é... buscando novas metodologias, às vezes a questão mais áudio-visual, porque o jovem ele é muito, às vezes, de áudio-visual... O trabalho em grupo, o trabalho coletivo, o grupo de estudos, enfim, é uma situação que a gente teria que refletir muito em relação a isso (ANDRADE, 2015).

O celular também aparece como “o fantasma”, ou o “mal do século”, como o define a técnica Adélia, na reunião com os pais. Nesta reunião, os comentários sobre o celular são uma constante. Uma mãe dá sua opinião para que o aluno participe:

- “Tem que tirar o celular, colocar o aluno na frente.”

Em outra reunião, de professores, muitos deles fazem referência ao aparelho, como sendo algo que vem atrapalhando as aulas e a aprendizagem. O professor de matemática reclama que os alunos conversam, mexem no telefone, fazem os exercícios mecanicamente.

A professora de Português argumenta: “Eles não querem pensar”.

Outra professora fala sobre uma aluna apática: “Fica só no celular...”

Clarice diz que o celular não é pra ser usado, só se o professor autorizar, e que isto vai depender da postura do professor.

Porém, em minhas observações, noto que, contraditoriamente, muitos professores também aderem ao uso constante do celular. Em algumas reuniões, alguns deles também se distraem com o aparelho, parecendo alheios às discussões.

Todos estes discursos trazem elementos que remetem à invasão tecnológica, a qual todos estamos submetidos, atualmente. Vivemos hoje numa sociedade dominada pela técnica. Este fato requer um outro tipo de sujeito: não mais o sujeito disciplinado, obediente, treinado; mas, um sujeito dinâmico, fluido, sempre “em movimento”. Tudo isto vem indicar que a era

da tecnologia vem formando outros tipos de subjetividades e a escola não sabe lidar com essa nova moçada que não mais se dobra aos mandamentos disciplinares da velha escola. Os alunos estão às voltas com a revolução tecnológica, numa aparente ilusão de liberdade, porém, não se dão conta de que seus corpos e mentes podem estar sob um outro tipo de controle, bem mais sutil do que aquele visto na sociedade disciplinar. Entretanto, este controle não é mais escolar, pertence a um outro domínio.

Para se analisar essas questões, segundo Pérez Gómez (2001), faz-se necessário pensar os valores e as peculiaridades que definem a modernidade e a chamada pós-modernidade. Ao analisar a cultura social, este autor a define como um “conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje indubitavelmente um contexto internacional de intercâmbio e interdependências” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 83). Para este autor, apesar de não haver uma cultura única, homogênea e sem contradições, o conceito de cultura social envolve um domínio de determinados significados e comportamentos sobre outros. A cultura social é composta de valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos nas sociedades ditas democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e estruturadas pela onipresença dos meios de comunicação de massa.

A cultura social acaba por sustentar as condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade. É uma cultura acrítica, irreflexiva, cujos significados que nela circundam são difundidos e assimilados por via da sedução, da persuasão ou da imposição (PÉREZ GOMÉZ, 2001).

Segundo Pérez Gómez (2001), a modernidade se caracteriza principalmente pelo império da razão, instrumento que permitiu o ser humano ordenar a atividade científica e técnica, governar pessoas e administrar objetos, sem que lhe fosse preciso utilizar a força física e poderes externos ou sobrenaturais. Este império da razão possibilitou a imposição de uma forma particular de civilização, estabelecendo uma hierarquia entre culturas e definindo um modelo de desenvolvimento e comportamento humano, precisamente ocidental.

Por mais que tenha havido avanços na história da humanidade com o culto à razão, o pensamento moderno não foi capaz de levar adiante seu projeto de esperança e felicidade aos homens. A supremacia da razão não conseguiu evitar as guerras, a fome, as desigualdades sociais, as políticas totalitárias, o massacre de determinados povos sobre outros e sobre o meio ambiente (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

O mundo contemporâneo apresenta outras características, questionando a racionalidade e a coerência próprias do pensamento moderno, abrindo-se à indeterminação, à descontinuidade e ao pluralismo (PÉREZ GÓMEZ, 2001). O que se convencionou chamar de

pós-modernidade apresenta características econômicas, sociais e políticas bem determinadas: o império das leis do livre mercado como estrutura que vai regular a produção, a distribuição e o consumo; as chamadas democracias formais, como estados de direito regulado constitucionalmente; e a avassaladora onipresença dos meios de comunicação de massa, devido ao desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas aplicações telemáticas.

Essas características se apresentam de forma maciça nas sociedades ocidentais ao final do século XX, e trazem como consequência novas formas de viver, de relacionar, de produzir e de consumir, definindo os processos de socialização das pessoas e das instituições, entre elas as educacionais (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

As mudanças nos modos de ser atuais, com a irrupção da tecnologia e da informação, transformaram também o adolescente de hoje e, conseqüentemente, a relação deste com seus pais e com a escola. Para Sibilia (2012), vivemos tempos de ruínas: desmorona-se a investidura paterna perante os meninos e meninas de hoje. Com os avanços dos meios de comunicação de massa e as mídias interativas, os pais já não sabem como lidar com os filhos, perderam sua autoridade, estando incertos e inseguros nesta relação com os filhos e com essas novas formas de ser no mundo.

Não só deterioriza-se a autoridade familiar, mas também a escolar, a estatal, desabam-se as antigas hierarquias que predominavam nas famílias e nas instituições escolares. Assim, são redefinidos os papéis de pais e professores. Quem detém o poder hoje sobre as crianças e os adolescentes já não é mais este grupo, mas sim a mídia, o mercado e o consumo (SIBILIA, 2012). Desta forma, o discurso pedagógico perde campo para um outro discurso: o discurso midiático. A informação torna-se mais atraente para o adolescente do que o saber tradicional. Porém, a informação sem conhecimento, torna-se desinformação, o que vem colaborando para a alienação dos sujeitos ante a dominação tecnológica.

A posição de autoridade de pais e professores perde força, por isso, as relações ficam muitas vezes entrecortadas pelo autoritarismo e o caos (SIBILIA, 2012). Os diálogos tornam-se cada vez mais escassos e o terreno da opinião acaba ganhando força, sobrepondo-se ao do conhecimento.

Diante de todas estas questões, Sibilia lança uma importante pergunta: “o que significaria educar, quando as subjetividades envolvidas nesse processo já não são as do professor e do aluno, mas a de consumidores imersos em plena era midiática?” (SIBILIA, 2012, p. 118).

Se quisermos enfrentar todo o caos que esse novo mundo apresenta, torna-se necessário e urgente repensar os papéis de professor e aluno, bem como o de pais e filhos.

Para Sibilía (2012), trata-se de uma tarefa artesanal e angustiante, que deve ser repensada e reconstruída todos os dias. O desafio perpassa pela criação de vínculos que sejam capazes de manter um diálogo, sem que se apoiem na antiquada autoridade dos tempos disciplinares, mas em alguma confiança construída para aquela ocasião específica.

Clarice parece ter a resposta: “(...) e eu acredito assim que a gente pode conseguir alguma coisa se você der voz e vez também pra eles (os alunos)” (LISPECTOR, 2015).

3.4 - O diálogo como possibilidade

Este diálogo e esta confiança é o que busca a diretora Clarice, na relação entre escola e estudantes. Clarice quer abrir os portões da escola para a comunidade, quer dar voz aos alunos, e percebe que esta ação surte alguns efeitos positivos:

(...) semana passada eu fiz uma reunião com alguns alunos da escola, do ensino médio, e aí, como que eu escolhi esses alunos? A escola foi procurada pedindo um espaço pra acontecer um movimento de jovens aqui na escola. Num primeiro momento, você fica assim, porque a gente meio que fica engessada mesmo, né, porque cobram da gente muito, aí você fica assim engessado aí pra abrir a guarda. É, porque tudo que acontece dentro da escola, dano, né, ao patrimônio aqui na escola, a responsabilidade é minha. E assim, nós tivemos até orientações algumas vezes que não era pra emprestar a escola, né, porque, qualquer coisa, é responsabilidade minha. E aí essa nova superintendência que está aí e tal, né, deu mais, deu essa liberdade... e quando me procuraram pra abrir a escola final de semana pra um movimento de jovens, um grupo de jovens vir aqui, nossa, eu procurei saber, conversei com os pais que iam participar, com os responsáveis... fiquei sabendo que muitos dos nossos alunos iriam participar... aí chamei os alunos, conversei com eles, me inteirei mais e abri... e foi um sucesso o que aconteceu! E aí, penso assim: se foi um sucesso o que aconteceu, né, e um projeto que envolveu aí, tinha uns cento e tanto jovens aqui na escola, e se deu certo, então, né, a gente tem que acreditar mais né, nos nossos jovens e no potencial deles, e na responsabilidade deles (LISPECTOR, 2015).

Clarice busca fazer da escola um lugar mais atrativo e dá aos jovens a oportunidade deles utilizarem o espaço institucional e também a rádio da escola:

Aí também, na quinta-feira passada, marquei uma reunião com eles na biblioteca, e eles vieram. Aí eu vi, aí eu fiquei assim de certa forma, assim, encantada, com as ideias deles, com as coisas que eles... Coloquei também o que eu queria, a gente tem uma rádio aqui na escola, que não é utilizada, a não ser pra gente cantar o hino, né, e dar um aviso, bom... já pedi pra muitos professores pra utilizar, pra montar um projeto pra usar a rádio, ninguém né, quis assumir. Aí joguei pra eles. E aí eles amaram a ideia de usar a rádio, né, aí coloquei pra eles a minha preocupação com o aproveitamento deles também em si, e ofereci pra gente usar a rádio, da rádio ter um cunho mesmo educativo mesmo, formativo, educativo, aí combinamos, falei pra eles que tem que ser uma coisa séria, que eu quero uma programação, né, semanal, o que vai acontecer, e que aí eles vão me entregar com antecedência, que eu vou pedir pra um professor pra revisar aquela programação, “pra que vocês

tomem, vocês vão estar à frente, vão estar à frente da questão de uma rádio” (...). Aí eles perguntam: “pode colocar música?” “Pode colocar música, mas até as músicas que nós vamos colocar, a gente vai ter que discutir, né. Que música que nós vamos colocar? Nós temos (sic) num ambiente educacional, né, tamo (sic) na escola, então, que música vocês vão colocar lá? Que tipo de música que nós vamos levar?” Eles falam assim: “Ah, se deixar pra moçada pedir música vai ser só isso, funk, não sei o quê, não sei o quê...” Eu falei assim: “Nada contra, cada um tem a sua, né, o seu gosto e tal, temos que colocar e conscientizar os meninos que nós temos (sic) num ambiente escolar. Então, que música que nós vamos colocar lá? E até porque vocês precisam entender que muito dos jovens às vezes não gosta de certo tipo de música porque não tem o hábito de ouvir. Então, tamo (sic) aqui na escola, como a escola é um espaço educacional, um espaço que a gente tá (sic) formando, então nós vamos pensar que tipo de música que a gente quer levar...” Porque a gente fica preocupada, de repente eles vão levar, colocar um som lá que... né.... Todos eles compraram a ideia, adoraram a ideia da rádio (...). Aí eles já pediram a escola, pra abrir a escola no final de semana, aí vai aumentando, né...(risos). Aí eu me propus a ceder a escola no final de semana, falei tudo pra eles, falei: “Olha, a gente dá liberdade pra vocês, né, eu tô (sic) abrindo, mas essa liberdade, tem que ser seguida de responsabilidade, eu preciso da responsabilidade de vocês!” E aí coloquei pra eles que eu sou responsável pela escola, qualquer coisa que acontecer aqui quem responde sou eu, falei que eu não posso todos os finais de semana, mas alguns sábados sim, eu estarei presente e tal... (LISPECTOR, 2015).

Clarice se preocupa com a distância que existe entre alunos e a escola e vê na abertura dos portões escolares aos alunos e à comunidade uma chance de romper com esse abismo que teima em permanecer entre estudantes e instituição:

Então assim, eu vou emprestar essa escola pra eles, vou começar a ceder, e não sei, né, comentei até depois com a vice, falei assim: “Não sei, isso me angustia muito, sabe, essa distância deles...” Na hora do recreio eu procuro circular, hoje conversei com dois meninos, então, junto, mais próxima deles, mas mesmo assim isso não é o bastante, né. Então eu, de repente, eu não sei se vai ser a solução, mas de abrir um espaço, de abrir a guarda pra eles, pra eles se sentirem, sabe, que eles fazem parte, que a escola é deles, né, é pra eles, que a gente só tá (sic) aqui por conta deles, e de abrir pras coisas que eles gostam. Eles gostam de música, eles gostam de dança, eles gostam de teatro, então vamos abrir, né, pra esse lado, incentivar esse lado, pra ver se a gente consegue arrebanhar mais (LISPECTOR, 2015).

A gestora acredita que os alunos precisam se sentir parte da escola, que a escola é deles. Vê na arte uma possível solução para o aluno se envolver com o ambiente escolar. Nota-se também um discurso religioso com a abertura dos portões para um grupo de jovens ligados à igreja quadrangular:

Nas quartas-feiras nós temos aqui na escola uns meninos que são da igreja quadrangular, e eles pediram pra mim um espaço, isso que eles chamam de célula, sabe? E aí nesse momento eles usam a sala 18 que é uma sala maior

que eu tenho, e aí, né, os meninos que querem vão pra lá. Aí eles falaram assim: “Ah, com essa questão da rádio a gente pode de repente abrir”. Eu falei assim: “nada impede que vocês abram”, de repente vai aumentando, porque já aumentou muito o grupo. E eu, né, toda quarta-feira que eu tô (sic) aqui, vou lá, participo do grupo deles, e eles rezam, mas eles cantam, eles dançam, sabe e... não sei, de repente, acho assim, não sei se é a solução, mas abrir mais essa guarda pra eles, abrir pra eles... Acho assim que quando a gente, qualquer um, quando você se sente parte de uma ação, de um projeto, você se sente responsável por aquilo. Então, de repente, eles fazendo parte, né, utilizando a rádio, utilizando mais a quadra, até final de semana, o espaço físico da escola e aí se sintam mais responsáveis. E aí na reunião eu falei pra eles: “gente, mas não se esqueçam que o nosso, o foco de vocês tem que ser os estudos, vocês precisam estudar...” (LISPECTOR, 2015).

O fato da escola abrir os portões para jovens ligados a determinado grupo religioso esbarra na questão da laicidade do Estado. Não sendo nosso objetivo ampliar esta discussão, deixamos aqui o questionamento sobre até que ponto a escola pública deve ou não incentivar projetos desta natureza e como isso vai refletir na formação dos sujeitos.

O que evidenciamos nestes discursos foi a tentativa da diretora de aproximar o aluno do contexto escolar, fato que identificamos como estratégia utilizada pela escola na difícil tarefa de trazer o jovem para a escola.

Outro ponto que destacamos foi a utilização da rádio escolar pelos alunos, projeto que tem sido visto como efetivo nesta relação escola x aluno. Uma questão interessante é que o espaço onde funciona a rádio lembra uma espécie de prisão (Figura 5): um pequeno cômodo, uma salinha que comporta apenas uma pessoa, situada dentro de outra sala maior, onde funciona a secretaria. Este espaço foi adaptado para o funcionamento da rádio. Apesar da estrutura disciplinar, este cômodo tem sido utilizado de uma outra forma pelos alunos, os quais puderam ter a oportunidade de experimentar outras possibilidades dentro do contexto escolar.

Desta forma, outros discursos vão se constituindo no cenário escolar, no entrelaçamento entre o velho e o novo, entre a estrutura disciplinar arcaica e a movência da sociedade de controle. Apesar destas ressignificações e de algumas mudanças observadas na relação escola x aluno, a velha escola parece não mais fazer sentido e, caso não se adapte aos novos tempos, corre o risco de ser esquecida para sempre.



Figura 5: A rádio
Fonte: A autora

Sibilia (2012) aponta que os muros escolares precisam ser repensados, a escola precisa reformular de forma radical seu velho dispositivo pedagógico. Esta autora vê a educação à distância como uma possível solução, porém, há que se lembrar que esta modalidade vem sendo destacada e mesmo bem sucedida no ensino superior, apesar de questões como o vínculo entre professor e aluno ser considerado um ponto importante na aprendizagem. Já no ensino médio, a educação à distância evoca outras questões, como a socialização dos adolescentes como fator essencial para a formação do jovem, e o fato do adolescente ter um lugar pra ficar enquanto seus pais trabalham.

Diante do imperativo das inovações tecnológicas e do surgimento das sociedades do conhecimento e da informação, as escolas vêm sendo pressionadas a se adequarem às novas condições colocadas por um contexto econômico e social cada vez mais seletivo. É preciso formar um aluno cada vez mais adaptado aos imperativos tecnológicos e mercadológicos. A questão que se coloca é se a escola tem refletido sobre todas estas mudanças, bem como sobre o tipo de formação que nossos adolescentes têm recebido.

No próximo capítulo veremos como a instituição vem tratando estas questões e que sentidos vêm sendo dados à educação e ao trabalho, levando em conta todas estas transformações.

4 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ASCENSÃO SOCIAL: A VISÃO ECONOMICISTA DO MUNDO E A ESCOLA REDENTORA

*“Contraditoriamente, (...) há espaço para utopias
que transcendam a barbárie do mercado.
Os seres humanos ainda contam.”
(Frigotto, em A produtividade da escola improdutiva)*

A terceira categoria identificada na pesquisa refere-se à relação entre Educação, Trabalho e Ascensão Social. Ao falarmos dessa relação, é de fundamental importância que questionemos as concepções que estão dadas na cultura sobre estas três categorias. É importante também que entendamos como estas concepções se vinculam a uma ideia de desenvolvimento econômico como responsável por possibilitar a igualdade de condições entre as pessoas e a ascensão individual, e como este modelo de desenvolvimento necessita ser questionado. Propomos discutir neste capítulo a questão do desenvolvimento em sua relação com a educação formal e com a Teoria do Capital Humano. Para isso, recorreremos a autores da Economia, como Giovanni Arrighi e Celso Furtado; na Educação temos as contribuições de Antônio Teodoro e Gaudêncio Frigotto; e na Análise do Discurso – Eni Orlandi e Michel Foucault.

Iniciemos com a discussão acerca do desenvolvimento e a necessidade de se refletir sobre a construção de um outro projeto de sociedade.

4.1 - Desenvolvimento: a emergência de um novo modelo

O conceito de desenvolvimento sustentável envolve hoje três eixos principais: o social, o econômico e o ambiental. A sociedade ocidental opta por priorizar um determinado modelo de desenvolvimento, com destaque para o eixo econômico, voltado aos interesses do capital. Os outros dois aspectos ficam em segundo plano. O que se quer propor aqui é que este modelo necessita ser questionado, visto que não tem sido capaz de gerar desenvolvimento, e sim exclusão, desigualdade social e depredação humana e ambiental.

Os aspectos mencionados deveriam estar articulados, num constante diálogo. Durante o governo de Dilma Rousseff, havia três ministérios para cada eixo do desenvolvimento: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e Ministério do Meio Ambiente. Após o afastamento de Dilma,

os dois primeiros se modificam, aglutinando-se a outros, porém continuam desarticulados em relação aos três eixos.

Isto mostra não apenas a desarticulação destes conceitos, mas também como cada noção de desenvolvimento foi construída sem uma inter-relação necessária que leve em consideração melhores condições de vida às populações de maneira sustentável.

Para Furtado (1974) e Nogueira (2013), a noção de desenvolvimento deve ser entendida em suas relações com a sociedade e o Estado. Pensar o tema do desenvolvimento é algo complexo, visto que neste campo se entrelaçam ideologias, processos, atores, tensões políticas e sociais. O Estado tem papel fundamental nesta discussão, uma vez que exerce a função decisiva de liderar e coordenar o projeto de desenvolvimento pensado para uma nação (NOGUEIRA, 2013).

O conceito de desenvolvimento tem sido entendido como um processo voltado ao aumento da produtividade do trabalho social, possibilitando a eliminação do trabalho precário e o enriquecimento material da população de um determinado país. O que sustentaria este processo seria a acumulação do capital, em sua abertura a aumentos sucessivos da produtividade e ao excedente social (NOGUEIRA, 2013). Neste sentido, o conceito de desenvolvimento pauta-se numa relação mercadológica, enfatizando-se o aspecto econômico em detrimento de outros aspectos que se relacionem com uma visão mais global de desenvolvimento, como o social, o humano, o político, o cultural, o ambiental, o ético.

Ivo (2013, p. 102) destaca que a noção de desenvolvimento aparece como um “mito fundador” da nação moderna, na ordem urbano-industrial capitalista. Esta noção está pautada num regime econômico de crescimento e bem-estar, implicando uma mudança social pela via do crescimento econômico, progresso técnico, modernização das relações da economia e superação da tradição.

Para Pimenta (2014), o conceito de desenvolvimento, de um ponto de vista histórico, é cunhado por uma gama de conceitos que abarca pensamentos pragmáticos que se vinculam às teorias do planejamento, do desenvolvimentismo e do campo mais meritocrático da competição econômica:

(...) a noção de Desenvolvimento está intimamente relacionada às noções de progresso, de modernidade, de racionalidade, de secularização e de ordem. Em outros termos, o desenvolvimento tem seu comprometimento com o resultado da Revolução Industrial, em menor medida a francesa, os modos de produção industrial, os padrões de consumo, a cultura ocidental e seus gostos e estilos de vida, a imposição dos padrões dos países centrais do capitalismo sobre os não-centrais e, sobretudo, os processos de diáspora do homem do campo ao urbano (PIMENTA, 2014, pp. 3-4).

Esta concepção de desenvolvimento está atrelada ao crescimento econômico. Apesar desta ideia ter se tornado hegemônica na atualidade, as análises sobre o tema do desenvolvimento voltam-se à questão social e ambiental de maneira incisiva. Isso se torna cada vez mais necessário, uma vez que, segundo Pimenta (2014), a visão de desenvolvimento sintonizada com o crescimento econômico provoca distorções que carecem de análises mais profundas, como as que tentaremos realizar neste capítulo.

Para entendermos melhor essa relação, vejamos como se dá a cristalização da noção de desenvolvimento como crescimento econômico, na visão de Nogueira (2013):

A noção de desenvolvimento, atrelada a uma perspectiva econômica, torna-se hegemônica nos países de base capitalista. Entre os séculos XVIII e XIX, no início da expansão capitalista em escala mundial, surge a crença de que o desenvolvimento resultaria do crescimento econômico e da produção. As políticas públicas de proteção, regulação e incentivo não eram consideradas necessárias. O Estado forneceria os insumos e incentivos operacionais, garantindo que a expansão das forças produtivas tivesse a mínima resistência possível na sociedade, principalmente dos grupos que arcariam com os altos custos do progresso. Mais tarde, dado o aumento da complexidade social, e graças às pesquisas marxistas e o trabalho de Keynes¹³, evidenciou-se que o desenvolvimento dependia da superação dos inúmeros problemas estruturais e da adoção de mecanismos de indução e de financiamento que derivariam de políticas regulatórias e de suportes fornecidos pelo Estado. Assim, o desenvolvimento torna-se um problema político, tendo o Estado papel fundamental de regular este processo.

Começa a ser difundida a ideia de que somente poderia haver distribuição se houvesse o que distribuir. O crescimento econômico passa a ser prioritário ao crescimento social. Contudo, o Estado não conseguiu alinhar crescimento econômico e melhores condições de vida às populações carentes. As altas taxas de expansão econômicas não foram capazes de possibilitar bem estar social, melhor renda, emprego e ascensão das classes mais pobres. No Brasil, a década de 1970 é marcada pela miséria e pela desigualdade, apesar da forte expansão econômica ocorrida no período.

¹³ O economista inglês John Maynard Keynes elaborou, em 1926, uma concepção de Estado contrária ao Estado liberal e favorável a um Estado que assume importância central no planejamento das atividades econômicas, intervindo e regulamentando a economia de mercado, como forma de evitar grandes crises econômicas do capitalismo, como a que ocorreu em 1929. Essa teoria ficou conhecida como Keynesianismo. O modelo de Estado keynesiano assume uma intervenção direta na vida social (PEREIRA, 2009).

A ideia de desenvolvimento relacionada apenas ao econômico começa a ser questionada. Nas duas últimas décadas do século XX, o desenvolvimento passa a ser discutido com base em duas vertentes: uma delas reconhece o desenvolvimento como um problema para o futuro da humanidade, dado os impactos das forças produtivas para a natureza e o meio ambiente; a outra vertente defende o desenvolvimento baseando-se em premissas neoliberais, segundo as quais, a livre concorrência do mercado promove maior crescimento, mais prosperidade e igualdade.

No período de 1980 até os anos 2000 tornam-se mais ferrenhas as pressões dos países desenvolvidos e dos organismos internacionais para que os países em desenvolvimento adotassem políticas neoliberais. O Consenso de Washington ditou, de início, os pressupostos a serem adotados: políticas macroeconômicas restritivas, ajuste fiscal, liberalização do comércio internacional, redução do custo do Estado, privatizações e desregulamentação. Porém, esse modelo a ser adotado não correspondia à realidade dos países em desenvolvimento, não passando de “receitas prontas” destinadas a manter uma dada correlação internacional de forças, não resolvendo a questão das desigualdades sociais.

Alguns países latino-americanos reagiram às estratégias de desenvolvimento sugeridas pelos países ricos, o que fez emergir ao longo dos anos 2000 um “novo desenvolvimento”, baseado em um ajuste entre crescimento e poupança interna, ênfase na equidade, na proteção ao meio ambiente, responsabilidade fiscal e cambial e no papel estratégico do Estado. Surgiram também propostas de articulação do desenvolvimento com programas de transferência de renda e de investimentos sociais, denominadas “social-desenvolvimentistas” ou como expressões de um “desenvolvimentismo de esquerda”. Porém, nos países capitalistas mais avançados, apesar da crise sofrida por muitos deles, firmou-se um consenso de que todo avanço social e a própria reprodução do Estado democrático e republicano dependem de taxas vigorosas de crescimento econômico. Paralelamente, cresce a percepção de que modelos prontos com base na experiência de países que alcançaram um rápido crescimento econômico em um curto prazo de tempo, como alguns países asiáticos, por exemplo, não deveriam ser implantados sem que se respeitem as especificidades de cada nação.

Este breve histórico, permite-nos entender de forma mais efetiva como se construiu um conceito de desenvolvimento que não condiz com um projeto de sociedade que promova melhores condições de vida às pessoas e ao meio ambiente. Assim, a necessidade de se desconstruir a noção de que o desenvolvimento econômico pode possibilitar a igualdade de condições entre as pessoas torna-se urgente, haja vista as conseqüências destrutivas desse modelo para a vida das pessoas, das culturas e do planeta. Furtado (1974, p. 89) nos auxilia

neste sentido, ao colocar como “mito” essa noção de desenvolvimento voltada ao aspecto puramente econômico. Para este autor, esta compreensão de desenvolvimento serve apenas para encobrir a dominação dos países desenvolvidos sobre os países periféricos¹⁴, dentro da estrutura do sistema capitalista. A ideia de que os países pobres e suas populações possam um dia desfrutar das formas de vida que os povos ricos hoje desfrutam é simplesmente irrealizável, uma vez que a própria lógica do sistema capitalista tende a manter as desigualdades sociais, contribuindo para beneficiar apenas uma minoria.

Em Arrighi (1997) encontra-se também a ideia de desenvolvimento econômico como “ilusão”. Em sua obra “A ilusão do Desenvolvimento”, o autor faz uma crítica ao modelo capitalista, ressaltando que a desigualdade, fruto deste sistema, é fundamental e autorreprodutora na distribuição de riqueza entre os Estados. Para Arrighi (1997), os países ricos tendem a ficar cada vez mais ricos, visto que dominam a inovação, ao contrário dos países pobres que não conseguem se sustentar por vários motivos, entre eles, por apresentarem mercados fragmentados e descontínuos, infraestrutura e serviços ineficientes, clima político desfavorável à capacidade empresarial capitalista – custos altos incapazes de sustentar as inovações. Os países ricos se apropriam de uma parcela desproporcional dos benefícios da divisão do mundo do trabalho, enquanto a maioria dos outros países colhe apenas os benefícios necessários para conservá-los numa relação de troca desigual. Essa relação injusta se dá também entre países periféricos e semiperiféricos, na mesma proporção. Essa estrutura triádica estável da economia mundial desempenha um papel-chave na promoção da legitimidade e estabilidade do sistema.

Arrighi (1997) demonstra que as oportunidades de avanço econômico não são para todos os Estados. Nesse sentido, o desenvolvimento econômico é uma ilusão. A riqueza dos países desenvolvidos não pode ser generalizada porque se baseia em processos relacionais de exploração e de exclusão que pressupõem a reprodução contínua da pobreza da maioria da população mundial.

A urgência em se desconstruir essa noção é evidente também em Pimenta (2014, p. 7),

A construção social que denominamos de desenvolvimento se limitou, pelos seus próprios contornos e referências, ao confinamento da lógica do “progresso”, da “evolução”, dos modelos econômicos competitivos e do mundo industrial e urbano. Tal fato não seria problema, todavia, se a

¹⁴ Segundo Arrighi (1997, p. 54), de acordo com a economia mundial, os países podem ser divididos em países do núcleo orgânico, países periféricos e semiperiféricos. Os países ricos são aqueles que se agregam num núcleo orgânico e que “(...) ocupam as posições mais altas da hierarquia global de riqueza.” Os países semiperiféricos ocupam uma posição intermediária na economia mundial, do ponto de vista da renda ou do poder inter-Estados. Já os periféricos não avançam econômica e politicamente dentro do sistema.

consequência direta do desenvolvimento, focalizado no econômico e centralizado na equação capital versus trabalho não resultasse em desigualdades, em exclusão e, se somado a tecnologia informacional, em desemprego (PIMENTA, 2014, p. 7, aspas do autor).

Assim, Pimenta (2014, p. 11) entende ser necessário construir uma noção de desenvolvimento que extrapole os novos arranjos do sistema produtivo ou da nova ordem econômico–empresarial. Porém, torna-se indispensável que se incorpore à noção de desenvolvimento as estratégias sociais de sobrevivência e de geração de renda das pessoas. É necessário perguntar, na visão deste autor: “Para que serve? Para quem serve? Ou “quem tem acesso?”

Nogueira (2013) acredita que o desenvolvimento continua sendo o principal motor do capitalismo e uma necessidade real das comunidades humanas inseridas nesse sistema. Porém, não é razoável que se qualifique o desenvolvimento apenas pelo aspecto econômico e financeiro. Para o autor, aumentos do Produto Interno Bruto (PIB), da renda e riqueza econômica não garantem diretamente melhorias nas condições de vida das pessoas, não implicam necessariamente em maior igualdade, bem estar ou felicidade. Porém, ainda que esta ideia seja consensual para muitos teóricos (ALBUQUERQUE, 1995; ARRIGHI, 1997; FURTADO, 1974; PIMENTA, 2014; SEN, 2010), não se tem uma idéia clara, segundo Nogueira (2013, p. 120) de como alcançar esse “produto social e ético-político do desenvolvimento”.

As discussões atuais acerca do desenvolvimento giram, de certa forma, em torno de suas mazelas para a sociedade, haja vista o modelo insustentável que ameaça a vida humana e produz desigualdades e desequilíbrios em todo o mundo. A discussão em torno do que de fato é o desenvolvimento torna-se urgente, dado seu caráter multidimensional e de ser caracterizado como um projeto regulado politicamente. De acordo com Nogueira (2013), faz-se necessária a efetivação de pactos sociais para colocar em prática um novo modelo de desenvolvimento, porém, com espaço para novos atores sociais, não apenas restritos ao Estado, às grandes empresas e às associações sindicais. Toda a sociedade necessita ser envolvida nesse projeto, implicando ações concretas que reformem, dinamizem e articulem os diferentes sistemas sociais – educação, saúde, transportes, infraestrutura – e possam alterar o instituído, o Estado e seu aparelho administrativo, o sistema político, a universidade, a comunidade científica.

Nogueira (2013) argumenta que os diversos sistemas sociais necessitam reformas em suas dinâmicas para que venham a ser instrumentos que de fato transformem a realidade

social e possam contribuir para a emergência de um outro modelo de desenvolvimento. A educação aparece como um desses sistemas, segundo este autor.

Porém, a educação formal brasileira vem apresentando um quadro cada vez mais caótico no que se relaciona à sua qualidade, demonstrando uma incapacidade em seu papel de possibilitar a aprendizagem de crianças e jovens, especialmente aqueles das classes populares. A escola necessita urgentemente de reformas para que possa cumprir essa função: a de contribuir para a construção de um outro modelo de desenvolvimento.

Não se trata aqui de responsabilizar a educação formal pelos graves problemas que o Brasil enfrenta, relacionados à desigualdade social e à exclusão dos mais pobres. Mas, de situar o âmbito educacional formal como um espaço de formação de crianças e adolescentes, inclusive obrigatório e gratuito, que deve ser analisado, refletido e transformado, visto que pode contribuir tanto para a exclusão como para a inclusão das pessoas.

Neste sentido, Sampaio (2004) entende que as desigualdades sociais irão se manifestar como problemas educacionais. Estes problemas demonstram uma realidade excludente que explica a tendência constante das classes socialmente desfavorecidas de fracassar em sua trajetória escolar. Tais questões não podem ser resolvidas no âmbito da educação, sua solução faz parte de um âmbito mais amplo, o que não significa que não há nada a fazer no interior da escola. Atuar no contexto educacional é atuar também no social, pois ambas não são coisas separadas. Assim, para Sampaio (2004), investir no interior da escola é também uma forma de oposição e resistência aos determinantes externos de opressão e injustiça.

Para darmos continuidade a essa discussão, faz-se necessário entender como a escola e a educação se articulam com o tema do desenvolvimento, e como a escola se constituiu como instituição central dentro do sistema capitalista.

4.2 – A escola capitalista e o mito da educação escolar

Segundo Teodoro (2009), os sistemas escolares nascem no bojo do projeto iluminista e se articulam com a afirmação e a construção do Estado-nação, e destes com o capitalismo, enquanto modo de organização da produção. Os sistemas escolares representaram uma das principais instituições na construção do projeto da modernidade.

Primeiramente na Europa e depois em vários países do mundo, ao longo dos séculos XIX e XX, a escola transformou-se no lugar central da homogeneização linguística e cultural, da construção da cidadania nacional e da afirmação do Estado-nação. A expansão da escola pelo mundo está diretamente relacionada à construção dessa nova comunidade necessária aos

pressupostos da economia do mundo capitalista, processo que possibilitou o progressivo acesso de todas as camadas e grupos sociais à escola, fruto da necessidade histórica desse novo projeto capitalista, bem como das lutas sociais pelo acesso à instituição escolar. O que se pretendia era o direito à cidadania, direito a que todas as pessoas deveriam ter acesso de maneira igualitária (TEODORO, 2009).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a concretização do ideal social-democrático de igualdade de oportunidades para todas as pessoas, surge a escola para todos. As políticas públicas começam a priorizar a construção de uma escola que pudesse acolher a todos, independente de sua condição social e econômica, de sua origem ou cultura, possibilitando a ascensão social, profissional e cultural a todas as pessoas (TEODORO, 2009).

A escola passa a ser compreendida como um espaço de integração e ascensão social e como pilar do desenvolvimento. Surge o conceito de democratização do ensino, representando um consenso de que a escola teria um caráter emancipador, que possibilitaria às pessoas oportunidades iguais, consenso que tinha nos ideais iluministas e na Revolução Francesa a sua origem, e que dominou o discurso público e político até o final dos anos de 1970 (TEODORO, 2009).

Nas últimas duas décadas do século XX, dadas as mudanças impostas pela globalização, um novo consenso surge no discurso e nas políticas públicas de educação: os conceitos de democracia reduzem-se às práticas de consumo; a cidadania reduz-se a um individualismo exacerbado; a igualdade reduz-se à indiferença em relação ao outro; os valores de mercado impõem-se às políticas democráticas. Esse novo discurso torna-se central nas políticas públicas de educação contemporâneas (TEODORO, 2009).

Santos (2004, p. 3) refere-se a esse consenso como um modelo dominante de racionalidade ocidental durante os últimos duzentos anos – a “razão indolente”, propondo uma crítica a esse modelo.

Em seu trabalho - “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” -, Santos (2004, p. 3) parte do ponto de que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão do mundo ocidental”. Com esta afirmação, Santos tenta trazer para o debate epistemológico outras visões de mundo que não a ocidental, outras formas de se pensar e de agir sobre o mundo, o reconhecimento e o respeito às demais culturas.

Santos (2004) afirma que a razão indolente subjaz, em suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, seja filosófico ou científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. Com a consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais, o advento do capitalismo, o colonialismo e o imperialismo, a razão

indolente encontrou terreno fértil para desenvolver-se. As outras formas de saber, não relacionadas à ciência ou à filosofia, os saberes não-ocidentais principalmente, ficaram fora do debate, até os dias atuais.

Para Santos (2004), a indolência da razão manifesta-se, entre outros formatos, na resistência à mudança das rotinas e na forma como transforma interesses hegemônicos em verdades.

A escola é um dos suportes a essa visão ocidental do mundo. As considerações de Teodoro (2009), permite-nos entender como a instituição escolar se constituiu, desde a sua origem, como instituição fundamental para a consolidação dos ideais modernos e para a afirmação do Estado-nação, bem como pilar do desenvolvimento e como instrumento a serviço do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, a escola encontra-se em uma íntima relação com os pressupostos do desenvolvimento econômico, em sua concepção de que é possível a todas as nações alcançarem o pleno desenvolvimento e que todas as pessoas podem ascender socialmente, bastando para isso que se realizem investimentos em educação e que todos tenham acesso à escola. Nota-se nestes discursos o mito ou a ilusão do desenvolvimento econômico, conforme nos apontam Furtado (1970) e Arrighi (1997).

Segundo Frigotto (2010a), esta ideia de educação como panaceia surge nos anos de 1960, como um dos desdobramentos das teorias sobre o desenvolvimento. Àquela época, difunde-se a noção de que investimentos em educação possibilitariam às nações um retorno econômico comparável aos investimentos em capital físico. Essa concepção ficou conhecida como Teoria do Capital Humano, sendo formulada por Theodore W. Schultz¹⁵ e Gary Becker¹⁶. Este discurso tornou-se hegemônico no campo da educação e o Estado passa a coordenar ações neste campo, objetivando ampliar o nível de escolaridade média da população e adaptar a qualificação da força de trabalho aos novos imperativos tecnológicos, industriais e produtivos. Acreditava-se que, com o aumento da escolaridade da população dos

¹⁵ Theodore William Shultz foi um economista estadunidense, considerado um dos precursores da Teoria do Capital Humano. Em 1979, juntamente com o britânico Sir Arthur Lewis, ganhou o Prêmio Nobel de Economia pela pesquisa pioneira sobre desenvolvimento econômico, com considerações importantes sobre os problemas dos países em desenvolvimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2015b).

¹⁶ Gary Stanley Becker foi um economista estadunidense e professor da University of Chicago, Chicago, Illinois, USA. Ganhador do Prêmio Nobel de Economia (1992) por ter estendido o domínio da análise microeconômica para uma escala de comportamento humano e interações, incluindo comportamento extra-mercado. Considerado um dos precursores da Teoria do Capital Humano, foi um economista pioneiro em áreas consideradas restritas aos sociólogos, como discriminação racial, crime, organização familiar e drogas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2015a).

países mais pobres, seria possível alcançar um nível de desenvolvimento econômico dos países ricos. A ascensão individual também seria possível.

Mais de cinco décadas se passaram sem que o discurso se modificasse. Os órgãos internacionais continuam ditando regras aos países da periferia, exigindo um aumento de escolaridade da população. As políticas educacionais cada vez mais se preocupam com o número de vagas nas escolas públicas, que tem se ampliado desde a década de 1980, no Brasil. Sob o lema da “Educação para Todos”, essa ideia se mantém, porém, a cada dia aumentam os estudos sobre o fracasso da educação pública brasileira, o que demonstra que apenas o acesso à educação e a permanência dos estudantes na escola não tem sido condição suficiente para o desenvolvimento do país, nem mesmo para a ascensão individual.

Se o desenvolvimento econômico é um mito, uma ilusão, e se a educação formal reproduz a lógica do capital, estando ligada a um modelo de desenvolvimento baseado prioritariamente em aspectos econômicos, pode-se dizer que a educação formal é também um mito, uma ilusão?

Viscaíno Jr (2008, p.17), em seu estudo sobre o tema do desenvolvimento e das novas demandas para a educação em tempos de globalização, afirma que as escolas vêm sendo “(...) fortemente pressionadas a se adequar às novas condições colocadas por um contexto econômico e social cada vez mais seletivo, o que implicará num controle cada vez maior do trabalho pedagógico e educativo.” Diante das novas demandas para a educação, do imperativo das inovações tecnológicas e do surgimento das sociedades do conhecimento e da informação, as escolas precisam se ajustar a estes novos paradigmas. Porém, estes ajustes não têm se materializado em melhorias na educação escolar brasileira, no que se refere à qualidade do ensino ofertado, principalmente aos mais pobres.

A educação tem sido pensada na relação entre desenvolvimento e modernização, como uma condição para se obter padrões desejáveis e idealizados, bem como objeto que necessita de ajustes e reformas visando sua modernização. Isto significa, dentro da lógica neoliberal, uma escola voltada ao individualismo, ao estímulo à eficiência e à produtividade, à preparação para o mercado de trabalho, como fins últimos da educação formal (VISCAÍNO JR., 2008).

Este discurso relacionado à preparação dos jovens para o mercado de trabalho pode ser observado na reunião de professores, sobre a Semana de Educação para a Vida. Na discussão dos temas que deverão ser trabalhados na Semana, notam-se claramente propostas relacionadas à competição, ao individualismo e à formação para o mercado de trabalho,

apesar de outros temas como “sustentabilidade”, “cultura”, “dança” e “sexualidade” também surgirem.

Sugestões como “uma gincana educacional”, “estimular a competição entre os alunos”, “alimentação para o esporte”, aparecem ao lado de “educação sexual”, “alimentação”, “drogas”...

Os alunos se mostram desinteressados pelos temas que a escola trabalha no cotidiano. Com base em experiências de outros anos, alguns professores destacam que os estudantes não gostam de temas que já foram trabalhados nas aulas e que costumam não vir à aula durante a Semana. Adélia, técnica especialista em ensino fundamental, sugere que os professores perguntem aos alunos quais temas gostariam de trabalhar.

A reunião prossegue. Há interesse também em chamar empresas, pessoal dos Recursos Humanos para dar palestras sobre como fazer um currículo, entrevistas para emprego... Uma docente lembra do SESC (Serviço Social do Comércio) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial): sugere “oficinas de beleza”. Um professor cita o tema “mercado de trabalho”. Uma professora sugere pontuação para incentivar os alunos a participarem da Semana. Outro sugere que eles devem assinar entrada e saída todos os dias. Outro diz que é necessário convidar profissionais mais jovens para as palestras, que falem a linguagem deles. Duas professoras logo pedem: “Queremos o tema Mercado de Trabalho!” Outra professora lembra que é preciso trabalhar com os alunos a competitividade para o dia a dia...

Uma professora sugere pedir que os alunos pesquisem sobre a história da escola, como o bairro se formou, buscar temas culturais, como congadas ou festas de santos da cidade. Outra professora fala que seria interessante trazer um contador de histórias.

Adélia lembra que é preciso atrelar os temas à educação para a vida. Ela comenta que a Semana deve se ater à valorização da vida, àquilo que pode melhorar a qualidade de vida dos alunos. Todas as matérias têm que colaborar, segundo a especialista. Dentro de cada tema, cada disciplina deve observar o que pode contribuir.

Outra docente sugere falar sobre drogas e, para isto, diz que a escola pode chamar uma nutricionista, ou um promotor, ou um policial. Os temas “Primeiros Socorros” e “Esportes - para além do futebol”, também surgem na reunião.

Apesar de vários temas propostos, foi possível observar que os temas de maior aceitação se relacionavam à inserção do aluno no mercado de trabalho. As outras propostas nem sempre eram bem aceitas e às vezes vinham acompanhadas de comentários como: “Esses temas já estão batidos...”

Como nos explica a AD, a formação discursiva vai delimitar aquilo que pode ser dito em determinado momento da história. O que está em voga é a cultura do indivíduo, a cultura do capital, marcada pelos discursos aceitos em nossa sociedade, atualmente. Outros discursos são, assim, descartados. Os discursos que são legitimados em nossa cultura parecem ser aqueles que se relacionam à educação como moeda de troca, como preparação para o mercado de trabalho e para a ascensão individual.

Assim, os temas vão-se entrelaçando, evidenciando um jogo de discursos contraditórios, porém, é nítida a noção de educação como suporte para se inserir no mercado de trabalho, pautada numa lógica competitiva e individualizante, como também é nítida a resistência de muitos profissionais ao discurso puramente mercadológico. Nem todos na escola parecem estimular os discursos que se relacionem à solidariedade, à cidadania, à relação com o outro, ao coletivo, porém, há aqueles que resistem e tentam trazer outras discussões para o contexto escolar.

Estes fatos também são notados na reunião para analisar os gráficos sobre a situação dos primeiros anos do ensino médio.

A diretora Clarice diz estar preocupada, pois o fim do ano se aproxima e os resultados não são bons. Ela acentua que conversou com os alunos:

- “Quem estuda todos os dias?”

No primeiro ano C, somente três alunos responderam “sim”, diz Clarice. No primeiro B, nenhum aluno se manifestou.

- “Quem estuda para fazer prova?”

No primeiro C, quase todos levantaram as mãos. No primeiro B, metade dos estudantes se manifestou positivamente.

Uma professora ressalta: “São sinceros!”

Clarice diz que os alunos aceitaram a conversa numa boa: “Têm consciência que o sucesso deles passa por aqui”, diz ela, referindo-se à escola. Contraditoriamente, a gestora comenta não saber o porquê dos alunos não valorizarem a educação, não vê sonho nos meninos de passar por uma universidade. Pensa em chamar um profissional para falar para os alunos, para ver “se acordam para a vida, se despertam para uma profissão...”, diz ela.

Um professor comenta: “Quando falamos sobre mercado de trabalho eles se interessam! Podemos discutir Sociedade da Informação, falar das profissões, eles gostam!”

Outro professor ressalta que o foco deve ser diferente do mercado, fazer com que os alunos se interessem pelo estudo, argumenta o professor. Ele diz que tenta fazer diferente. Trabalha com o celular, com música, filmes... E fala pros alunos: “Vocês querem passar a

vida empacotando, ou lavando carros?” Depois desabafa: “É muita coisa competindo com a gente...”, lamenta o professor. Ele pensa que não se deve priorizar o mercado, “os alunos sabem que precisam disso aqui”, diz ele.

Clarice fala sobre a importância de se valorizar o estudo. Para a diretora, nem os alunos e nem a família valorizam a educação. Entre os pais, apenas uma minoria participa das questões escolares. Vive-se numa sociedade que não valoriza a educação, constata a diretora.

O professor volta a se manifestar: “As disciplinas de Sociologia, Filosofia e História trabalham tentando que o aluno entenda o que estão fazendo aqui. As disciplinas de Filosofia e Sociologia, só três Estados não excluíram. Mas o problema é o ensino fundamental. É preciso trabalhar a leitura. Quem não lê pensa que pensa!”

Um professor comenta: “No primeiro bimestre assustei com notas. Perguntei aos alunos: ‘O que vocês pensam da vida???’ Aí veio a resposta: ‘Vou traficar porque isso dá mais dinheiro...’ O professor se diz angustiado...”

Clarice responde: “Temos que lidar com essa realidade. Eles vão pelo caminho mais fácil. Tentamos passar para eles estudar, ter um bom trabalho, conquistar seu dinheiro... Muitos vêm pelo caminho das drogas.”

Clarice pensa que se deve trabalhar o interdisciplinar, a valorização da educação, começar a ensiná-los a estudar. Diz também que os alunos do ensino médio não sabem fazer uma síntese, um resumo. “Se não sabem, como vão estudar???”

Todos estes discursos revelam as dificuldades dos profissionais de lidarem com esta realidade contraditória que é a realidade escolar: de um lado, os profissionais aderem ao discurso mercadológico; eles sabem que os alunos precisam valorizar os estudos, aprender os conteúdos e se inserir no mercado, pois assim podem mudar suas vidas, entrar para uma universidade, competir em condições de igualdade com outras pessoas e arranjar um bom trabalho. Por outro lado, alguns profissionais também entendem que a questão não é apenas “entrar no mercado de trabalho”, mas ter uma vida digna, ter outras possibilidades que não o caminho das drogas e da marginalidade.

Ainda que nem todas as vozes ressoem nesta direção, há que se mostrar estes discursos que a história vem negligenciando e que podem ser entendidos como práticas contra-hegemônicas, rupturas com um modelo de desenvolvimento que enfatiza apenas o aspecto econômico. Por mais que a Escola Cecília Meireles tenha um índice alto de evasão e repetências, que os alunos não queiram frequentar a escola, há que se reconhecer que a instituição também luta para não se deixar “docilizar” totalmente pelo discurso econômico, ainda que este discurso continue ganhando cada vez mais terreno no ambiente escolar.

Ainda assim, pode-se dizer que a valorização dos discursos relacionados ao mercado de trabalho tem sido uma tendência na educação formal, como nos mostra Crochík *et al* (2011):

A escola, assim como a educação de uma forma geral, tem se voltado, predominantemente, para a formação do trabalhador, para a defesa de práticas competitivas e as de sobrevivência a “qualquer preço”; tudo isso indica seu anacronismo. O trabalho e a economia continuam centrais nos dias atuais, mas como aparência socialmente necessária (grifo dos autores) (CROCHÍK *et al.*, 2011, pp. 567, 568).

O sentido do trabalho, assim como o de educação, se modifica. No pensamento econômico clássico, a educação é entendida como treinamento, ensino vocacional, formação para o trabalho (FRIGOTTO, 2010a, 2010b; VISCAÍNO JR, 2008). Nesta perspectiva, o trabalho é entendido não no sentido de criação humana, mas no sentido de mantenedor da lógica capitalista e da ascensão individual. Não há importância com o “ser”, com o sujeito da educação, a educação é instrumental, voltada para preparar os indivíduos para fazerem parte da engrenagem ativa no processo da acumulação do capital, e não para formar integralmente o sujeito.

A educação, assim como o trabalho, não podem ser reduzidos ao fator econômico, visto que são práticas sociais, atividades humanas que criam e recriam o próprio ser humano. Para Frigotto,

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2010b, p. 34, parênteses do autor).

Sendo assim, as concepções de educação e de trabalho ficam reduzidas à moeda de troca, à ascensão individual, interessa ao jovem obter um diploma e com ele conseguir uma determinada posição social que o possibilite ser um consumidor assíduo. As concepções de educação e trabalho não estão relacionadas às condições omnilaterais, ao desenvolvimento integral do ser.

Estas concepções mostram que a lógica capitalista ecoa na instituição escolar, numa nítida divisão de classes: as classes mais abastadas beneficiam-se de um ensino voltado à meritocracia e à competitividade, enquanto os mais pobres são relegados a uma educação que possibilita mantê-los em sua condição de excluídos, de mão-de-obra farta e rápida para servir

aos desígnios do capital, compondo a base de um sistema de exploração e injustiça social. Neste sentido, pode-se dizer que a educação formal é um mito.

Com uma escola precária e deficiente em sua capacidade de promover a aprendizagem, uma vez que é grande o número de alunos que não consegue efetivamente aprender os conteúdos escolares, dado o grande número de reprovações e abandono, o mito da ascensão social torna-se ainda mais distante. Apesar disso, a equipe escolar acredita que a escola pode propiciar esta ascensão. A entrevista com Cora demonstra bem essa visão de educação formal como a única oportunidade de inclusão dos estudantes da escola pública. Ao ser perguntada como a escola vem trabalhando a questão da evasão e da repetência, a gestora responde:

Olha, a gente procura muito incentivar os meninos, né. O quê que a gente observa, é muita falta de incentivo, falta de objetivo, né. Eles não conseguem, não têm uma visão, né, a visão deles é a curto prazo. Eles pensam no hoje, no agora, amanhã tenho que trabalhar, que eles não conseguem pensar, eles tinham que pensar um pouco mais, pensar em estudar, que é o estudo que vai garantir um futuro promissor pra eles, né, algo mais promissor. Então a gente procura tá (sic) sempre conversando, quando eles são menores a gente chama a família, a gente conversa junto com a família e o aluno, né, tenta esclarecer, tenta, tenta, né, tentar é... mostrar pros meninos que o melhor lugar que ele (sic) tem que tá (sic) é aqui dentro mesmo, que tem que dedicar... Só que infelizmente a gente observa que foge muito, né, foge muito do nosso, do nosso controle, do nosso alcance... (CORALINA, 2015).

Cora delega à escola o papel de responsável por um futuro melhor, por melhores condições de vida para os estudantes, mas deixa de citar outras questões que a escola é incapaz de resolver. Não que a escola não tenha sua responsabilidade e sua parcela de contribuição na melhoria de vida das pessoas. Porém, a escola precisa rever sua lógica, ainda que não possa resolver todos os problemas sociais. Como aponta Nogueira (2013), as políticas públicas educacionais precisam ter em suas agendas uma nova concepção de ensino-aprendizagem, uma nova visão de sociedade e um novo modelo de desenvolvimento. A escola para todos precisa se transformar numa “escola de excelência para todos” (TEODORO, 2009, p. 16), garantindo não apenas o acesso a todas as pessoas, mas a aprendizagem de todas as pessoas, independente de sua classe social, cor, origem, crença, e de outras diferenças. Porém, dentro da lógica capitalista e norteada pelos ideais modernos baseados numa visão individualista e mercantil, dificilmente esse projeto se concretizará. A sociedade do indivíduo vem produzindo modos de vida insustentáveis, não-éticos e incompatíveis com um modelo social justo e humano. Romper com a lógica individual, com a centralidade no indivíduo, e

buscar formas de vida mais solidárias, centradas no coletivo, com ênfase nas relações, talvez seja o ponto central desta discussão.

Também Clarice tem a mesma visão “redentora” de educação:

(...) ele (o aluno) não tem o hábito de estudo, né, ele não incorporou isso, ele não assimilou, é... e de repente por uma falha da escola, né, falha nossa de não, é... nossa e da família também de não colocar, não fazer o menino se conscientizar da importância de se estudar, né, como vai ser bom pra ele se ele, se ele for, for, se empenhar, desde lá do 6º ano, né, se empenhar, depois ele vai ter aí várias oportunidades: ENEM, é... e conseguir ir pra uma Universidade, mesmo que não vá pra Universidade, né, não precisa, a gente quer que todo mundo vá, mas mesmo que ele não vá, mas que ele possa se sobressair na sociedade, que ele possa arrumar um bom trabalho, que ele possa competir com... de igual pra igual com outros meninos, até de escolas particulares, né, de escolas... E então é de fato, acho que assim, acho que a gente não tá (sic) conseguindo fazer um trabalho de conscientização mesmo, né, de mostrar pra eles, né, e acho que não é só mostrar, os jovens você tem que provar, né, da importância que a escola pode fazer, da diferença que a escola pode fazer na vida dele, e... dele, da família também. A família também vem de um histórico de não valorização também, né, da escola e, de certa forma, se ela não valoriza, ela não passa isso pro filho, o filho também, né, não valoriza, mas aí cabe à escola, né, tentar resgatar isso, tentar mostrar pra eles o quanto isso é importante. E a gente está falhando acho que nesse, nessa questão aí, de mostrar pra eles ou de provar pra eles que isso é importante, né, deles verem que o que eles aprendem aqui vai ter uma certa aplicabilidade na vida dele, lá no dia-a-dia... (LISPECTOR, 2015).

Clarice se posiciona entre as formações discursivas da culpabilização e da educação como fator de ascensão social e individual, numa visão de educação que enfatiza discursos como: “entrar na universidade”, “sobressair na sociedade”, “arrumar um bom trabalho”, “competir de igual pra igual”.

Sabemos que estes discursos apontam também para a valorização da educação enquanto possibilidade de transformação das condições sociais destes meninos e meninas. Porém, o simples fato de estar na escola não possibilita essa transformação, uma vez que os alunos não aprendem, e mesmo entre os que conseguem aprender, a escola pública não tem conseguido dar aos estudantes uma formação crítica, integral, que os possibilite emancipar-se e transformar sua realidade. A escola, neste sentido, tem se aproximado mais da ideia de “galpão” ou de “depósito” de crianças e adolescentes (SIBILIA, 2012, p. 193) – um lugar onde os pais podem deixar os filhos para trabalhar e, assim, movimentar a engrenagem do capital.

A Teoria do Capital Humano nos serve de base para entendermos a relação entre Educação/Trabalho/Ascensão Social, e nos remete, automaticamente, à temática do

desenvolvimento, visto que liga diretamente a educação ao processo de desenvolvimento capitalista.

Vejamos um pouco mais dessa teoria.

4.3 – A Teoria do Capital Humano e a relação professor – aluno - conhecimento

Segundo Frigotto (2010a), a Teoria do Capital Humano se apresentou nos anos de 1970 como uma teoria do desenvolvimento econômico. Tinha como objetivo explicar tanto as desigualdades de desenvolvimento entre os países como as desigualdades individuais. Esta teoria postulava que a crescente desigualdade que o capitalismo monopolista explicitava devia-se, fundamentalmente, ao baixo investimento em educação, esta tida como instrumento central que possibilitaria o capital humano, ou maior e melhor capacidade de produtividade e trabalho. Quanto maior o investimento social ou individual em educação, maior seria a produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico e desenvolvimento em termos mundiais e ascensão social em termos individuais.

Essa teoria difundiu-se de forma avassaladora na América Latina por meio das políticas dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho, entre outros).

A década de 1970, segundo Frigotto (2010a), marca o início das políticas educacionais na América Latina reduzidas ao economicismo e ao resultante tecnicismo, impostas por violentas ditaduras. Sua operacionalização se efetiva mediante a fragmentação dos sistemas de educação e dos processos de conhecimento. No Brasil, o golpe civil-militar de 1964 implementa algumas reformas educacionais neste sentido.

O que está em jogo na Teoria do Capital Humano, segundo a visão de Frigotto (2010a, p.17), é que ela esconde as relações capitalistas efetivas de produção, que têm por base a acumulação, a concentração e a exclusão. Nos fins dos anos de 1960, anunciava-se justamente a crise do padrão de acumulação baseado na organização econômico-social que tinha como referência o Estado-nação e os modos de regulação do Estado de bem estar social.

Para Frigotto (2010a), a Teoria do Capital Humano reduz a educação – sua relação política e social – a uma mera relação técnica. Constituindo-se numa teoria do desenvolvimento e também numa “teoria da educação” (FRIGOTTO, 2010a, p. 26), encontra seus pressupostos numa ideologia positivista, sendo reflexo de uma visão de mundo antagônica aos interesses da classe trabalhadora.

Enquanto teoria do desenvolvimento, ela concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e de renda, um capital social e individual, fator de desenvolvimento econômico e social. Enquanto “teoria da educação” (FRIGOTTO, 2010a, p. 26), a prática pedagógica torna-se mera questão técnica, ajustando requisitos educacionais a pré-requisitos para a entrada no mercado de trabalho.

Assim, a teoria postula a possibilidade de uma igualdade econômica e social por meio do investimento em capital humano. Porém, esta teoria oculta as reais estruturas geradoras da desigualdade, seu caráter circular, que coloca o determinante – a educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda – como determinado – o fator econômico como elemento que explica o acesso e a permanência na escola, o rendimento escolar, entre outros processos escolares (FRIGOTTO, 2010a, p. 49).

Sob esta perspectiva, é o fator econômico que determina a trajetória escolar, o sucesso e o fracasso, e não o contrário. É esta a face circular da Teoria do Capital Humano que, em nenhum momento é posta em questão, e que tem na ideologia burguesa seu embasamento, buscando legitimar uma concepção de homem, de sociedade, consonantes com a classe dominante. A teoria esconde então suas reais intenções: o ocultamento da natureza da sociedade capitalista que produz para o lucro, e não para melhorar as condições de vida das pessoas (FRIGOTTO, 2010a).

A educação passa a ser vista como principal capital humano, uma vez que é concebida como investimento para potencializar o fator trabalho, como produtora de capacidade de trabalho. O processo escolar reduz-se a um conjunto de habilidades intelectuais, ao desenvolvimento de atitudes determinadas, à transmissão de conteúdos que possam gerar capacidade de trabalho e de produção. A educação torna-se, nesta perspectiva, elemento fundamental para explicar as diferenças de capacidade de trabalho, de produtividade e de renda e de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010a).

Torna-se essencial repensar os conceitos de educação, trabalho e ascensão social, desvinculando-os do fator puramente econômico. Estas reflexões precisam estar no centro da prática escolar, há que se fazer uma reflexão sobre o tipo de conhecimento que está sendo possibilitado aos estudantes. Fazendo uma analogia com as ideias de Pimenta (2014) sobre a necessidade de rever as noções de desenvolvimento, podemos também perguntar, em relação ao conhecimento: “Para que serve? Para quem serve? Ou “quem tem acesso?” (PIMENTA, 2014, p. 11).

Para Pérez-Gómez (2001), as proposições neoliberais concebem o conhecimento como uma mercadoria. O conhecimento perde seu sentido como processo de enriquecimento do

saber ou como instrumento de emancipação individual e coletiva. O conhecimento adquire valor apenas para a produção de objetos e serviços valorizados pelo mercado.

Neste processo, é preciso ressaltar o papel dos professores. Pérez-Gómez (2001) vê os docentes como essenciais no processo de mediar valores, rotinas e normas ante os alunos. A postura docente é imprescindível para estabelecer os valores que os alunos estão construindo. Assim, se o professor resiste às exigências perversas do mercado no âmbito educacional, pode construir com os alunos outros sentidos, capazes de romper com os processos que impedem sua emancipação. Por isso, é de extrema importância que toda intervenção educativa tenha um caráter ético e político, capaz de transformar hábitos, ideias e valores legitimados pela estrutura social dominante. É de suma importância resgatar a autonomia do professor, mas isso só será possível se houver uma reflexão sobre a prática, sobre os determinantes sociais e econômicos a que estamos expostos, sobre os modos de ser e estar no mundo que vão se construindo ante esta realidade.

A função docente é algo complexo que exige a permanente reflexão, uma postura crítica e um comprometimento com a aprendizagem de seus alunos. Exige do docente que enfrente e supere em si mesmo e na cultura escolar a simples reprodução da dinâmica social. Se o docente não faz esta reflexão crítica, é incapaz de provocá-la nos estudantes (PÉREZ-GÓMEZ, 2001).

Sobre esta questão, destacamos a fala da técnica Lygia, a qual considera que o professor tem papel de destaque na aprendizagem e, se o professor não quer, se não se interessa, se fica só preso a sua matéria, a aprendizagem é dificultada: “(...) tem que ter estudo e professores bons, que chegue até o aluno porque senão, se não tiver interesse também... Se o professor parar, não estudar, se não procurar conhecer pelo menos a matéria que ele está dando aula, não vai pra frente não...” (TELLES, 2015).

Galdini e Aguiar (2003, p. 89) nos lembram que o professor não deve ser reduzido a “trabalhador braçal”, deixando para técnicos e gestores o papel de pensar a aprendizagem. Assim, há que se ter um outro olhar para o docente, colocando-o como central neste processo de possibilitar aos estudantes outros sentidos para sua aprendizagem. Identificar nas políticas públicas educacionais e nas práticas dos profissionais da educação a lógica capitalista ditada pelos organismos internacionais, que, inclusive, sustenta a Teoria do Capital Humano, é um primeiro passo para a abertura a novas significações. Veremos essas questões no próximo capítulo, dedicado às políticas para o ensino médio.

5 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

*“No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.”*
 (Carlos Drummond de Andrade)

Neste capítulo discutimos as políticas atuais propostas para o ensino médio, refletindo sobre o papel do Estado neste contexto, na formulação, implementação e na efetividade das políticas, bem como na forma como os sujeitos se organizam no contexto escolar em relação a elas. Analisaremos a quarta categoria proposta: a percepção dos atores escolares com relação às políticas para este nível de ensino, concentrando-nos em alguns aspectos que parecem relevantes na prática dos profissionais e buscando identificar resistências aos discursos hegemônicos.

Primeiramente, discutimos o papel do Estado enquanto regulador das relações sociais, lugar este que vem sendo ocupado pelo mercado. Em seguida, apresentamos as principais características do ensino médio brasileiro; na sequência, discutimos o tema das políticas públicas, finalizando com a apresentação das principais políticas públicas para o ensino médio propostas atualmente e a percepção dos profissionais sobre as mesmas.

5.1 - O papel do Estado

De acordo com o pensamento de Foucault (1979), o poder não emana somente do Estado, mas está em toda a parte. Para este autor, as relações de poder se prolongam para além do Estado, o poder não se localiza em um ponto específico da estrutura social, mas atravessa todo o tecido social. Por isso, Foucault centra suas análises sobre o poder no plano micro, no cotidiano dos sujeitos, uma vez que é o indivíduo quem vai exercer ou sofrer a ação do poder, sendo também o elemento capaz de transformar estas relações.

Eu não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, mas me parece que, entre todas as condições que se deve reunir para não recomeçar a experiência soviética, para que o processo revolucionário não

seja interrompido, uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados (FOUCAULT, 1979, p. 85)

Divergindo do pensamento estruturalista que consiste em localizar o poder no Estado, fazendo do aparelho estatal o instrumento maior do poder de uma classe sobre outra, Foucault vai entender que o poder está em todos nós, e que não tem a única função de reproduzir as relações de produção:

De modo que, se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não poderemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. Haveria um esquematismo a evitar – esquematismo que aliás não se encontra no próprio Marx – que consiste em localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem (FOUCAULT, 1979, p. 91).

No entanto, não se pode negar que o Estado também exerce o poder e o materializa de alguma forma, inclusive por meio das políticas públicas. O campo das políticas públicas também estabelece verdades, saberes e poderes e os sujeitos afetados pelas políticas precisam lidar com estas imposições. Desta forma, não há como falar em políticas públicas sem pensar também no papel do Estado e dos governos. Se os sujeitos detêm a possibilidade de reprodução ou de transformação da realidade, é refletindo sobre as relações de dominação, inclusive a dos Estados e dos governos, que pode haver uma abertura para qualquer transformação.

No diálogo entre Pêcheux e Foucault, damos destaque ao pensamento de Pêcheux (2012), o qual trabalha no entremeio, ou seja, entre as práticas da análise da linguagem no cotidiano dos sujeitos e as abordagens estruturais. Desta forma, este autor trabalha “entre a estrutura e o acontecimento” (PÊCHEUX, 2012), pensando a singularidade do sujeito na língua, abordando a questão do Estado e da prática política.

A partir desta perspectiva é fundamental a reflexão sobre o Estado em nossa análise. Faremos um esforço de entender que sentidos o Estado produz e legitima no tecido social e qual é o papel que se espera dele, tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O Estado pode ser entendido como organizador da vida em sociedade, como regulador da ordem social, detentor da força e do poder, por isso sua legitimidade é alcançada. Ele exerce sua força sobre pessoas e instituições, tendo também o poder de mediação entre classes e setores sociais.

Desde a sua formação, o Estado moderno surge como regulador das pulsões humanas, como controlador das paixões, sendo essa característica o que possibilita o processo civilizatório. Lado a lado com a divisão das funções na sociedade, ocorre uma reorganização do tecido social, possibilitada pelo monopólio da violência, do qual o Estado é detentor (ELIAS, 1993). Na constituição do Estado brasileiro, pode-se perceber este monopólio e seu exercício contra índios, negros, mulheres, camponeses, operários e os pobres de uma forma geral (COSTA; PIMENTA, 2006; PIMENTA, 2008; WANDERLEY, 1997).

Segundo Costa e Pimenta (2006), para exercer o monopólio da violência, o Estado cria um conjunto de novas regras sociais no âmbito jurídico, moral, cultural, político, econômico e simbólico, como forma de organizar as relações sociais.

Essas estruturas civilizadoras se expandem via instituições e sujeitos, os quais passam a reproduzir esse controle por meio da autorregulação. As instituições sociais – família, igreja, escola, trabalho – passam a ser concebidas tanto como o *locus* da coesão social, como espaços de acomodação das massas, de assimilação e adaptação à vida urbana. A face perversa da violência é ocultada sob o discurso humanitário do ideal burguês (COSTA; PIMENTA, 2006).

Essas funções que o Estado desempenha são reproduzidas nas instituições sociais, as quais consolidam esse papel estatal. Os próprios sujeitos também irão legitimar as ações do Estado, uma vez que são também reprodutores das ideologias postas no campo simbólico, ainda que exerçam também o papel de modificá-las.

Tanto as instituições como os sujeitos se encarregam da “difusão da civilização”, reproduzindo os modelos de conduta impostos pelo Estado. Importante instrumento de manutenção das classes mais privilegiadas, esses modelos de comportamento servem como marcas de distinção e prestígio (ELIAS, 1993, p. 211). Sair do modelo imposto é transgredir a ordem, e isso, no pensamento moderno, é uma característica das classes mais pobres e marginalizadas, as quais arcarão com as conseqüências de sua condição socialmente dada, porém, naturalizada no imaginário social como de responsabilidade apenas individual, dada à constituição de um campo simbólico que se define e que estrutura a sociedade em classes.

O Estado moderno constitui-se como uma promessa de superar a barbárie e de dar solução aos problemas sociais, aproximando-se de um ideal democrático. Ideologicamente, o

aparato estatal oferece também a felicidade aos indivíduos, materializada em habitação, escolarização, trabalho, segurança, seguridade social, saúde, lazer, cultura formal, entre outros, como forma de cumprir essa promessa. Cabe ao indivíduo corresponder pelo domínio do conhecimento técnico e abstrato para, assim, fazer parte do mundo do trabalho, produzindo e participando da sociedade industrial e, graças ao seu esforço pessoal, poderá ter acesso aos benefícios que o capital proporciona (COSTA; PIMENTA, 2006).

As promessas não cumpridas pelo Estado, sobretudo com relação aos mais pobres e marginalizados, acabam por gerar um cenário de conflitos e violência e o agravamento da questão social (COSTA; PIMENTA, 2006; PIMENTA; 2008). Até os dias atuais, o Brasil não superou seus principais problemas sociais, econômicos, culturais e políticos.

As transformações ocorridas ao longo da história não foram capazes de solucionar as mazelas sociais. O avanço da tecnologia e da informação, as conquistas humanas no âmbito do direito, a luta dos movimentos sociais por uma sociedade mais justa, não foram suficientes para diminuir as desigualdades sociais, nem para distribuir de forma igualitária as riquezas produzidas.

A globalização contribui para a manutenção desse estado de coisas, inclusive ampliando a pobreza, acentuando a concentração de poder e de riquezas dos setores dominantes, tornando débeis os vínculos entre os povos e disseminando um discurso que promete oportunidades iguais para todos, uma “nova ordem mundial”. Busca-se impor um único modelo de desenvolvimento baseado no capital e no mercado. As políticas propostas nesse modelo não resolvem as questões sociais, são de caráter compensatório e mantêm os mesmos efeitos perversos. Apesar disso, há um novo emergente que nega esse estado de coisas, um movimento de resistência, uma contra-hegemonia, ainda que limitada, de um pensamento crítico que permanece ativo. Porém, esse movimento ainda se faz embrionário e incerto, quanto ao seu desenvolvimento (WANDERLEY, 1997).

Com a liberalização sem limites dos intercâmbios mundiais que buscam o benefício econômico imediato, vê-se a deteriorização do estado de bem estar social, com a consequente ameaça das conquistas sociais alcançadas pelos estados democráticos – o ensino público gratuito, a proteção ante o desemprego, a aposentadoria, as políticas sanitárias, moradias acessíveis, entre outros. A mercantilização do Estado é também outro obstáculo a ser superado na busca de transformações que se coadunem com a constituição de um Estado mais humanizador e distribuidor de direitos. As privatizações ocorridas sobretudo a partir da década de 1990, bem como as alianças com as grandes empresas atreladas às políticas

neoliberais, denunciam um Estado provedor das classes abastadas, porém, assistencialista no que diz respeito aos segmentos mais pobres.

Conforme nos aponta Sader (2009), com a hegemonia liberal, o Estado nacional tende a desaparecer. A globalização das relações internacionais acabaria por eliminar as fronteiras nacionais. O Estado tornar-se-ia impotente, dada a livre circulação de capitais, com a desregulamentação econômica. As obras de infraestrutura e os serviços sociais ficariam à mercê do capital privado, seja por sua privatização, seja pela privatização da vida das pessoas.

Sader afirma que o Estado hoje não é mínimo, nem máximo, mas “mini-max: máximo para o capital, mínimo para o trabalho” (SADER, 2009, p. 126). É, como já foi dito, o Estado provedor para a classe dominante e assistencialista ou mesmo inexistente para os mais necessitados. O Estado é construído à imagem e semelhança do mercado, e não da cidadania e da democracia. Instaura-se um mecanismo perigoso com a hegemonia mercadológica: o cidadão desaparece e é reduzido a consumidor; a política reduz-se ao mercado, o qual passa a ser o responsável por incluir e excluir (SADER, 2009).

Na mesma lógica de Sader, Boron (2003) também denuncia a existência de um Estado débil e repressor em alguns países da América Latina. Débil, uma vez que é incapaz de disciplinar o mercado, porém, forte em relação aos setores populares, no que diz respeito à repressão dos mesmos. Há, então, uma mescla de Estado mínimo e de Estado déspota e autoritário.

Há uma necessidade que o Estado seja forte nos países do Terceiro Mundo, não num sentido repressor, mas de distribuidor de direitos. É preciso que o Estado possibilite a cidadania destes povos, para que tenham acesso aos direitos humanos fundamentais, entre eles a própria vida. Cidadania é ter acesso também a esses direitos, não apenas ter um título de eleitor e poder votar, mas também ter direito à água potável, à sobrevivência. Deve haver, por parte do Estado, justiça social, distributiva, num modelo de sociedade que supere as condições de exploração e desigualdade (BORON, 2003).

Há uma impossibilidade de o Estado tornar-se democrático enquanto as propostas de sua reforma girarem em torno dos ajustes fiscais, em detrimento ao combate às injustiças sociais. Um Estado democrático deve ter como objetivos estender e garantir os direitos básicos de cidadania, regular o mercado e articular, em nível mundial, o processo de socialização do poder (SADER, 2009).

Para Boron (2003, pp. 45, 46), “democracia é uma condição social”, e não um sistema de regras e procedimentos, um mero ato administrativo do Estado, ou um “valor universal” sem relação com as condições históricas de sua produção. Atualmente, a democracia se

transforma em teoria da governabilidade. Há um interesse muito maior do Estado em garantir sua governabilidade do que garantir a real democracia, vista como superação das desigualdades e injustiças sociais.

Todas essas questões devem ser inseridas no debate político, o que requer a constituição de sujeitos políticos, bem como a construção de uma contra-hegemonia, de uma cultura capaz de organizar valores e ideologias. Faz-se necessário o conflito democrático, a conscientização dos setores sociais, a construção de projetos societários que abarquem a questão do humano, da cidadania e da emancipação dos grupos excluídos. Todas essas ações devem ser responsabilidade não apenas do Estado, mas de toda a sociedade civil (WANDERLEY, 1997).

As políticas sociais tentam dar uma resposta a esses problemas, porém, muitos obstáculos ainda se fazem presentes e vários fatores contribuem para a não efetivação dessas políticas. Segundo Wanderley (1997), as políticas sociais na América Latina inexistem ou são muito restritas. As medidas implementadas são parciais, os programas são localizados e não consideram as causas estruturais dos problemas que visam solucionar.

Conh (1995) estabelece a necessidade de trazer para o debate sobre políticas públicas a redefinição da articulação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. Isto porque é preciso superar a visão neoliberalista de que o desenvolvimento social decorre naturalmente do desenvolvimento econômico. O que se observa, especialmente nos países do Terceiro Mundo, é uma tendência do desenvolvimento econômico vir acompanhado de aumento do desemprego, decréscimo na criação de novos postos de trabalhos, além da precarização dos já existentes. Há que se deslocar o eixo das políticas sociais da necessidade para a cidadania.

Para essa autora, faz-se necessário repensar o próprio conceito de Estado, pautando-o numa visão democrática, que integre efetivamente todas as pessoas. Neste sentido, as políticas públicas devem ter caráter permanente e universalizante, independente do nível de renda dos beneficiados e de sua inserção no mercado de trabalho (CONH, 1995).

Celina Souza (2006) avança na análise das políticas públicas e sociais ao afirmar que elas fazem parte de um campo multidisciplinar, do ponto de vista teórico-conceitual, bem como de um campo holístico. Isso significa que a política pública é uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, sendo território de várias disciplinas, e também que ela comporta “olhares diversos”.

Essa questão implica que a política pública não é responsabilidade apenas do Estado, mas é um campo que concentra vários atores, como os grupos de pressão, os movimentos

populares, as empresas, o Terceiro Setor, as universidades, os próprios beneficiários e toda sociedade de uma forma geral. Esses segmentos devem estar envolvidos, para a efetivação das políticas, não apenas na sua elaboração, mas na sua implementação, monitoramento e avaliação.

Alehandra Pastorini (2004), em sua análise da “questão social”, acredita não haver soluções para os problemas sociais dentro da lógica capitalista. Não há como incluir todos num sistema que, por si só, já é excludente, nem como trabalhadores, nem como beneficiários de políticas públicas. Para essa autora, as medidas tanto públicas como privadas que busquem solucionar as questões sociais na contemporaneidade não podem estar apoiadas na teoria da integração, da inserção social, da inclusão, visto que estas teorias não debatem a questão estrutural, mas buscam acomodar os indivíduos à ordem estabelecida. Faz-se necessário buscar estratégias que rompam com a ordem capitalista, que procurem criar uma contra-hegemonia, o que requer a constituição de sujeitos políticos, capazes de romper com sua condição.

Dando continuidade a essa discussão, discutimos no próximo tópico um pouco mais sobre as políticas públicas.

5.2 - O que são políticas públicas e como elas se configuram no todo social

Segundo Souza, C., não há uma única definição de política pública, nem se pode dizer que dada definição seja melhor que outra. Para esta autora, a política pública pode ser entendida como: “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, C., 2006, p. 26, aspas e parênteses da autora).

Qualquer que seja o conceito utilizado, o estudo das políticas públicas volta-se para o papel do Estado, dos governos e dos atores sociais.

Para Höfling (2001), é necessária a distinção entre Estado e governo para uma análise mais efetiva no estudo das políticas públicas. Segundo Höfling (2001, p. 29), o Estado pode ser considerado

(...) como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um

todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 29).

Neste sentido, temos um Estado que se materializa em instituições e que vai agir por meio dos governos. Os governos têm a função de implementar um projeto para a sociedade, de acordo com suas concepções políticas, desempenhando as funções do Estado temporariamente.

Dadas estas definições, é importante compreender como as políticas públicas se articulam em relação ao Estado e aos governos. Partindo do conceito de Souza, C. (2006) sobre as políticas, pode-se dizer que o Estado é responsável por colocar em ação determinado projeto de governo, implementando as políticas, porém, em articulação com vários atores, órgãos públicos e privados. As políticas públicas são parte desse projeto proposto pelos governos e materializado pelo Estado. A análise dessas políticas é algo complexo, visto que envolve não somente a política em si, mas requer a análise de vários fatores que se entrelaçam nessa dinâmica, envolvendo uma concepção de Estado, de governo, de mundo e de sociedade.

Essa complexidade da política envolve pensá-la sob várias perspectivas, tendo em vista uma concepção holística. Para Souza, C. (2006)

(...) as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores (SOUZA, C., 2006, p. 25).

Sendo assim, é imprescindível que, nos estudos das políticas públicas, o todo seja objeto de análise, e não apenas uma das partes que compõe o campo das políticas. A inter-relação entre Estado, política, economia e sociedade precisa ser também levada em consideração, visto que as políticas repercutem na economia e nas sociedades (SOUZA, C., 2006).

Souza, C. (2006, p. 27), analisando o papel dos governos na definição e implementação das políticas, entende que existe uma certa autonomia do Estado, o qual tem um espaço próprio de atuação, embora sujeito a influências externas e internas. Essa autonomia relativa vai gerar determinadas capacidades que criam as condições para a implementação de objetivos das políticas públicas. Porém, a margem dessa autonomia e o desenvolvimento dessas capacidades vão depender de vários fatores e do momento histórico de cada país. Existem obviamente outros segmentos que não os governos que se envolvem na formulação das políticas, como os grupos de interesse e os movimentos sociais, os quais vão

influenciar os rumos da política, porém, a capacidade dos governos de intervir e de formular as políticas ainda se mantém, ainda que de forma mais complexa.

Há, então, uma relação de interesse no contexto das políticas que pode estar explícita ou não, interesses não apenas do Estado ou dos governos, mas de diversos grupos envolvidos seja na elaboração, na implementação, na manutenção ou mesmo como beneficiários da política.

Partindo desses pressupostos, podemos pensar que o campo das políticas educacionais não é um campo neutro; ao contrário, é um “campo em disputa” (SANTOS, F., 2014, p. 445), onde se articulam interesses diversos, sejam eles hegemônicos ou contra-hegemônicos, possibilitando a transformação de uma dada realidade.

Esses interesses em jogo se entrelaçam dentro de um campo cultural e vão orientar os sentidos dados às políticas. Höfling (2001, p. 39) ressalta a importância dos fatores culturais no processo de análise das políticas públicas, os quais “(...) historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade.” A autora afirma que, frequentemente, esses fatores irão explicar o sucesso ou o fracasso de uma política, bem como as diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção.

Assim como os fatores culturais, a relação entre sociedade e Estado, a utilização ou não de canais de comunicação entre os diversos grupos da sociedade e os órgãos públicos – os quais são também marcados pelos fatores culturais - vão dar o contorno às políticas pensadas para uma sociedade (HÖFLING, 2001). Ou seja, as políticas se configuram num processo que é histórico, social, cultural, político, econômico, portanto, qualquer análise das políticas implementadas deve perpassar a análise de todos esses aspectos.

Pensando no campo educacional, Leite (2007) também afirma a não neutralidade destas políticas, argumentando que, do ponto de vista ideológico, nenhuma política educacional é neutra, estando sempre atrelada a determinadas concepções de homem e de mundo, em valores e representações. As políticas educacionais são sempre reflexos daquilo que ocorre nas esferas econômica, política e social de uma sociedade, em um determinado momento da história, sendo controladas pelo Estado, o qual controla e define os conteúdos de ensino que serão ministrados na escola.

Estes conteúdos expressam concepções ideológicas que definem as ações no âmbito escolar, podendo estar a serviço da manutenção ou da superação de uma lógica excludente. A escola, enquanto espaço de transmissão de valores, dado o seu inevitável caráter ideológico, pode ser também o espaço do confronto de ideias, cabendo aos educadores comprometidos

com as contra-ideologias, transformar essa instituição num espaço propício à reflexão crítica. Neste sentido, as concepções ideológicas e o compromisso político-ideológico dos educadores e profissionais da educação irão atuar no sentido de manter ou superar as relações marcadas pela exclusão social (LEITE, 2007).

É importante entender as políticas públicas como políticas sociais, portanto, vinculadas a um contexto social, econômico e político. Neste sentido, as políticas podem ser consideradas respostas à questão social.

Nosso intuito é fazer uma análise de alguns aspectos das principais políticas públicas pensadas para o ensino médio. Sendo assim, é importante compreender, primeiramente, este nível de ensino, seu contexto histórico e seu modo de organização.

5.3 - O ensino médio brasileiro - contexto histórico e marcos normativos

O Ensino Médio brasileiro vem sendo tratado pela literatura como uma etapa escolar sem identidade própria, um espaço ainda em definição (MOEHLECKE, 2012; NEUBAUER et al., 2011). Em toda a história desta etapa de ensino pode ser observada a dualidade entre o caráter propedêutico e o ensino profissionalizante, discussão ligada à temática da escola dividida em uma escola para a elite e outra para os filhos dos trabalhadores. Esta discussão relaciona-se com a divisão social do trabalho nas sociedades modernas que, historicamente, divide os homens em trabalhadores intelectuais ou manuais, a depender de sua classe social (NASCIMENTO, 2007). Outro tema que não foge à discussão da dualidade no ensino médio é o tema do fracasso escolar, haja vista que aos meninos e meninas pobres - excluídos da e pela escola, num processo histórico e socialmente constituído – têm sido destinada uma educação voltada à sua inserção precária no mercado de trabalho, condizente com os primórdios dessa etapa de ensino, que oferecia um ensino pobre para os mais pobres e um ensino rico para a elite.

Para Nascimento (2007, p. 78), “o ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.” Entender esse processo histórico de exclusão social nessa etapa de ensino, auxilia-nos no entendimento da nossa própria cultura e dos sentidos constituídos nessa dinâmica. Assim, destacaremos como se constituiu esse processo no ensino médio, ao longo dos anos, desde sua origem.

A educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha como objetivo formar a elite social para as atividades político-burocráticas, bem como para as profissões

liberais. Aos escravos e aos membros das camadas mais pobres era destinado o trabalho manual – considerado uma atividade desprezível da sociedade colonial. Também a educação era considerada uma atividade de menor importância para a sociedade escravista, visto que os escravos não eram considerados cidadãos de direitos, portanto, não era necessário que recebessem qualquer instrução (NASCIMENTO, 2007).

O ensino médio nasce, assim, como um lugar destinado a uma minoria. Baseado no modelo de seminário-escola dos jesuítas, essa etapa de ensino surge com o objetivo de preparar as elites para os exames de ingresso nos cursos superiores, com um ensino centrando nas humanidades (MOEHLECKE, 2012).

Nas últimas décadas do século XIX, essa situação começa a se alterar devido a vários fatores, entre eles, o lento processo de abolição da escravatura, a introdução de mão de obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, a proclamação da República, o processo inicial de industrialização e a ampliação de influências externas no processo de expansão do capitalismo internacional (NASCIMENTO, 2007).

Em 1889, com a mudança do regime político do país para o regime republicano, inicia-se um período de conflitos econômicos e políticos entre os grupos dominantes, ligados à agroexportação e os grupos ligados às atividades urbano-industriais. Esses últimos tornam-se vencedores após quatro décadas do início dos conflitos, consolidando a ordem econômico-social capitalista no país pelo processo de industrialização, pondo fim à fase agroexportadora (NASCIMENTO, 2007).

O processo de reprodução do capital internacional não encontra no Brasil um sistema local de produção e transmissão do conhecimento que permitisse um desenvolvimento científico e tecnológico no país. Com a modernização, via processo industrial e a crescente urbanização, cresce a demanda pela formação escolar em todas as classes sociais. Busca-se dar padrões mínimos de comportamento social à população, além de mão-de-obra qualificada para as indústrias. Essas necessidades mobilizaram as elites intelectuais e os políticos da época a reivindicar por reformas e pela expansão do sistema educacional brasileiro (NASCIMENTO, 2007).

Na década de 1930, começa a ser implantado o ensino profissionalizante destinado aos mais pobres. O ensino médio começa a perder seu caráter exclusivamente propedêutico, com as reformas educacionais propostas por Francisco Campos¹⁷. A partir de 1931, com o decreto

¹⁷ Francisco Campos foi o primeiro gestor do Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1932, no Governo Vargas. Foi um dos reformadores do ensino em Minas Gerais nos anos de 1920. Criou o Conselho Nacional de Educação, regulamentou e organizou o ensino superior no Brasil, organizou a Universidade do Rio

nº. 19.890/31, começa a ser organizado o ensino secundário. No ano de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº. 4.244/42) consolida esse processo, dividindo este nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial de três anos. Os exames de admissão e um alto grau de seletividade continuam sendo características desse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012).

O modelo profissionalizante, destinado aos filhos dos trabalhadores, tinha como objetivo preparar mão de obra para as indústrias que surgiam no país. Essa modalidade de ensino não permitia o acesso ao ensino superior. Concomitantemente, o ensino propedêutico se mantinha destinado às elites. Assim, esse nível de ensino marca sua dualidade: um ensino para os ricos e outro para os pobres (MOEHLECKE, 2012).

Segundo Moehlecke (2012), as leis nº. 1.076/50 e nº. 1.821/53 foram tentativas de defender o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, porém, foi com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961 (lei nº. 4.024/61), que a equivalência entre os dois modelos de ensino foi estabelecida. Apesar dessa equivalência, a dualidade estrutural não foi superada (NASCIMENTO, 2007), visto que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para públicos distintos.

A Lei nº 5.692 de 1971 instituiu de forma universal e compulsória a profissionalização para todos os alunos que cursassem o então denominado ensino de 2º grau. Essa iniciativa, em pleno regime militar e período ditatorial, esteve associada à necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior. A ideia era que os alunos saíssem do 2º grau diretamente para o mercado de trabalho. Porém, tal lei foi abolida em 1982, uma vez que não havia recursos humanos e materiais suficientes para dar continuidade à proposta (MOEHLECKE, 2012; NASCIMENTO, 2007; NEUBAUER et al., 2011).

Para Nascimento (2007), a política educacional do governo militar para o ensino médio tinha um caráter utilitarista, inspirada pela Teoria do Capital Humano, subordinando a educação à produção. A educação passa a ter a função principal de qualificar para o mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988 trouxe mudanças importantes para o ensino médio. Ao Estado foi delegada a responsabilidade pela “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, como indica o artigo 208, inciso II da referida lei (BRASIL,

1988). Assim, o ensino médio se torna acessível a toda população e essa medida acabou por ampliar a oferta desse nível de ensino nos anos que se seguiram (MOEHLECKE, 2012).

Os anos de 1990 são marcados pela abertura e subordinação do mercado brasileiro à economia internacional. Neste contexto, é reaberto o debate sobre as funções do ensino médio, e a ênfase nos cursos profissionalizantes surge como proposta. Outras alterações surgiram para esse nível de ensino, como a emenda constitucional nº. 14 de 1996 que alterava a redação do texto original, com a substituição do termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do ensino médio por “progressiva universalização”. O nível educacional começa a ser visto como fator predominante na competitividade entre os países, dada a internacionalização da economia brasileira (MOEHLECKE, 2012; NASCIMENTO, 2007).

A emenda citada cria também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela lei nº. 9.424/96 que, atendendo aos novos pressupostos políticos, passou a destinar os recursos para o ensino fundamental (MOEHLECKE, 2012). A responsabilidade pelo ensino médio passa a ser dos Estados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/96, numa tentativa de abolir a polêmica da dualidade entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior, manteve a redação original da Constituição e acabou por consagrar o ensino médio como etapa final da educação básica, cujos objetivos passam a ser a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, a preparação técnica para o trabalho, enfatizando-se a formação geral do educando e seu aprimoramento como pessoa humana (MOEHLECK, 2012; NEUBAUER et al., 2011). No ano seguinte, o decreto nº. 2.208/97 foi aprovado e veio definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de forma independente do ensino médio regular, tendo uma estrutura curricular própria. Dessa forma, a formação geral dissocia-se da técnica. O decreto, porém, foi revogado em 2004, e outro o substitui – o decreto nº. 5.154 – e, posteriormente a lei nº. 11.741/08. O ensino médio e a formação profissional a ele associada passam a fazer parte de uma nova política que considerava ações integradas entre ambos (MOEHLECKE, 2012).

O governo federal, desde meados dos anos de 1990, busca priorizar a educação básica, preferencialmente em três grandes áreas: criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criando um novo perfil de financiamento da educação; implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da

avaliação do ensino superior, estabelecendo sistemas nacionais de avaliação; e reforma do ensino médio, primeiramente com foco na separação nesse nível de ensino da educação profissional. Os anos que se seguiram foram marcados pela continuidade dessas políticas, que se aprofundaram nos anos recentes, com a presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, da Prova Brasil, da construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com metas a serem alcançadas por todas as instâncias do sistema educacional. Essas ações foram acompanhadas por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias de informação, bem como pela revisão das carreiras dos professores e estímulos à melhoria de desempenho das unidades escolares (NEUBAUER et al., 2011).

A lei nº. 10.172/01 foi aprovada em 2001, estabelecendo o Plano Nacional da Educação (PNE), sendo definidas várias metas a serem atingidas no ensino médio até 2011, focalizando, entre outras, a universalização e a regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental; melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio; redução da repetência e da evasão no ensino médio e garantia de ensino superior a todos os professores desse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012).

Segundo Moehlecke (2012), nota-se uma preocupação crescente com a ampliação do ensino médio, bem como com a definição de suas funções e com a qualidade do ensino oferecido. Apesar disso, as metas propostas no PNE (2001-2011) não foram alcançadas.

Em 2009 foi aprovada a emenda constitucional nº. 59, que teve como objetivo assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, fortalecendo a intenção de universalizar o ensino médio a todos os brasileiros, reforçando-se a sua especificidade como etapa final da educação básica (MOEHLECKE, 2012).

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) elabora O PNE 2011-2021, o qual foi reformulado no Congresso Nacional, sendo aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, passando a ser denominado PNE 2014-2024. No próximo tópico, veremos as metas previstas no Plano para o ensino médio, bem como as principais políticas que têm sido formuladas e implementadas neste nível de ensino.

5.4 - As políticas públicas atuais propostas para o ensino médio

Nos últimos anos, algumas políticas vêm sendo implementadas, objetivando redefinir e fortalecer o ensino médio brasileiro. Trataremos aqui das principais políticas propostas para este nível de ensino, no Governo Lula e no Governo Dilma Rousseff, no âmbito federal, bem como nos Governos de Anastasia e de Fernando Pimentel, no Estado de Minas Gerais.

Faremos um esforço de apresentar essas políticas trazendo a percepção dos sujeitos escolares sobre as mesmas, bem como nosso exercício de análise de alguns aspectos destas políticas, conforme a proposta do trabalho. Nosso objetivo não foi o de esgotar o assunto, mas dar voz aos sujeitos, analisando alguns aspectos que influenciam – positiva ou negativamente - a prática dos profissionais da escola.

Também não foi nosso intuito fazer um histórico de cada política ou analisar os discursos já ditos sobre as mesmas. Acreditamos que, o fato de serem várias políticas, demandaria um tempo maior para isso. De qualquer forma, recorreremos à análise do discurso na tentativa de compreender os sentidos que estão sendo construídos em relação a estas propostas, bem como a forma como os sujeitos se organizam ante estas políticas.

É importante destacar que demos ênfase às políticas citadas pelos profissionais, direta ou indiretamente, na situação de entrevista. Assim, as políticas que ressaltamos, além de fazer parte do plano dos governos citados para o fortalecimento do ensino médio, foram destacadas das falas dos sujeitos entrevistados.

Vejamos quais são elas:

O Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem metas específicas para o ensino médio e tem sido considerada a principal legislação no sentido de redefinição deste nível de ensino. O plano vem apontando já há alguns anos que o ensino médio é o que desperta maiores preocupações quanto às altas taxas de evasão e repetência (BRASIL, 2010).

Segundo o Ministério da Educação, a evasão escolar no ensino médio decorre principalmente devido às dificuldades enfrentadas pelos jovens no ensino fundamental e também pelo desinteresse pelo modelo de ensino médio praticado no Brasil. A não frequência à pré-escola também é apontada como causa da evasão na faixa de idade entre 15 e 17 anos, relacionada à persistência das desigualdades de desenvolvimento cognitivo, observadas antes dos três ou quatro anos, que seriam agravadas pelas desigualdades de acesso à escola no

período pré-escolar, o que justifica o interesse do governo em se investir na primeira infância, objetivando uma melhoria no desempenho dos alunos (BRASIL, 2010).

Fazendo um paralelo com o que foi discutido até aqui, podemos notar que as causas da evasão ainda são atribuídas ao indivíduo, numa perspectiva baseada na Teoria da Carência Cultural. Percebe-se também que há uma ênfase em responsabilizar o modelo de ensino nesta etapa da educação, o qual seria desinteressante para os alunos.

Apesar das políticas voltadas ao atendimento universalizado no ensino fundamental, o fluxo escolar, baseado na taxa líquida de matrícula¹⁸, não alcançou o ideal almejado. Em todo o Brasil, no ano de 2013, segundo os dados do INEP, a taxa de aprovação média no ensino fundamental foi de 92,7 % nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,1 % nos anos finais e, no ensino médio, correspondeu a 80% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Dentre as metas previstas no atual PNE - 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, de um total de 20, destacam-se como metas diretamente relacionadas ao ensino médio:

(...) Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

(...) Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

(...) Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

(...) Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
------	------	------	------	------

¹⁸ A taxa líquida de matrícula ou escolarização líquida mede a proporção de estudantes em determinada faixa de idade que freqüenta o nível de ensino adequado a ela. Na taxa de matrícula de 15 a 17 anos, o valor é obtido pela razão entre o número de jovens de 15 a 17 anos freqüentando o ensino médio e o total de jovens nessa faixa de idade (BRASIL, 2010, p. 9).

Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

(...) Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

(...) Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

(...) Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

(...) Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (...) (BRASIL, 2014).

Os aspectos que serão analisados com relação ao PNE, referem-se a três temáticas, citadas pelos profissionais entrevistados: a universalização do ensino, a educação especial e a Base Nacional Comum Curricular (BNC).

Vejamos a primeira delas:

1 - A universalização do ensino

A ideia de universalização do ensino perpassa várias das metas propostas no PNE. A política insiste na questão de se colocar todos os adolescentes na escola, o que não tem sido tarefa fácil nesta modalidade de ensino, como já foi visto no terceiro capítulo deste trabalho.

A universalização tem sido vista como um direito de crianças e adolescentes de terem a possibilidade de freqüentar a escola. A diretora Clarice entende que o direito à escolarização é fundamental, porém, este direito nem sempre é seguido de um sucesso:

(...) Porque assim, a gente tem uma lei maior que fala que “todo mundo” (ênfatisa) tem direito à escola, todo mundo tem direito, né, isso é assegurado, é um direito, e a gente corre atrás da permanência desse menino, que se o menino falta a gente liga pra família, manda carta, aciona conselho, manda até pro promotor, mas é um direito seguido de uma permanência que não é seguido de um sucesso, quer dizer, muitas das vezes é seguido de um fracasso. Então, esse menino tem direito de estar aqui (...). Então assim, é..., sabe, se eu tenho uma lei maior que garante a permanência desse meu aluno, o sucesso desse menino, assim, nenhum menino fica fora da escola, então eu também tinha que ter em contrapartida a isso, mecanismos, instrumentos, é... pra professores também, de aperfeiçoamento, sabe, pra garantir que esse menino, que essa permanência seja seguida também do sucesso, né... E é o que a gente não vê (LISPECTOR, 2015).

Clarice aponta assim a questão do direito à escola, o direito à educação, que, apesar de ser estendido a todos, não tem levado à aprendizagem dos alunos. Simplesmente manter o aluno na escola não significa que este aluno está aprendendo, está se desenvolvendo, está adquirindo habilidades que o possibilite a ter o que a diretora chama de “sucesso”. Para Clarice, faz-se necessário, mais do que manter o aluno na escola, preparar os professores para que possibilitem ao aluno a aprendizagem.

Frigotto (2007) analisa a questão da universalização da educação básica em sua íntima relação com a sociedade dividida em classes. Segundo este autor: “(...) para o projeto societário historicamente até aqui dominante, mesmo em termos restritos de uma sociedade capitalista, não há necessidade da universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o ensino médio (...)” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135).

O autor destaca, a partir da análise de diversos elementos históricos, que a educação escolar básica - fundamental e média -, “pública, laica, universal, unitária e tecnológica”, nunca foi uma real necessidade para a classe dominante brasileira, mas foi sempre vista como algo a ser contido. Destaca também que, para a maioria dos trabalhadores, nunca houve uma escolaridade e formação técnico-profissional que os preparasse, definitivamente, para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2007, p. 1135-1136).

Segundo Frigotto (2007), várias medidas são necessárias à democratização da escola pública, para além da democratização do acesso. Isso perpassa reformas estruturais historicamente proteladas, como, a reforma agrária, a taxação de grandes fortunas, a reforma tributária, a reforma social, o investimento em ciência e tecnologia, entre outros fatores:

Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. Para isso, não é suficiente a aprovação do FUNDEB. No contexto do que estamos aqui sinalizando, os fundos se pautam na lógica da “equidade mínima” e não na

qualidade necessária. Essa implica previsão de recursos constitucionais que, em médio prazo, dilatam por três ou quatro vezes os investimentos atuais em educação básica e superior (FRIGOTTO, 2007, p. 1144, aspas do autor).

Sobre o Fundo de Valorização do Magistério e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) é importante ressaltar que a educação infantil foi aí incluída. Essa é também uma das políticas implementadas pelo governo para aumentar a oferta de vagas na educação desde 2008, garantindo dentro de cada estado um valor mínimo de recursos para cada criança matriculada desde a educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 2010). As escolas passam a receber recursos com base no número de crianças e adolescentes matriculados na educação básica. Tal medida, porém, como o próprio MEC indica e como Frigotto (2007) discute, não garante a oferta suficiente de vagas ou a continuidade nos estudos.

Estas medidas soam como compensatórias e assistencialistas, não sendo suficientes para resolver os problemas complexos da educação no Brasil. O que se defende é a necessidade de um outro projeto de sociedade, visto que, conforme Frigotto (2007), a educação sozinha não é capaz de romper com as estruturas societárias que precisam ser repensadas, reformuladas, desconstruídas e reconstruídas. Este projeto passa, necessariamente, pela mobilização social, pelos movimentos populares e pela escola democrática.

Assim, para Frigotto:

O caráter democrático da escola não consiste na visão de que todas as crianças e jovens devam ter o mesmo atendimento, já que as condições historicamente dadas são de uma brutal desigualdade. Democrática é a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana (FRIGOTTO, 2010b, p. 191).

Assim, a proposta de universalização do ensino médio centrada apenas no acesso à escola e não na escola democrática continua atrelada à dualidade estrutural. Este nível de ensino mantém-se, desta forma, como etapa destinada a poucos, ainda que sob uma aparente universalização.

A universalização sem qualidade, desconectada da democratização da escola, apenas corrobora para manter as coisas como estão: educação pobre para os mais pobres e ocupação no mercado de trabalho de forma precária e desigual. Assim, tal universalização é incapaz de resolver os problemas relacionados não somente à qualidade da educação, mas à entrada do jovem no mundo do trabalho de forma digna. Caso não haja qualidade na educação, estes jovens continuarão sendo capacitados (e de maneira precária) para o trabalho simples, desqualificado, desprovido de valor e sentido.

É interessante observar que Clarice, em vários momentos, demonstra um compromisso com a educação de qualidade, voltada à aprendizagem dos estudantes e não apenas a seu acesso.

A diretora destaca também que o professor deve estar bem instrumentalizado para dar conta de todas essas demandas. Algumas políticas dão destaque à capacitação do professor, inclusive o próprio PNE. Porém, na prática, essa capacitação tem encontrado resistências por parte de muitos professores, bem como, em alguns aspectos, a capacitação tem se mostrado insuficiente.

Isso pode ser notado, por exemplo, na educação especial. A educação especial tem sido implementada na maioria das escolas, perpassando todos os níveis de ensino, inclusive a educação superior. Porém, há ainda muita dificuldade em trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Vejamos:

2 - A educação especial

Clarice enfatiza a questão da educação especial, revelando como tem sido difícil trabalhar essa política na escola, por vários fatores:

(...) Aí esbarra também na questão aí, na área, que a gente vê, dos meninos que têm é... necessidade especial, né. É garantido a eles também o acesso à escola, eles têm um direito que é louvável, que é um direito que eu acho que tem que ter mesmo, mas muitas das vezes aquelas suas necessidades, as suas especificidades não são respeitadas dentro da sala de aula, por uma série de fatores também, né. Você tem um menino surdo dentro da sala de aula, hoje em dia a gente tem um intérprete, que é um direito dele, mas os professores também, né, deveriam se interessar mais e também ter cursos pra que eles pudessem também, né, ter, o menino se sentir mais de forma mais, é... incluída mesmo de forma mais efetiva. (...) Nós temos na escola três surdos, nós temos é... um menino com uma deficiência múltipla, ele é cadeirante e também intelectual... Nós temos de manhã um que é, como que chama, síndrome de Asperger? E nós temos vários alunos, né, que são assistidos pela Sala de AEE¹⁹, que tem o Atendimento Educacional Especializado, que tem... Essa moça que estava conversando comigo ela é da sala de AEE... Nós vamos ter a visita do pessoal de Belo Horizonte agora e, que vem pra olhar, né, o trabalho que está sendo feito na escola, e tal, que fica meio assim, né, o quê que a gente sente também... Aí eles vêm, né, aí a (cita o nome da professora) falou assim: “mas eles vêm, vão ver isso, vão ver aquilo, vão ver aquilo...” Eu falei assim: “Então, eles vão vir, nunca vieram também, então é bom que eles venham, que vejam a realidade da escola, né.” E se alguma coisa que a gente tá (sic) fazendo não está certo, então que eles venham, e eu acredito que eles vão vir, eu espero que eles venham de uma maneira assim, não pra fiscalizar, né, mas pra ver o que está acontecendo. (...) E se algumas das ações que estão sendo realizadas aqui não estão, né, de acordo, então que eles nos ajude (sic) porque vir só pra fiscalizar e voltar não tem sentido, não tem sentido, né (LISPECTOR, 2015).

¹⁹ Atendimento Educacional Especializado.

Clarice remete ao discurso da inclusão, discurso que, segundo nos aponta Martins (1997), tem disseminado a ideia de que todos podem ser incluídos, que há espaço para todos na sociedade capitalista. A inclusão tem sido feita de forma precária, marginal, segundo este autor. Há hoje uma ilusão de que se é incluído, e essa ilusão é reproduzida também na instituição escolar.

Martins (1997) nos auxilia a refletir sobre o termo “exclusão” e, conseqüentemente, em seu oposto – “inclusão” -, convidando-nos a romper com rótulos que, muitas vezes, sobrepõem-se ao movimento de transformação da realidade. Pensar o binômio inclusão/exclusão é ir além dos simples conceitos, na tentativa de entender as relações sociais postas que produzem essa dinâmica. Para o autor (MARTINS, 1997, p. 27) o conceito de exclusão “(...) é inconceitual”, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar. A simples conceituação sem reflexão empobrece a perspectiva da interpretação da prática que os profissionais desenvolvem em seus campos de atuação.

Martins (1997) vai defender que não existe exclusão dentro da sociedade capitalista. O que existe é um complexo processo social de redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho, particularmente, e na vida social, em geral. O que existe é uma inclusão marginal, uma integração econômica, porém, há uma desintegração moral e social das pessoas.

Martins (1997, p. 35) denuncia desta forma, a “nova desigualdade” dos dias atuais: as pessoas têm seus direitos reconhecidos, porém trata-se de uma sub-humanidade, uma humanidade incorporada através do trabalho precário.

A escola, principalmente a pública, condiz com este estado de coisas: é o local por excelência da ilusão de que se é incluído, inclusive por legitimar o discurso de que a educação é a panaceia para uma vida digna, para se ter um bom trabalho, para se alcançar a universidade. Porém, a escola não tem conseguido alcançar estes ideais, haja vista a precariedade do ensino público em todo o país, bem como sua impossibilidade de incluir todas as pessoas, uma vez que a forma de organização das relações sociais dentro do sistema capitalista é pautada numa lógica excludente.

Clarice denuncia assim as dificuldades de se trabalhar com os alunos com necessidades especiais e de como os professores encontram-se desinteressados e despreparados. Enfatiza a necessidade de cursos e formação para os docentes, porém, ela mesma afirma que há desinteresse por parte dos professores

Mendes (2006) vai debater a questão da falta de profissionais qualificados para atender esse público específico, bem como a falta de recursos para tal. Segundo essa autora,

apesar de haver uma ênfase das políticas de educação especial no acesso à escola regular, nem o acesso nem a qualidade da educação ofertada a esse público são satisfatórios, uma vez que a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola e aqueles que têm acesso à educação formal não encontram garantias quanto à sua permanência e/ou sucesso em sua trajetória escolar:

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público, uma tendência de privatização (considerando que a maioria das matrículas está concentrada na rede privada, mais especificamente em instituições filantrópicas) e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente (MENDES, 2006, p. 397).

O simples acesso à escola comum não garante às pessoas com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade. Não basta “incluir” sem que se reflita sobre o que é de fato inclusão, sem que se capacite os profissionais, sem que haja recursos suficientes para implementar a política de inclusão e sem que se desvele o projeto capitalista que a escola sustenta.

A Educação Especial, para além da simples integração e da socialização, precisa garantir também a aprendizagem. Neste sentido, Crochík e outros (2009, p. 46) enfatizam: “(...) se a inclusão escolar não significar também o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara para a marginalização dentro de sala de aula.”

A diretora denuncia também o caráter de fiscalização que o Estado impõe no trabalho da escola e a angústia dos professores ante esta vigilância. Esta é uma questão que também precisa ser revista: ao mesmo tempo que o Estado cobra a implementação da política não dá subsídios para que o trabalho seja realizado de forma eficiente. Se o Estado não dá condições para que os profissionais realizem seu trabalho de forma efetiva, fica praticamente impossível reverter a situação da escola pública.

3 - A Base Nacional Comum Curricular (BNC)

Outro aspecto que pode ser observado no PNE é a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNC). Dentre as 20 (vinte) metas propostas no Plano, quatro delas falam sobre a Base nas estratégias propostas para se alcançar a meta. Com relação ao ensino médio,

na meta três, uma das estratégias é: “(...) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014, p.7)

A BNC pretende estabelecer os conhecimentos essenciais para todos os estudantes brasileiros, durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na creche até o final do ensino médio. Esta política se propõe ser mais uma ferramenta que vai orientar a construção do currículo de todas as escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares (BRASIL, 2015a).

Com a BNC, ficaram claros quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas (BRASIL, 2015a).

A Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo que os professores possam escolher os caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam fazer parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, respeitando-se a diversidade, as particularidades e os contextos dos estudantes (BRASIL, 2015a).

A BNC encontra-se, atualmente, em processo de construção, com a participação de toda a sociedade brasileira, com múltiplos atores envolvidos nesta dinâmica. Na fase atual, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação conta com um Comitê de Assessores que trabalha na formulação de uma proposta preliminar da BNC com o apoio de uma comissão de 116 especialistas, organizados em comissões por área/componente curricular/etapa da educação básica (BRASIL, 2015a).

Ao ser perguntado sobre o que considera necessário para melhorar a qualidade da educação no ensino médio, o professor Ariano cita a proposta da BNC, considerando que a unificação de conteúdos em todo o país, respeitando-se as diferenças regionais, possibilitaria um rendimento melhor dos estudantes, principalmente com relação aos exames externos, como o ENEM, por exemplo:

Eu acho que uma ideia que tá (sic) sendo muito discutida seria aí, justamente, essa unificação do plano de ensino. Essa unificação seria interessante porque você teria, né, um parâmetro em toda, em todo o Brasil, lógico, com uma particularidade de cada região, é... respeitando aí a (sic) cada, cada lugar, cada origem, porém, se tivesse essa unificação, o rendimento seria maior, é... para, principalmente para provas externas. É, no caso, hoje se fala muito no ENEM. Então, dessa forma, se tivesse essa universalização seria melhor, eu acho que seria bom (SUASSUNA, 2016).

Segundo Carmo e outros (2014), a exigência da legislação educacional para a existência dessa base mínima de conteúdos no âmbito nacional é uma proposta de equalização dos conhecimentos para todos os estudantes de um mesmo nível educacional. Este fato objetiva garantir que, em qualquer escola, seja pública ou privada, em qualquer região do país, os alunos sejam submetidos aos mesmos conteúdos e ao mesmo nível de aprendizagem. Esta proposta de conteúdos semelhantes também favorece a política educacional do governo federal na aplicação de exames uniformes em todos os Estados, possibilitando uma avaliação nacional.

É uma forma de possibilitar parâmetros iguais de conhecimento a todos os alunos. Porém, a proposta, ainda que seja considerada um avanço, não resolve outras questões em relação à igualdade de condições dos estudantes. O processo de vestibular ainda revela aspectos excludentes, bem como a escola que, de uma forma geral, precisa suas práticas quanto aos alunos mais carentes e se preparar ante a realidade de formação deste público. A precariedade das escolas públicas e o descaso com os profissionais da educação também tornam-se fatores importantes que precisam ser revistos no enfrentamento desta realidade.

Por estar ainda em construção, não temos elementos suficientes para analisar aspectos dessa política. Porém, apesar das considerações ressaltadas, consideramos ponto positivo o processo de construção coletiva que vem mobilizando todo o país, com a participação de professores e educadores em geral, universidades, secretarias estaduais e municipais de ensino, associações profissionais e científicas, sociedades civis organizadas, estudantes da Educação Básica e de cursos de licenciatura, entre outros atores envolvidos nesta temática.

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

Outra política apresentada pelo Ministério da Educação em 2009, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), de apoio técnico e financeiro aos Estados.

Instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, o objetivo central do programa é superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, onde sejam incorporados tanto o aspecto propedêutico quanto a preparação para o trabalho. Busca-se reorganizar e flexibilizar o currículo, de forma a superar a fragmentação do conhecimento por meio de uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho,

ciência, tecnologia e cultura. A ideia é organizar um currículo voltado não apenas para as disciplinas, mas para ações e situações diversificadas, para os espaços intra e extraescolares, e para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens (MOEHLECK, 2012).

Algumas condições iniciais básicas foram estabelecidas para orientar os projetos das escolas, na implementação do Programa:

- (...) a | Carga horária mínima de três mil horas;
- b | Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente;
- c | Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d | Fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do aluno;
- e | Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
- f | Atividade docente com dedicação exclusiva à escola;
- g | Projeto Político-Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (MOEHLECK, 2012, p. 45).

Sobre o ProEMI, Clarice destaca as dificuldades de implementação devido às questões burocráticas:

(...) Nós inserimos, né, lá no ProEMI, colocamos... eu sei que aqui da cidade a escola, a única escola que eu sei que já recebeu recursos pra projetos específicos, que eles colocaram lá, foi o (diz o nome da escola), que eles conseguiram... Quando eles abriram pra nós, quando foi em 2013, as escolas todas passaram muitas dificuldades de chegar até o final, de preencher lá, porque é enorme, sabe, você vai numa pasta, vai indo pra outra, e tal, e a única escola que eu fiquei sabendo que chegou até o final foi o (diz o nome da escola). E inclusive, porque chegaram até o final, veio o recurso pra eles, na época de setenta mil reais, e é considerável, né, pra eles desenvolverem projetos para o Ensino Médio, especificamente para o Ensino Médio (LISPECTOR, 2015).

Essa política não foi implementada na Escola Cecília Meireles devido às dificuldades dos profissionais para cumprir as metas propostas pelo governo. O processo de implementação das políticas torna-se algo de difícil concretização, visto que os profissionais deparam-se com problemas como questões burocráticas, tempo escasso e falta de incentivo para adesão aos projetos.

Ancorados no pensamento de Foucault (2014), podemos entender a questão burocrática como algo próprio das instituições disciplinares, tendo como objetivo garantir a

qualidade do tempo empregado pelos sujeitos em suas atividades laborais, constituindo um tempo integralmente útil. Assim, a burocracia pode ser pensada como uma técnica de sujeição, de ajustamento dos corpos a imperativos temporais.

O tempo tornou-se algo precioso na sociedade industrial, estando ligado à ideia de progresso:

(...) importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 2014, p. 151).

Não se pode “perder tempo” e isso se estende não somente à escola, mas à sociedade de uma forma geral. Todos os trabalhadores precisam extrair do tempo o máximo de proveito possível, não para satisfazer seus desejos, seus objetivos, suas vontades, mas para obedecer aos rigores impostos pelos imperativos do modo de produção capitalista, o qual reverbera nas políticas, nas regras e normas institucionais.

Esta falta de tempo pode ser ilustrada de diversas formas durante o período que estive na escola. Em meu diário de campo, observo sempre a falta de tempo dos profissionais. A escola é sempre esse local onde todos parecem trabalhar muito, não têm muito tempo para outras atividades. A escola parece ser um lugar que nunca pára e seus profissionais estão sempre correndo, para lá e para cá, resolvendo problemas ora aqui, ora ali.

Foi o que percebi em relação à professora de Sociologia – Maria José. Encontro-a na sala dos professores e pergunto se gostaria de participar da pesquisa. A professora parece atarefada, em meio a exercícios, talvez provas, que corrige. Ela se nega a ser entrevistada, diz “não ter tempo no momento”, mas sugere um outro dia. A professora está na escola apenas uma vez por semana, tem poucas aulas nesta escola. Porém, trabalha em outras escolas para preencher a carga horária. Mesmo sem participar da entrevista, dá sua opinião: “Eu acho que a nossa dificuldade é a de transformar, fazer o aluno pensar, se conscientizar da importância que é estar aqui na escola”.

Clarice também está sempre colocando a questão da falta de tempo do professor: “Mas uma das coisas que eu acho que dificulta é isso, essa falta de tempo do professor, do professor tá (sic) ali e analisar, conseguir ter um tempo para analisar mesmo o menino, e ver essa dificuldade, onde é que está essa dificuldade e ir sanando aquelas dificuldades” (LISPECTOR, 2015).

Também o professor Carlos se angustia ante a falta de tempo, e coloca justamente esta questão, além da baixa remuneração do professor, como fator motivacional para o trabalho docente:

Eu acho que o fator motivacional, principalmente, seria você ter tempo, né, porque você tem muitas, muito, muito conteúdo e, às vezes você, às vezes não, naturalmente você trabalha depois em casa mesmo. Então você teria que ter um pouco menos de carga horária para que você pudesse, pra que você pudesse... pra que você pudesse... é, ter mais tempo de se preparar e preparar melhor as aulas... Eu acho que é por aí. Agora, gosto muito da ideia de grupo de estudos, de sentar, no contraturno, mas aí há conflito, você sentar no contraturno escolar, fazer grupo-escolar, vir na escola, conversar, bater papo, fazer reflexão sobre o conteúdo dado... (DRUMMOND, 2016).

Carlos fala assim sobre as contradições que a escola apresenta: exige que o professor tenha tempo para preparar e dar suas aulas, participar de reuniões, refletir sobre a prática, mas não garante este mesmo tempo para que o docente cumpra todas estas tarefas.

Fora da situação de entrevista, ao saber que sou estudante de mestrado, o professor ainda desabafa: “Eu gostaria tanto de tentar o mestrado, mas não tem como, não há tempo pra isso, a gente que é professor está sempre sobrecarregado...”. Revela assim sua angústia ante o desejo de se capacitar e as exigências escolares, outra contradição institucional.

Na reunião de discussão sobre as avaliações externas e apresentações dos projetos da Semana para a Educação para a Vida, pelos professores, Clarice comenta sobre o prêmio Professores do Brasil e Gestão Escolar, do MEC. O objetivo, segundo a diretora, é divulgar o trabalho dos professores e da gestão nas escolas estaduais e federais. Há um prêmio de cinco mil a seis mil reais para os vencedores. A diretora diz que se sente chateada porque estas informações vêm de última hora, tem pouquíssimo prazo para fazer a inscrição. Diz que vai disponibilizar as especialistas para ajudar a inserir o projeto na plataforma, pois este procedimento é complexo. Conclui que, para a gestão, não há tempo hábil pra isso.

Nesta mesma reunião, a professora Maria José diz que precisam de horário para reunir e falar sobre os projetos que teriam que apresentar. Não têm tempo. Clarice abre um tempo na própria reunião para isso. Assim, o objetivo da reunião se modifica, pois os professores acabam por aproveitar este tempo para dar conta de outras tarefas, como formular os projetos para a Semana da Educação para a Vida.

Profissionais sobrecarregados, sem tempo para se dedicar aos projetos, professores que atuam em mais de uma escola para garantir um salário mais digno para sua sobrevivência, enfim, vários são os fatores que fazem com que os educadores não possam se dedicar de forma efetiva à implementação dos projetos e das políticas. Isto reflete o descaso com a escola

pública de uma maneira geral e com os profissionais da educação, tanto nos aspectos físicos da escola como em seu funcionamento, o que provoca angústia e desmotivação dos profissionais.

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, é uma política que articula a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, visando elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Orienta-se pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Dentre as ações estratégicas, destaca-se o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. O Programa iniciou no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa (BRASIL, 2015b).

Sobre a implementação do Pacto na Escola Cecília Meireles, Clarice comenta sua satisfação com a proposta do Programa – praticamente a única política que as gestoras e a técnica entrevistada demonstram estar satisfeitas - e fala também da dificuldade do professor aderir às novas propostas:

(...) E o quê que aconteceu também que eu achei muito interessante, que eu espero que continue, né, apesar de ter mudado o governo, eu espero que continue, é o Pacto, né, que é um plano também para capacitação pros professores do Ensino Médio, que precisa continuar, né, e tem não só pra Ensino Médio, mas que isso aconteça também com os anos finais do Fundamental. Porque eu tive acesso ao material, participei aqui, vim à escola, né, porque os encontros eram nos sábados, vim à escola, esses professores... de uma forma era um incentivo, né, o governo dava uma bolsa, pra esses professores participarem dessa capacitação... O material é muito bom, o material riquíssimo pras discussões, sabe, faz o professor assim, fazer uma, uma análise mesmo da prática dele assim, é muito bom, o material é muito bom. Então, mas acho que isso não pode se perder... porque aquelas pessoas que já têm aquela postura, né, mais rígida, ou mais intransigente, que não aceita o novo, que não aceita... se isso não for, sabe, discutido ali no dia a dia, e continuar essas discussões, acaba se perdendo... porque é cômodo, é cômodo pra gente, né, você continuar pensando naquilo que você acredita, a maneira como você trabalha na sala de aula, a maneira como você... e você continua achando que aquilo é o certo, e... então é cômodo... porque você pensar em mudar, a mudança gera um certo desconforto, a mudança chega até a doer mesmo, pra alguns professores acho que dói (LISPECTOR, 2015).

Cabe destacar o diálogo entre Clarice e Cora sobre esse aspecto. Neste momento da entrevista, Clarice volta-se para Cora, que está na sala, e pergunta: “Não dói mesmo, pra alguns professores não dói?”

Cora responde: “Sim, eles têm muita resistência ao... ao novo.”

E Clarice continua: “E aí isso chega a doer, eu acho que chega a doer até fisicamente” (as duas riem). “E, então, o material que veio, o material que foi preparado pra esse Pacto é um material, mas muito bom, mas riquíssimo” (LISPECTOR, 2015).

É interessante notar neste diálogo a visão que as gestoras têm em relação à mudança. Ainda que gere desconforto, é preciso se abrir a novas perspectivas. Porém, os professores parecem resistir a essas mudanças e aqui Clarice faz um comentário que exemplifica bem a discussão foucaultiana (2014) sobre o corpo como tecnologia. A mudança atua também nos corpos - que doem e resistem - o que demonstra que estes corpos nem sempre se submetem às exigências do Estado.

Apesar desta resistência do professor, o Programa parece agradar à gestora é à técnica Lygia, que também destaca a relevância do Pacto, em sua entrevista:

(...) eu acho que primeiro o governo deveria incentivar cursos, né, pra gente trabalhar, trabalhar assim, a interdisciplinaridade, igual o Pacto mesmo para o ensino médio, eles ressaltam muito isso que a gente tem que trabalhar é, em conjunto, uma disciplina com a outra, eu acho que isto é válido (TELLES, 2015).

E em outro momento, ela reforça: “(...) igual o Pacto que nós fizemos, a proposta que veio pra gente, eu acho que vai ser muito bom” (TELLES, 2015).

Apesar da satisfação com o Programa, em outro momento, fora da situação da entrevista, Lygia comenta comigo: “(...) Põe aí na sua pesquisa, o governo não pagou a última parcela aos professores... (risos).”

O Programa terminou sua primeira etapa em julho de 2015 e, até o mês de setembro do mesmo ano, momento em que a fala de Lygia foi registrada, o pagamento não havia sido efetuado.

Assim, o governo acaba por não priorizar o professor quando atrasa o pagamento da bolsa. Isso, justifica, em parte, o desinteresse do docente, mas não pode ser considerado o único fator para a falta de envolvimento deste profissional. Outros aspectos, mesmo que ainda relacionados ao financeiro, como baixos salários, a sobrecarga docente, a falta de tempo do profissional, a formação acrítica, a não participação na elaboração das políticas, bem como o próprio desejo do professor precisam ser elencados e discutidos de forma mais ampla, para que a análise tenha mais consistência, o que não será possível neste trabalho.

Ampliação dos objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Outra política destacada pelo MEC diz respeito às alterações feitas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Portaria n°. 109/2009 amplia os objetivos do ENEM, que passa a ter as funções de:

- (...) a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas;
- b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola;
- c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU) (MOEHLECK, 2012, p. 46).

O ENEM é uma política de destaque na educação formal, sobretudo por sua característica de possibilitar o acesso ao ensino superior. Ao se articular ao SISU, o ENEM tornou-se uma política capaz de incluir os estudantes da escola pública na tão sonhada universidade. Esta política aparece em vários discursos, seja dos gestores, professores, alunos ou pais. Isso mostra que o ensino médio tem dado destaque a esse exame, o qual tem sido visto como uma importante possibilidade de ascensão dos jovens na sociedade.

Em minhas observações e entrevistas, o ENEM aparece como política central no Ensino Médio. Ao ser perguntado sobre a visão que se tem do Ensino Médio hoje, o professor Ariano é enfático:

(...) o ensino médio hoje, ele trabalha é... muito focado no ENEM. É... então às vezes, é... de certa forma, tá (sic) perdendo um pouco de conteúdo em alguns aspectos. É, você trabalhar só conteúdo hoje já não é mais o ideal, né, porque as provas, elas vão muito aí pro lado do real, analisa muito aí a integração desse aluno, dentro de um contexto da sociedade, onde que, não necessariamente ele vá fazer uma universidade, uma faculdade. Então, dessa forma, eu acho que o Ensino Médio, ele tá (sic) tentando é... trabalhar essa totalização. Então, ele deixa de ser totalmente conteúdo, é... em rede é... pública, né, principalmente.... pra questão aí de ingressar o aluno na sociedade para ele ter uma forma de vida, não necessariamente ligado à... escola, é, dentro da sociedade. Então, acho que o ensino médio hoje ele tá (sic) focado muito, ou voltando mais pra esse aspecto (SUASSUNA, 2016).

Apesar da fala um pouco confusa do professor, podemos destacar algumas questões importantes em sua entrevista. O ENEM tem sido uma proposta não necessariamente conteudista, mas que vem tentando examinar o conhecimento de uma forma mais ampla, relacionando os conteúdos escolares à realidade vivida pelos alunos no seu dia a dia. O professor reconhece essa tentativa da política de trabalhar de forma a integrar conhecimento formal e educação para a vida, considerando que o ensino médio tem se voltado mais para o ENEM.

Os pais também demonstram que o ENEM é uma política importante e que a escola deve preparar seus filhos para o exame. Na reunião de pais, essa ideia ficou bem nítida na fala de uma mãe de estudante do terceiro ano, a qual se mostrou revoltada com o ensino ofertado pela instituição escolar, sobretudo com os professores, alegando que os mesmos não estão preparando os filhos para o ENEM:

O professor não está ensinando. A escola tem obrigação de preparar o aluno para o ENEM. Tenho que pagar professor particular. Meus filhos não perderam nota, mas também não estão aprendendo nada. O problema é os professores. A minha proposta é transferir os meninos de escola. Minha filha tem contato com alunos de outras escolas, e eles estão muito mais adiantados. Mas, como trocar os meninos de escola a seis meses do ENEM, a seis meses de concluir o ensino médio? Eu não sei se o professor não dá conta, se a turma é bagunceira, se o professor não dá aula... Eu acordo meus filhos antes da sete da manhã pra assistir aula! O professor deve dar aula pra quem quer, tem aluno que quer! Mando meus filhos aqui pra terem aula, não pra ficar sentado à toa dentro de sala. Minha menina está morrendo de medo do ENEM! Não sei o que está acontecendo, se o professor está aposentando, não está disposto a ensinar... Acho que tem que ter reunião dos pais com os professores. Eu tô (sic) muito brava mesmo! (Mãe de estudante do terceiro ano).

Os estudantes também pressionam os professores para que estes os preparem melhor para fazer o exame nacional. Nesta mesma reunião, uma professora comenta: “Eles (os alunos) querem que dê uma puxada, no terceiro ano. Vou corrigir só exercícios que tiverem dúvidas. Alunos querem questões de ENEM.”

A reunião segue com muita indignação por parte de alguns pais e também de alunos, que garantem não estarem aprendendo.

Ante a pressão que se vê na reunião, Cora, conversando com o professor de matemática, decide atender aos pedidos dos pais e alunos: “O professor João vai fazer uma apostila com todos os conteúdos de matemática. É muito conteúdo, não dá para passar tudo no quadro. Alunos não têm base. João se dispôs, vai montar a apostila baseada no ENEM, uma das quatro aulas que ele tem por semana vai ser sobre essa apostila...”

O ENEM torna-se assim, no imaginário social, um instrumento capaz de conferir benefícios aos estudantes no ingresso à faculdade. O aumento progressivo do número de inscritos no Enem mostra bem essa realidade.

Criado em 1998, o exame contou com um número modesto de participantes – 115,6 mil. O ENEM tornou-se definitivamente popular em 2004, com a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁰ e a vinculação da concessão de bolsas em instituições

²⁰ O ProUni é o programa do Ministério da Educação criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos

privadas à nota obtida neste exame. Outro fator importante ocorrido nessa época foi a gradativa adesão de universidades públicas à utilização da nota do Enem como critério total ou parcial de seleção, em substituição ao vestibular tradicional ou atuando paralelamente a este. Em 2005, o Enem registrou 3 milhões de inscritos. A cada ano, esse número só vem aumentando. No ano de 2012 foram 5.791.290 inscritos e, destes, 73,4% frequentaram o ensino médio regular (CARMO et al., 2014).

O ENEM tem sido visto como uma das únicas possibilidades de acesso do jovem, especialmente o estudante de escola pública, à universidade. Porém, estudos recentes mostram que esta política não impede que o exame vestibular exerça ainda uma função de exclusão (CARMO et al., 2014; KLITSKE; VALLE, 2015).

Algumas pesquisas (CARMO et al., 2014; KLITSKE; VALLE, 2015) vêm demonstrando que grande parte dos participantes do ENEM é oriunda das escolas públicas, com renda familiar abaixo de cinco salários mínimos e com o grau de escolaridade dos pais abaixo do ensino médio. Estes participantes não possuem os melhores desempenhos no exame, sendo esse considerado regular ou insuficiente. O fato é que os candidatos provenientes das escolas particulares, com renda familiar acima de cinco salários mínimos e originários de famílias com nível de escolaridade acima do ensino médio possuem as melhores médias no exame nacional.

Conforme o levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), dos estudantes universitários federais matriculados no ano de 2011, 44,8% cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Pode-se dizer, portanto, que quase a metade dos estudantes das universidades públicas federais já é oriunda exclusivamente de escolas públicas. Apesar disso, Carmo e outros (2014) afirmam que o aparente equilíbrio na divisão das vagas deixa de ter sentido quando os estudantes são estratificados por curso, uma vez que, entre os cursos mais procurados, como Medicina, Direito e Engenharia, a ocupação é quase exclusiva de alunos advindos de escolas privadas; já os cursos de menor concorrência, incluindo as licenciaturas, apresentam uma participação maior dos estudantes oriundos de escolas públicas. Ainda, de acordo com o levantamento realizado pela ANDIFES, os estudantes ingressantes nas universidades federais são, majoritariamente, advindos do ensino médio regular (87,4%). Já

os estudantes oriundos de cursos técnicos, magistério e educação de jovens e adultos representam 12,5% do alunado das federais.

Para Carmo e outros (2014), os estudantes do ensino médio da rede pública chegam na universidade, em sua maioria, com deficiências que dificilmente serão resolvidas no ensino superior, onde a abordagem e a complexidade dos conteúdos são diferentes, o que se torna um fator complicador nessa esfera de ensino. O que tem ocorrido, para os autores, é uma transposição desse problema do ensino médio da rede pública para o ensino superior da rede privada, isso porque os estudantes de nível médio da rede privada, ao obterem melhores pontuações no Enem, garantem para si as vagas mais concorridas das universidades públicas, enquanto os estudantes de nível médio da rede pública, com defasagem de conteúdos, ficam em desvantagem na concorrência.

Carmo e outros (2014) apontam que essa situação pode vir a ser resolvida com a Lei de Cotas²¹ e a garantia de reserva de metade das vagas para estudantes das redes públicas. Entretanto, não há, ainda, por ser uma medida recente, parâmetros suficientes para aferir tal situação.

Cabe ressaltar que, no ano de 2011, enquanto 66,8% dos estudantes do ensino médio estavam matriculados em escolas públicas, esses números se invertiam na educação superior. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, a grande maioria dos alunos universitários estava matriculada em instituições particulares - 74,2% - e somente 25,8% estavam em instituições públicas (CARMO et al., 2014).

Sendo assim, o vestibular continua sendo um instrumento excludente, estando baseado na competição, o que pressupõe que nem todos podem ter acesso às benesses do ensino superior. Segundo Carmo e outros (2014), a escola precisa se esforçar para compreender a realidade da comunidade onde está inserida e, assim, criar condições para que os seus alunos ingressem em boas universidades.

Outro ponto que demonstra a contradição do exame nacional é que, nos estudos de Carmo e outros (2014), é possível perceber que, em todas as regiões brasileiras, a diferença entre o público e o privado se mantém, demonstrando a existência de um grave problema nacional. Em 2011, a diferença entre a média nacional das escolas públicas (470) e a média

²¹ A Lei nº 12.711/2012 foi sancionada em agosto do ano de 2012. Esta lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia do país, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

das escolas privadas (545) foi de 75 pontos. As maiores diferenças entre escolas públicas e privadas foram registradas pelo Enem de 2011 no Espírito Santo (100 pontos) e no Tocantins (103 pontos), porém em nenhum Estado a pontuação média das escolas públicas supera ou se aproxima da média das particulares.

Programa Mais Educação (PME)

Outra política que se destaca é o Programa Mais Educação (PME), estratégia do Governo Federal para induzir a agenda da educação integral em jornada ampliada. Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o PME tem como objetivos ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, para no mínimo 7 horas diárias, e os espaços utilizados para a educação escolar por meio da articulação com os equipamentos públicos e comunitários, além de ampliar as oportunidades educativas de alunos e suas comunidades. Há também recursos para complementação da alimentação escolar dos estudantes que participam das atividades e envio de equipamentos às escolas. A formação específica para professores também é uma das metas propostas (BRASIL, 2013).

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e podem optar por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2016b).

O Programa teve início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, ampliou sua implementação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa já se realizava em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE²²/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais

²² Programa Dinheiro Direto na Escola: “O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse” (BRASIL, 2016a).

e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (BRASIL, 2016b).

Em 2011, 14.995 escolas aderiram ao Programa Mais Educação com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola²³ 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes (BRASIL, 2016b).

Apesar desta política ter sido implementada na Escola Cecília Meireles apenas no ensino fundamental, os profissionais trazem observações importantes sobre o programa. A diretora Clarice destaca a dificuldade de se implantar o projeto no ensino médio, devido à falta de estrutura da escola. Para a gestora, a proposta de educação integral é “louvável”, visto que os jovens não ficam ociosos, seja na rua, seja em casa:

(...) eu não acho que é viável, eu acho louvável essa iniciativa do governo, e eu acredito que o sucesso, até pra gente diminuir essa evasão escolar e o insucesso mesmo escolar, passa pela escola de tempo integral, né. Se nós... a escola de tempo integral, mas de tempo integral mesmo, eu, né, acho que nós teríamos tanto insucesso escolar (aparentemente, creio que a diretora quis dizer que não teria tanto insucesso, mas, ouvindo várias vezes a gravação, o que entendi foi essa contradição). Porque os nossos jovens saem da escola e eles ficam na rua, né, muitos deles ficam na rua, não têm pra onde ir... A família hoje em dia, a família, o pai, a mãe, tá (sic) todo mundo trabalhando, né, e eles ficam na rua, ou se ficam em casa, ou tão (sic) no computador ou no vídeo-game, então eu acho que precisa direcionar mesmo esses jovens nos estudos, e a gente só vai conseguir fazer isso se tiver a escola de tempo integral. No ano passado falaram, foi falado, né, que o tempo integral ia ser para o ensino médio; nós temos tempo integral aqui desde 2008, mas para os pequenininhos, do primeiro ao quinto ano. Aí você esbarra assim, a gente acha que tem que ter mesmo, mas aí entra a questão da estrutura, que não é adequada pra isso, né, nós não temos condições de ter tempo integral. Então assim, precisa assim, rever isso, melhorar as escolas ao invés de ficar discutindo a redução da maioridade penal, que não vai resolver nada, né, colocar mais adolescentes, né, lá na cadeia, que não vai sair de lá preparado, aí vai fazer um cursinho mesmo pra ser bandido. Mas tem que investir mesmo nas escolas e se Minas pudesse... a gente tem aquela pesquisa, o PISA²⁴, que é as avaliações, né, de fora, de todos os países. As escolas que têm o melhor resultado são as escolas que os meninos ficam o dia inteiro na escola, né. E eu acredito realmente. Que aí não precisaria nem perder tempo, o Congresso lá perder tempo em discutir a maioridade penal, não precisaria

²³ “O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento” (BRASIL, 2016b).

²⁴ PISA: *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

tá (sic) pensando nisso, porque os meninos estariam na escola, formados, teriam uma boa formação e não se precisaria tá (sic) discutindo isso. Então precisa de uma mudança, né, rever essa questão, por exemplo, aqui na escola, nós temos os anos iniciais, finais e o fundamental. Então, essas escolas teriam que ser separadas, os anos iniciais só em uma escola, e essas escolas de anos iniciais, por exemplo, só de manhã, à tarde os meninos ficariam, né... se a gente não tem, num primeiro momento nós não temos essa estrutura necessária para ter a escola de tempo integral, então teria que ser a longo prazo... Como é que de uma hora pra outra eles vão construir essas escolas? Então tem que separar, escola de ensino médio, só ensino médio, pra ter condição de atender em tempo integral, né (LISPECTOR, 2015).

Entre as varias questões trazidas por Clarice sobre a educação integral, destacamos um ponto para a análise – a questão da violência. Clarice afirma que o jovem precisa ir pra escola para ocupar o seu tempo, assim o Congresso não precisaria se preocupar com temas como a redução da maioridade penal, por exemplo, pois o jovem, estando na escola, estaria direcionando seu tempo para o que realmente importa – os estudos - e não envolvido com a criminalidade ou a marginalidade. Clarice parece ver a escola como uma das soluções para o problema da violência social.

O discurso da violência social tem levado também à culpabilização do indivíduo, estando relacionado na maioria das vezes, a elementos que remontam à teoria da carência cultural, à classe social, à cor da pele, à idade, entre outros. Apesar de já termos discutido a questão da culpabilização individual no primeiro capítulo desta dissertação, não podemos deixar de relacioná-la também neste capítulo.

Para Pimenta (2008), a violência é inerente ao sistema capitalista e o processo de globalização surge como cenário para novas práticas de violência na atualidade. No Brasil, o autor afirma que a violência ganhou “(...) corpo, lugar, etnia, cor da pele, rosto, perfil e origem” (PIMENTA, 2008, p. 15). Segundo este autor, embora a violência seja constituída na dinâmica das relações sociais, é comumente atribuída às classes populares, sobretudo aos jovens. Quando praticada por jovens das classes média e alta, causa espanto. Assim, a violência aparece no imaginário social como prática de pobres e negros, o que vai definir o perfil socioeconômico dos atores da violência.

Neste sentido, o discurso hegemônico é que o jovem da periferia, da escola pública, precisa freqüentar a escola, de preferência a escola em tempo integral, visto que, desta forma, “ocupa seu tempo com o que realmente é necessário” - os estudos -, como aponta Clarice.

Pimenta (2008, p. 16) problematiza a questão da violência na atualidade afirmando que, de um lado, as classes populares reivindicam o acesso às benesses sociais – tecnológicas, informacionais e de consumo – em busca de proteção ante à desigualdade do sistema

capitalista. De um outro lado, as classes média e alta esforçam-se em protegerem seus “bens” e “patrimônio”, utilizando-se para isto práticas de higienização social, “(...) numa luta moral para eliminar a ‘parte maldita’: os humildes, os pobres e a pobreza” (as aspas são do autor).

Conforme Pimenta (2008, p. 16), a escola é um dos espaços onde estas tensões emergem e, embora tente fazer o seu papel de difundir a cultura, o saber e o conhecimento formal, parece ter perdido seu sentido de existir, visto que tende a mobilizar esforços para conter a “revolta” de seus alunos.

Assim, a fala de Clarice parece demonstrar exatamente este ponto: a escola pode conter a violência juvenil, porém, não podemos deixar de lado o fato de que a violência também faz parte do cenário educacional. Talvez a sua contradição (quando fala que a escola de tempo integral pode produzir o insucesso) encontre sentido aqui. A violência na escola pôde ser observada em vários momentos, seja nas relações de poder entre escola x comunidade, escola x aluno, escola x família, seja nas práticas discursivas dos sujeitos, seja na própria estrutura física da escola.

Também o professor Carlos concorda que o PME é uma política fundamental e fala de sua experiência como professor do município, esfera onde o programa já foi implementado:

Essa (política), pra mim, eu acho que vai fazer a grande diferença porque, sobretudo, vai trabalhar com os menores. Então a gente já vai tá (sic) trabalhando lá na base, né, porque depois que já atinge uma certa idade, com certeza, é muito mais difícil é, você, às vezes, colocar algumas, algumas obrigatoriedades e algumas condições no ensino. Por isso que a gente tem sempre que trabalhar com os pequenos de uma maneira mais efetiva pra que depois eles, quando se tornarem adolescentes, pré-adolescentes e adolescentes, aí eles possam ter uma condição melhor. Eu... essa, esse projeto, eu também trabalho em escola pública no município, é um projeto que tem dado muito certo também, que é a escola em tempo integral (DRUMMOND, 2016).

Um ponto importante que destaco tanto na fala de Clarice quanto na de Carlos é a questão da “escola de/em tempo integral” em detrimento da “educação integral”. Isso nos leva a pensar que o Programa ou a escola tem enfatizado mais o tempo que o aluno fica na escola, visto que não há menção sobre a educação integral.

A proposta do MEC parte do pressuposto de que a educação integral vincula-se a uma formação integral, ainda que esteja articulada a questões de tempo - referindo-se à ampliação da jornada escolar -, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola se situa. Entendendo que a qualidade educacional está alicerçada a essas duas categorias, o Programa tem a pretensão de trabalhar nesta perspectiva, entendendo Educação Integral como uma proposta capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (BRASIL, 2009).

Apoiando-se no pensamento de Guar (2006), a proposta da Educa Integral, segundo o MEC, se situa na seguinte concep:

Pode-se dizer, conforme Guar (2006), que conceber a perspectiva humantica da educa como forma integral implica compreender e significar o processo educativo, como condi para a amplia do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre Educa Integral, a referida autora destaca que para garantir a qualidade da educa básica  preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a rela da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade,  necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadmico, constituem o currículo necessário  vida em sociedade (BRASIL, 2009, p. 27).

Dessa forma, parece haver confusão quanto ao uso dos termos “educa integral” e “escola de/em tempo integral”. Não basta apenas aumentar o tempo que o aluno passa na escola, nem pensar simplesmente em termos de se manter o aluno no espaço escolar, mas há que se considerar a qualidade da educa dentro de uma perspectiva que leve em conta o desenvolvimento integral do ser, conforme discutido por Frigotto (2010b) e já apontado neste trabalho.

Programa Bolsa Família

O Programa Bolsa Família, criado pela Lei não 10.836, de 9 de janeiro de 2004,  um programa interministerial do Governo Federal, destinado às ações de transferência de renda, com condicionalidades. Em nível federal, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate  Fome (MDS), atualmente Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário,  o responsável pelo Programa (BRASIL, 2015c).

O programa contribui para o combate  pobreza e  desigualdade no Brasil, possuindo três eixos principais:

1 - Complemento da renda — com o objetivo de garantir o alívio mais imediato da pobreza, as famílias atendidas pelo Programa recebem um benefício mensal em dinheiro, que  transferido diretamente pelo governo federal (BRASIL, 2015c);

2 - Acesso a direitos — este eixo objetiva proporcionar condições para que as futuras gerações quebrem o ciclo da pobreza, garantindo oportunidades de inclusão social. As famílias devem cumprir algumas condicionalidades, que têm como objetivo reforçar o acesso  educao,  saúde e  assistência social. Estas condicionalidades não têm uma lógica de

punição, mas de garantia de que os direitos sociais básicos cheguem à população em situação de pobreza e extrema pobreza (BRASIL, 2015c);

3 - Articulação com outras ações — o Bolsa Família tem capacidade de integrar e articular várias políticas sociais visando estimular o desenvolvimento das famílias e contribuindo para que elas superem a situação de vulnerabilidade e de pobreza (BRASIL, 2015c).

O Programa acompanha a frequência escolar de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, diagnosticando as razões da baixa ou da não frequência, tendo como objetivo combater a evasão e estimular a permanência e a progressão educacional destes estudantes (BRASIL, 2015b). Para ter direito ao benefício, a frequência escolar dos estudantes deve ser de 85%, no mínimo, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75% para os jovens de 16 e 17 anos, que recebem o Benefício Variável Jovem (BVJ)²⁵ (BRASIL, 2015c).

O valor mensal recebido pelas famílias é a soma de vários tipos de benefícios previstos no Programa. Os tipos e as quantidades de benefícios que cada família recebe dependem da composição (número de pessoas, idades, presença de gestantes etc.) e da renda da família beneficiária. Atualmente, o benefício básico - pago apenas a famílias extremamente pobres, com renda mensal por pessoa de até R\$ 85,00, é de R\$ 85,00 (BRASIL, 2015c).

Sobre o Programa Bolsa Família, a vice-diretora se mostra angustiada quanto às questões relacionadas a esta política. Cora mostra como os pais são dependentes deste benefício e como isto repercute na situação escolar dos filhos:

(...) E aí o que me chama mais a atenção... a gente informa no sistema lá a quantidade de faltas, muitos deles são beneficiados pelo Bolsa Família, aí corta a (sic) Bolsa Família. Aí o pai e a mãe vêm desnorteados (sic) aqui, sabe, por que: “Como que vai fazer?” E aí ele fica, eles ficam desnorteados, sabe, por que: “Como que vai fazer, cortou o Bolsa Família, eu preciso do Bolsa Família! Ele sabe que eu preciso desse Bolsa Família, e agora, como que vai fazer???” E aí a gente fala: “Mãe, mas nós informamos!” Que às vezes a gente manda correspondência pelo correio, sabe, porque a gente liga, a gente manda correspondência pelo correio, informando a quantidade de faltas, né, a quantidade de aulas perdidas... E a mãe quer que a gente dê um jeito: “Ah, mas você precisa entender que eu preciso do Bolsa Família, eu preciso né, porque eu pago aluguel, e isso, e uma coisa e outra...” Então, aí é que eu fico mais triste, pra você ver, né. O dinheiro do Bolsa Família é aplicado, né, em outras, com outras finalidades, não exatamente né, na, na (ri) na proposta, inicial, que é para o menino estudar, para os recursos aqui da escola. E você vê muitos alunos que são Bolsa Família, é caderno aqui da escola, é lápis da escola, é borracha da escola, é caneta da escola, é régua da

²⁵ Este benefício é vinculado ao adolescente, no valor de R\$ 46,00, sendo pago até dois por família. É pago às famílias com renda mensal de até R\$ 170,00 por pessoa e que tenham adolescentes entre 16 e 17 anos em sua composição. É exigida frequência escolar dos adolescentes (BRASIL, 2015c).

escola, é cola da escola... então assim, é tudo a gente oferta, e ele tem o Bolsa Família... E cadê o dinheiro, pra onde que foi? Às vezes é pra um aluguel, pra uma conta de água, pra uma conta de luz... né, então assim, é difícil... E aí muita das vezes a mãe fala: “Não, não, porque ele não vai pra escola, porque ele não quer estudar, porque eu não consigo...” Mas, aí hora que corta o Bolsa Família, aí vem, aí obriga: “Não, ele vai voltar pra escola, e não, olha, ele perdeu, mas ele perdeu um bimestre...” Então é só um bimestre que ele parou de frequentar... Aí de repente ele volta pra escola, porque não pode ficar sem o Bolsa Família... (CORALINA, 2015).

Cora entende que o dinheiro do Bolsa Família deveria ser aplicado em recursos educacionais, porém, a vice-diretora desconhece que o objetivo do Programa é o de garantir o alívio mais imediato da pobreza. É uma questão muito mais complexa, visto que os beneficiários deste programa encontram-se em situação de vulnerabilidade social e/ou de extrema pobreza. Portanto, a escola precisa se inteirar desta realidade para que possa lançar um outro olhar para estas famílias e entendê-las dentro deste contexto de desigualdade e injustiça social.

A vice-diretora expõe também a forma como os pais se dirigem aos filhos, quando alegam que estes têm que frequentar a escola pra não perderem o benefício. Cora revela o desespero destas famílias ante esta perda. Para Cora, os pais devem mostrar pros filhos que eles devem vir à escola, não por causa do benefício, mas porque a escola é importante para eles terem uma vida melhor do que seus pais tiveram, pra terem um futuro e uma profissão:

Então o quê que acontece, o pai e a mãe, muitos deles, quer (sic) o filho na escola pra ter o Bolsa Família, mas não, olha o quê que ele fala pro filho: “Você precisa estar na escola porque a gente precisa do Bolsa Família”. Não!!! “Você tem que estar na escola porque a gente tem o Bolsa Família pra comprar isso, isso e isso pra você, e você tem que estar na escola porque você precisa estudar, porque você precisa ter uma vida diferente da que eu e da que seu pai temos, né. Você precisa dar um outro rumo pra você, você precisa ter um futuro melhor, você precisa ter uma profissão!” Né, então, isso é muito triste. Por que o quê que o Bolsa Família cobra? Frequência. E aí a gente tem aluno que vem aqui na escola, que não abre o caderno, que não faz absolutamente nada, nada, nada, nada, nada!!! Não tem nota nenhuma! Mas ele está dentro da escola porque, porque o pai e a mãe fala que ele tem que estar dentro da escola! É um menino que não dá trabalho, que não te apresenta problema nenhum de disciplina, só que é um menino que ele **está** (ênfatisa) na escola! Ele não participa, não faz atividades, ele não abre o caderno, não fazem (sic) conteúdo, não desenvolve conteúdo nenhum, né... E como que a gente fica? Aí você chama o pai e a mãe, e a mãe fala: “Ah, eu não posso fazer nada, eu não sei mais o que eu faço com o menino...” Então, você tá (sic) vendo como é que é, é tudo muito difícil, é muito difícil... (CORALINA, 2015).

Pesquisas mais recentes (CAMARGO; PALEZZO, 2014; FAHEL; MORAIS; FRANÇA, 2011) demonstram que o Programa Bolsa Família tem contribuído para aumentar a

matrícula escolar dos beneficiários. Fabel, Morais e França (2011) afirmam que este aumento se dá principalmente entre os adolescentes de 15 a 17 anos, negros, moradores da área rural e das crianças e jovens do sexo masculino - grupos que apresentam maiores taxas de reprovação e abandono escolar. O benefício do programa, por meio de sua condicionalidade educacional, tem um efeito significativo na inclusão escolar e permanência dos beneficiários na escola.

Entretanto, a simples frequência à escola não garante que o aluno aprenderá os conteúdos ensinados em sala de aula. Desta forma, o Bolsa Família, ainda que contribua para a inserção das crianças e jovens na rede de ensino, não se configura enquanto uma política educacional que promova a aprendizagem, nem a superação do ciclo da pobreza via educação.

A pesquisa de Corrêa (2012) mostra que, apesar dos alunos beneficiados permanecerem mais na escola, o número de faltas ainda continua elevado, o que acaba interferindo no desempenho escolar do estudante. Apesar de apresentarem muitas faltas, os alunos não abandonam a escola em definitivo, mantendo o vínculo com a instituição.

A mesma pesquisa também demonstrou que a maior preocupação das famílias está centrada no medo de perder o benefício, e não em buscar uma nova atitude diante das circunstâncias vivenciadas até então. Os professores pesquisados na pesquisa citada afirmaram que os alunos permaneceram mais tempo na escola depois que passaram a receber o benefício, porém, colocam em dúvida as razões dessa permanência, uma vez que não percebem um envolvimento efetivo dos alunos com as tarefas escolares. Este comprometimento fica por conta da pressão das famílias que temem perder o benefício, porque, para muitas delas, essa é a única fonte de renda; por isso, o Bolsa Família passa a ter significado vital em suas existências, o que as leva a terem o cuidado com as exigências feitas pelo Programa no sentido da manutenção do mesmo. Conforme destacam os entrevistados, os próprios pais verbalizam o temor de ficarem sem aquele dinheiro que o benefício lhes proporciona. Os pais incentivam os filhos a frequentar as aulas ou pela necessidade de manutenção do benefício e/ou pela distribuição da merenda escolar, mas sem um envolvimento maior com a educação e crescimento pessoal.

Ainda de acordo com a referida pesquisa, os entrevistados enfatizaram que o Programa Bolsa Família tem contribuído para sanar parte das necessidades econômicas das famílias, porém pouco ou quase nada tem contribuído com o compromisso dos pais com a educação dos filhos (CORRÊA, 2012).

Camargo e Palezzo (2014) enfatizam que as escolas com maior porcentagem de alunos beneficiários são as que detêm notas piores, tanto nos anos de 2001 quanto em 2009. Estes dados demonstram que escolas com maior porcentagem de alunos oriundos de famílias

beneficiadas pelo Programa necessitam de atenção especial por parte dos gestores de políticas públicas.

Acredita-se que o Programa Bolsa Família atua de forma significativa no sustento de muitas famílias brasileiras, tendo atenuado a pobreza, mas ainda não está conseguindo promover a emancipação de seus beneficiários.

Acreditamos que o Programa Bolsa Família deve ser considerado não como uma medida permanente, mas como instrumento temporário na luta contra a desigualdade.

Reinventando o Ensino Médio

O Programa Reinventando o Ensino Médio foi implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2011, sob a gestão do governador Antônio Anastasia, filiado ao PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), e extinto em 2015, com a chegada do novo governador, Fernando Pimentel, do PT (Partido dos Trabalhadores).

Ainda que este programa não esteja mais em vigor, considerei importante retratar a visão dos profissionais da escola sobre a implementação desta política, uma vez que este processo deixa transparecer elementos relevantes para a nossa pesquisa.

Implementado inicialmente como projeto-piloto no ano de 2012, por meio da Resolução da Secretaria do Estado de Educação - SEE n°. 2030 de 25 de janeiro de 2012, a política estendeu-se primeiramente a 11 escolas de ensino médio da região norte da cidade de Belo Horizonte, iniciando-se com os alunos do primeiro ano do ensino médio.

O projeto instituiu e regulamentava a organização curricular nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de Minas Gerais. Esta organização permitia aos alunos percursos curriculares distintos, possibilitando uma formação geral e uma formação específica aos estudantes, conforme a Resolução citada. A formação geral incluía os conteúdos básicos comuns; já a formação específica compreendia os conteúdos curriculares destinados a gerar competências e habilidades na área de empregabilidade (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012).

No início do ano letivo, o aluno optava obrigatoriamente por uma das áreas de empregabilidade propostas pelo projeto: Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação e Turismo (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012).

O currículo contemplava uma carga horária de 3.000 horas, distribuídas ao longo dos três anos do curso, sendo 2.500 horas de formação geral e 500 horas de formação específica (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012).

Foi então instituído o sexto horário no turno diurno para o cumprimento dessas 500 horas excedentes e, no turno noturno, as horas foram organizadas em forma de projetos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012).

A partir de 2013, pela Resolução SEE nº. 2251 de 02 de janeiro de 2013, o projeto foi ampliado para outras 122 escolas da rede estadual em todas as regiões do Estado. Por esta resolução, a Escola Cecília Meireles foi incluída no projeto. Nesta segunda etapa de implementação do programa, as áreas de empregabilidade foram ampliadas. Além das três áreas iniciais, constaram do projeto mais quatro áreas, a saber: Empreendedorismo e Gestão; Estudos Avançados: Ciências; Estudos Avançados: Linguagens; Meio Ambiente e Recursos Naturais, totalizando, assim, sete áreas.

Em 2014, com a Resolução SEE nº. 2486 de 20 de dezembro de 2013, o programa se estendeu às 2.164 escolas de ensino médio em todo o Estado. As áreas de empregabilidade foram reduzidas para cinco: Comunicação Aplicada; Empreendedorismo e Gestão; Meio Ambiente e Recursos Naturais; Tecnologia da Informação; e Turismo.

Com a mudança de governo do Estado a partir do ano de 2015, o Programa foi extinto. Com a Resolução SEE nº. 2742 de 2015, o ensino médio volta a ter carga horária anual de 833 horas e 20 minutos e carga horária total de 2.500 horas. Os conteúdos básicos passam a ser organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Assim, o sexto horário deixa de existir.

Ao ser perguntada sobre sua opinião com relação às políticas propostas nos últimos anos para fortalecer o ensino médio e melhorar a qualidade da educação, Cora responde:

Olha, é complicado, porque há três anos atrás (sic) iniciou-se aquele projeto... 'Reinventando o Ensino Médio', né. Então, uma proposta muito interessante, assim, no papel, um projeto muito bom. Mas se fosse realmente levado a sério e desenvolvido na íntegra. Aí começaram com algumas escolas-piloto e essas escolas tiveram muito suporte, vieram muitos recursos, né, para que realmente houvesse investimento, para que houvesse esse desenvolvimento desse projeto no ensino médio. Aí, passados dois anos, foi o ano anterior, abriu pra todas as escolas do ensino médio. Todas as escolas do ensino médio foram contempladas com esse projeto, né, que eram o... alunos do nono ano, juntamente com familiares, escolhiam três áreas de segmentos e eles ficariam com 6 aulas na escola, seriam 5 aulas normais dos conteúdos já então, e uma aula nesse... nessa área de conhecimento aí que a família e o aluno tinham que escolher. Nós tínhamos era... Meio Ambiente e Técnico em Informática, é... Tecnologia da Informática. E aí foi apenas uma... porque quando mudou o governo, caiu por terra. Então o projeto, na realidade, foi desenvolvido um ano, apenas para o primeiro ano do ensino médio, os meninos que tavam (sic) o ano passado cursando o primeiro ano do ensino médio eles tiveram né, eles começaram com esse projeto, eram

6 aulas porque uma aula do dia era essa, né, essa área aí ... Mas aí, no entanto, o quê que aconteceu? As escolas-piloto, eles recebiam verbas, eles tinha toda uma, né, todo um suporte para que o projeto fosse desenvolvido... As outras escolas não. Então nós tínhamos duas turmas de TI e um laboratório de Informática com 10 computadores funcionando. Então, cada sala tinha 40 alunos... Como que uma professora conseguiria desenvolver esse projeto numa sala com 10 computadores, com 40 alunos? Então, nós precisávamos de mais suporte, nós precisávamos de uma estrutura, né, melhor, pra que realmente o projeto fosse desenvolvido, porque a proposta era muito boa. Aí no início desse ano acabou, quer dizer, o projeto durou um ano! Porque era para os nossos alunos do primeiro continuarem no segundo e terminarem no terceiro ano com o ensino médio e mais essa área de empregabilidade no histórico deles. Mas não foi assim. Nós imaginávamos que, pelo menos os meninos que iniciaram, que o governo sustentasse, que eles terminassem o terceiro ano com o ensino médio mais essa área de empregabilidade... E, no entanto, não foi assim. Acabou o ano passado, acabou o projeto, acabou! Esse ano eles voltaram pro segundo ano com aquela grade curricular tradicional e pronto. Então, é assim, a gente fica meio, né, meio sem ter muita fé. Porque a gente tem as políticas, as propostas são muito boas, mas aí não têm condições necessárias pra que elas fossem desenvolvidas com maior êxito, com maior sucesso (CORALINA, 2015).

Cora ressalta assim a falta de estrutura das escolas para receber os projetos, as dificuldades que a escola enfrenta na implementação da política, bem como a falta de continuidade em relação às políticas.

Clarice também destaca que as escolas não são preparadas para receber as políticas, as quais demandam recursos adequados para isso, sejam humanos ou financeiros:

(...) O ano passado nós tivemos, né, em 2013 começou? 2012 começou em Belo Horizonte, é... aquele ensino médio é, que os meninos tinham, né as horas pra empregabilidade (...). Então, num primeiro momento assim quando você vê que vem o documento original que vem pra gente, e eu fui em Belo Horizonte, participei, fui lá, né, quando foi colocado essa proposta pela Secretaria, você acha que é louvável se aquilo efetivamente acontecesse, né, seria muito interessante mesmo. (...) Aí quando abriu, abriu em todas as escolas porque foi obrigado num primeiro momento, as escola-piloto (sic) tiveram recurso adequado, né, tiveram um respaldo, tiveram profissional, puderam contratar profissionais, mais na escola pra trabalhar, e aí quando abriu pra todas as escolas, viu-se que não tinha recursos pra manter aquilo. Então, essa parte de, de logística mesmo, de preparação de projeto tem que ser mais... porque aí quando chega pra nós, num primeiro momento quando você olha, fala assim: ‘nossa, esse projeto é legal, né, isso de repente seria o ideal’, mas quando você vai colocar em prática não é viável por conta de recurso também, tanto financeiro como humano, né, dos dois lados... (LISPECTOR, 2015).

A insatisfação com a política também transparece na entrevista com o professor Ariano:

(...) no ano passado teve o ‘Reinventando o Ensino Médio’... também, é... problema que gerou aí a falta de material, a falta de orientação, nem uma capacitação, né, pra isso. Inclusive eu trabalhei com a disciplina Meio Ambiente, é... nunca tive uma capacitação! Trabalhei o ano todo, material difícilíssimo de se encontrar... Então, na verdade, o problema maior dessas políticas é isso, que a realidade, o objetivo inicial delas até tem uma proposta legal, mas pra gente às vezes não chega por falta de verba, por falta de interesse, enfim, vários problemas que não atinge (sic) a escola real (SUASSUNA, 2016).

A questão da descontinuidade das políticas aparece também na entrevista de Clarice:

(...) então essas políticas elas esbarram na questão de política enfim, muda-se o governo, muda-se (sic) as políticas... e aí as coisas não têm continuidade, né. E mesmo dentro do próprio governo também, inicia-se um projeto e aí não sei se eles não, não têm, falta de planejamento, falta de... (LISPECTOR, 2015).

Todas essas questões demonstram um descaso do Estado com a escola pública: falta de recursos para implementar a política, falta de capacitação para os professores, descontinuidade da política com a mudança nos governos. As políticas são de governo, não de Estado.

Uma questão importante que se deu com a implementação do Reiventando foi a resistência dos estudantes em aderir a esta proposta, uma vez que veio a conflitar com a questão do trabalho, tendo como consequência a evasão de vários alunos que não quiseram aderir à proposta. Ao ser perguntada sobre a implementação das políticas na escola, Cora coloca esta questão:

(...) a gente tenta trabalhar, né, a gente tenta primeiramente, pra gente implementar, primeiro a gente tem que tentar conversar com os alunos, né, orientá-los, porque eles são os mais interessados em todo esse projeto, em todo esse percurso, né. Então a gente procura primeiro tá (sic) chamando a família, conversar junto com a família, conversar junto com os alunos, colocar pra eles as alterações, colocar pra eles, tentar mostrar pra eles a importância, né. Só que aí é como eu falei pra você, quando foi o ‘Reinventando’ nós chamamos família, tivemos reunião, conversamos, colocamos tudo, a importância, **plantamos** (ênfatisa), né, a sementinha ali dentro deles, que era importante (...), porque houve uma relutância muito grande, porque eles não queriam, porque todo mundo ia embora mais cedo e os meninos do primeiro ano ficavam até mais tarde, e eles eram os únicos. Então houve uma relutância muito grande, mas aí a gente tinha que tá (sic) conversando e tentando passar pra eles a importância de tudo isso. E aí é como eu falei pra você, aí a gente fica meio descrente porque você faz todo um trabalho, desenvolve todo um trabalho, e de repente de uma hora pra outra chega e acabou. “Mas como assim, não eram três anos, vocês disseram que eram três anos, que nós sairíamos daqui com o nosso histórico, que teria concluído, né, uma área de empregabilidade?”, e de repente: “Não, mas infelizmente não, acabou, não vai continuar”. Então, né, é uma situação muito complicada. Porque é todo um trabalho desenvolvido junto à família,

junto aos alunos. Por que como eu falei pra você, principalmente houve uma relutância muito grande, nós tínhamos alunos que, nós perdemos muitos alunos pro municipal, porque no município não tem, não tinha o projeto. E aí eles: “Não, não quero ficar com seis aulas não, eu trabalho”. Tinha aluno que entrava uma hora no trabalho e saíria meio dia e vinte. “Não, eu não posso sair meio dia e vinte, eu preciso ir em casa, eu preciso almoçar para eu ir pro trabalho, não dá tempo”. E saíram mesmo, pegaram transferência e saíram da escola do Estado e foram para o município. Então... é difícil... (CORALINA, 2015).

Cora revela uma questão importante: a política como causa da evasão. Os alunos não quiseram aderir ao Programa, porque teriam que ficar na escola um horário a mais e isso implicava em outras questões, como o trabalho, por exemplo. Assim, acabaram por abandonar a escola.

Este fato ilustra muito bem que as políticas são implementadas, muitas vezes, sem o diálogo necessário com os atores escolares, principalmente os beneficiários direto da política, no caso, os estudantes. Ilustra também como os jovens do ensino médio têm que lidar com a realidade de conciliar estudo e trabalho, o que não tem sido tarefa fácil, levando muitas vezes os jovens à evasão escolar.

Sendo assim, é importante que o jovem seja visto como prioridade, que as políticas levem em conta a realidade do estudante da escola pública, ao invés de simplesmente aumentar a carga horária escolar e implementar um currículo com áreas que irão contribuir para que o jovem ingresse no mercado de trabalho, na maioria das vezes de maneira acrítica, ocupando de forma precária os postos de trabalho.

O Reinventando o Ensino Médio é um exemplo de como a ideologia mercadológica adentra as políticas educacionais. As áreas ofertadas na formação específica compreendiam os conteúdos curriculares destinados a gerar competências e habilidades na área de empregabilidade. Ressaltamos o discurso das habilidades e competências próprio das políticas neoliberais que vem sendo imposto na educação formal de forma acrítica e, na maioria das vezes, incorporado pela escola sem a devida reflexão. Nesta situação específica, os alunos foram os responsáveis por fazer a resistência a este discurso, ainda que sem uma análise mais ampla da política proposta.

Virada Educação Minas Gerais

Considerando que a escola não é atrativa para adolescentes e jovens e que estes não acreditam que a educação vá lhes garantir um futuro melhor, a Secretaria de Educação do

Estado de Minas Gerais, lançou em julho de 2015 o projeto Virada Educação Minas Gerais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016).

A realidade do Ensino Médio em Minas Gerais mostra que, entre os anos de 2010 a 2014, houve uma redução de cerca de 115 mil matrículas no Ensino Médio, segundo o Censo Escolar 2010/2014. Aproximadamente, 14% dos jovens mineiros de 15 a 17 anos estão fora da escola. Entre os que permanecem nas salas de aula, 40% são considerados atrasados nos estudos, repetiram de série ou ainda estão cursando o Ensino Fundamental. De acordo com a última avaliação censitária - o Proeb -, 95,6% dos alunos da rede estadual não aprenderam o recomendado em Matemática e 62,7% também não sabem o mínimo exigido em Língua Portuguesa (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016).

Tendo em vista esta realidade, a Secretaria de Estado de Educação propõe a Virada Educação Minas Gerais, considerado um movimento que pretende potencializar os saberes, as práticas e as competências educativas da região de Minas Gerais e promover uma educação de qualidade aos adolescentes e jovens (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016).

A proposta é ouvir professores e profissionais da área, mas também os adolescentes e jovens, sendo considerados como atores importantes no debate sobre a educação no Estado. Para a Secretaria de Educação, a proposta para o Ensino Médio deve perpassar o que os adolescentes e os jovens pensam (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016).

O objetivo da Virada é trazer o adolescente que está fora da escola de volta aos estudos, bem como aproximar a escola do universo do adolescente, a partir do envolvimento de vários atores sociais que podem contribuir para a melhoria do ambiente escolar e do desenvolvimento integral do estudante: pais, artistas, comunidade do entorno da escola, associações, educadores e o próprio adolescente, dentre outros (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2016).

Sobre esta política, Lygia destaca:

(...) Foi, foi um sábado letivo, essa proposta foi com todo o ensino médio, mentira, foi do nono ano ao ensino médio, entrou alunos de EJA, do noturno, é... a proposta veio pra gente como... esqueci o nome do projeto. Aí... nós... foi tipo um dia D, a gente parou, pensou, antes a gente chamava de dia D, a gente parou, pensou no que a gente ia fazer pra resgatar esses alunos. Aí no sábado, com a opinião deles, com o que eles queriam, aí nós fizemos o nosso, o nosso sábado letivo (TELLES, 2015).

A política, ao que parece, foi bem recebida pela técnica. Ao ser perguntada sobre sua opinião com relação às políticas propostas de uma forma geral, ela firma:

Eu acho que se for o que eles colocaram da... igual o sábado que nós fizemos, da proposta que veio pra gente, eu acho que vai ser muito bom. O quê que é: tá (sic) trazendo o aluno de fora que foi evadido ou senão os alunos que estão aqui dentro, pra incentivar outros alunos. Se for desse jeito eu acho que é válido (TELLES, 2015).

Destaca-se um ponto positivo nesta política: o diálogo com os alunos. A proposta é que o aluno tenha voz e possa dar sua opinião sobre o processo educacional. Diferente de outros projetos implementados à revelia dos alunos e profissionais, este revela um caráter mais democrático e aponta para novas perspectivas.

De forma geral, sobre a implementação das políticas para o ensino médio, destaca-se a dificuldade da escola em aderir aos programas, a falta de recursos para este objetivo, tanto físicos como humanos, bem como a descontinuidade na execução destas políticas.

A escola encontra, assim, muitas dificuldades para implementar as políticas propostas. Apesar da satisfação com alguns aspectos, os profissionais sentem-se abandonados, perdidos, na implementação das políticas, como pode ser observado nesses depoimentos. O desconhecimento das políticas é também um fator que transparece em alguns momentos na pesquisa, sendo este um aspecto relevante, visto que os profissionais acabam implementando a política sem uma análise mais profunda de seus pressupostos.

É visível que as políticas propostas pelo Partido dos Trabalhadores têm enfatizado o aspecto social, porém, estas políticas não têm sido suficientes na superação das desigualdades sociais, predominando ainda um caráter assistencialista neste processo. Contudo, não se pode negar que houve um avanço em relação às propostas dos governos anteriores, muito mais centradas nas ideias neoliberais e na lógica do mercado. O que se ressalta é que estas políticas ainda são incapazes de transformar a realidade social/escolar, porém, a prática dos profissionais torna-se relevante neste processo, podendo contribuir para mudanças significativas no contexto educacional/social ou simplesmente reproduzir discursos excludentes.

Destaca-se também a importância de ouvir a opinião de profissionais e alunos sobre as políticas, para que estas revejam seus propósitos e se aproximem da realidade dos estudantes e profissionais e possam, de fato, contribuir com mudanças efetivas na escola e no tecido social. Caso contrário, sempre existirão “as pedras no caminho”, como uma forma de resistir à docilidade da sujeição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A vida só é possível reinventada.
 Anda o sol pelas campinas e passeia a mão dourada pelas águas, pelas folhas. . .
 Ah! Tudo bolhas que vêm de fundas piscinas de ilusionismo... – mais nada.
 Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.
 Vem a lua, vem, retira as algemas dos meus braços.
 Projeto-me por espaços cheios da tua Figura.
 Tudo mentira! Mentira da lua, na noite escura.
 Não te encontro, não te alcança...
 Só - no tempo equilibrada, desprendo-me do balanço que além do tempo me leva.
 Só - na trevas fico: recebida e dada.
 Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.”*
 (Cecília Meireles, em: *Reinvenção*)

O objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos de uma escola pública do Estado de Minas Gerais em relação às principais políticas educacionais pensadas para o ensino médio. Neste processo, buscamos entender o sujeito em suas relações, sujeito historicizado, contextualizado, capaz de reproduzir a História, mas também capaz de lutar, resistir e transformar sua realidade.

Procuramos compreender os discursos que circulam no ambiente educacional com relação às políticas, materializadas nas práticas dos sujeitos no cotidiano escolar, numa perspectiva interdisciplinar, que nos possibilitou ampliar nosso olhar para os problemas complexos no contexto educacional/social. Assim, conhecer o dia a dia da escola, entender o movimento dos sujeitos no cenário escolar, tornou-se tarefa essencial para que a pesquisa não se limitasse apenas a entrevistas descontextualizadas da prática. Para isto nos valem do olhar da Psicologia Social Crítica, teoria que nos permitiu compreender os sujeitos em sua dimensão sócio-histórica, a partir de um projeto ético-político; a Antropologia, que nos forneceu subsídios para entender a cultura escolar e a cultura social de forma geral; a Análise do Discurso francesa, com as contribuições de Pêcheux e de Foucault, que abriu a possibilidade de compreendermos os sentidos postos no contexto social e escolar, os sujeitos entre reproduções, resistências e transformações. Desta forma, foi possível, nesta pesquisa, entender os discursos como práticas e, a partir disso, identificar os discursos hegemônicos, mas também as resistências a estes discursos e as possibilidades de se construir outros discursos.

Compreendemos o cenário escolar como um espaço contraditório, que tanto pode servir à dominação quanto à emancipação. A escola é um lugar onde o poder se estabelece de várias formas: tanto é emanado pelo Estado, pelos governos, pelas políticas, como é capaz de

se pulverizar em cada sujeito, independente de sua posição hierárquica dentro da instituição escolar. Assim, as políticas se impõem aos sujeitos, mas estes lutam, resistem e as transformam, muitas vezes fazendo com que sejam repensadas e reformuladas.

Este fato foi claramente constatado com a implementação do Projeto “Reinventando o Ensino Médio”, no governo mineiro de Antônio Anastasia. Os próprios alunos se impuseram contra a política, e isso se deu de forma geral no estado, o que fez com que o projeto caísse por terra, já que não foi implementado por meio do diálogo. Assim, esta política deu lugar a outra: a “Virada Educação Minas Gerais”, que demonstrou uma outra postura em relação aos sujeitos da educação: é preciso ouvi-los, buscar respostas a partir deles, caso contrário, a política não se efetiva.

O cenário escolar evidenciou como os sujeitos se organizam em torno das novas demandas educacionais. Com as mudanças que se estabeleceram a partir do modelo de desenvolvimento proposto para os países da América Latina, entre eles, o Brasil, as políticas educacionais adotam as ideias neoliberais. Não apenas na educação, mas em todo o tecido social, os pressupostos econômicos ganham força, mudando as formas de ser e estar no mundo. Atualmente, vivemos sob a égide mercadológica e o Estado encontra-se enfraquecido, incapaz de regular o mercado, e isso se reflete em todas as instâncias sociais.

Apresentamos uma escola pública cujos atores têm que se haver com todas estas questões, pois elas atravessam o universo cultural dos sujeitos, não sendo possível se libertar totalmente destes pressupostos neoliberais, da hegemonia do mercado, da revolução tecnológica, destas novas formas de vida e de concepções de mundo, de sujeito e de sociedade que vão se formando atualmente.

Temas como a culpa centrada no indivíduo, o abismo existente entre a escola e o aluno, a relação entre a educação, o trabalho e a ascensão social, a percepção dos atores sobre as políticas propostas para o ensino médio, tornaram-se fundamentais para se pensar o sujeito neste contexto. Todos estes temas revelam que os modos de vida da sociedade ocidental têm causado, além de profundas mudanças nas relações que se estabelecem no âmago da sociedade, e que nos forçam a mudar nossas maneiras de pensar e agir no mundo, angústias, desencontros, sofrimento, apatia, falta de diálogo, deslocamento de conceitos fundamentais como o conceito de educação, de trabalho, de desenvolvimento, de conhecimento e até mesmo de ser humano. O desenvolvimento, sob seu aspecto estritamente econômico, tem produzido novas subjetividades, novos sujeitos e, ao que tudo indica, contribuído mais para sua alienação e sofrimento do que para sua emancipação.

Tudo isso ocorre não sem resistências. Assim, identificamos em cada capítulo os

discursos dos sujeitos que são reproduções desta realidade que se impõe; mas também identificamos os contra-discursos, as possibilidades de emancipação dentro deste contexto que prima pela desigualdade social, pela injustiça, pela dominação de uns sobre outros e pelo lucro como principal elemento a ser perseguido nestas relações.

A Escola Estadual Cecília Meireles é perpassada por estas relações. É uma escola esquecida pelo Estado, assim com a maioria das escolas públicas do país, mas seus sujeitos lutam para fazer dali um lugar mais humanizado, respeitado, decente, digno. É claro que neste cenário, dão-se também a dominação, a repressão, a falta de vontade, a apatia de muitos que ali freqüentam. Porém, mesmo com todos os problemas que enfrenta e que coloca a escola como a que detém os piores resultados da cidade, em termos de repetência e abandono escolar, ela é um palco de lutas incessantes contra esse *status*. Ainda assim, as ideias revolucionárias são minoria, estão dispersas, mas confrontando-se a todo momento com as ideias universais que reduzem o sujeito à coisa, a mero consumidor.

Evidenciamos um cenário onde professores são desvalorizados, sentindo-se impotentes e incapazes de mudar a realidade escolar. Há um jogo contraditório em relação aos docentes: eles não aderem às políticas, que são formuladas sem sua participação, desconhecem-nas, não são bem remunerados para realizar seu trabalho, estão sobrecarregados, precisam suportar a apatia dos alunos e buscar estratégias para lidar com todas essas questões. No entanto, o desconhecimento destas políticas e a falta de reflexão sobre a prática também deixa o professor, bem como os outros profissionais da educação, à mercê de uma imposição arbitrária que vai se manifestar em uma formação acrítica dos alunos.

Em sua maioria, professores, gestores e técnicos demonstram um compromisso com a escola, com os alunos e também com as políticas, porém, nem sempre refletem sobre o conteúdo destas políticas, bem como sobre a realidade que a comunidade enfrenta. Têm que se haver também com a resistência de pais, de estudantes e dos próprios colegas, bem como com a vigilância do Estado ante as ações escolares.

Constatamos nesta pesquisa a presença de discursos contra-hegemônicos, apesar de haver a contradição própria do processo discursivo, que faz com que o sujeito não seja um todo homogêneo. Alguns profissionais tentam dar voz aos alunos, fazer momentos de reflexão sobre a prática escolar, apesar de não reconhecerem a lógica estrutural que permeia muitos dos problemas escolares – sejam eles sociais, cognitivos ou afetivos: a conjuntura social mais ampla que tem por base as ideias capitalistas e que faz com que a escola seja também reprodutora de um sistema que prima pela competitividade, pela desigualdade de

oportunidades e por práticas excludentes, principalmente em relação aos mais pobres.

Quanto aos alunos, foi possível identificar sua falta de sintonia com as velhas tradições escolares, que transparecem pra nós como resistência ao modelo arcaico disciplinador e à falta de sentido que a escola representa em suas vidas. Os jovens já não aceitam mais uma escola que não lhes desperte a atenção; aliás, estão docilmente assujeitados à revolução tecnológica e informacional, não sobrando espaço para outras atividades consideradas desinteressantes e desprezadas de sua realidade.

Esta é uma questão complexa que, sob uma aparente liberdade, acaba por se configurar como um outro sistema de dominação, não mais disciplinar, mas de um controle sutil de corpos e mentes que tem como fins últimos transformar sujeitos em consumidores.

Isto aponta para questões que a escola precisa buscar solucionar. Alunos que não aprendem, que são culpabilizados por seu fracasso, que não se interessam pela escola, que buscam na escola apenas um diploma e um conhecimento capaz de abrir-lhes as portas da universidade e do mercado de trabalho. Neste sentido, o ENEM surge como política central no imaginário escolar/cultural, envolvendo não apenas alunos, mas também suas famílias e os profissionais da escola, como uma política que vai possibilitar o acesso de todos à universidade.

Sob esta perspectiva, a escola vem sendo vista como trampolim para possibilitar o aluno entrar em uma universidade e assim obter melhores condições de vida; porém esta ideia ancora-se em termos individuais, onde cada um é levado a lutar por um espaço social, e o que importa é ser incluído no mercado de trabalho, de preferência tendo um curso superior. A ascensão social é vista apenas como uma forma de “se dar bem na vida”, de se obter sucesso e melhores condições de vida, porém, isto tem se resumido a ser incluído no mundo do consumo. Não encontramos nos relatos nada que se relacionasse a questões que remetessem a um outro discurso, não individual, não competitivo, ou que incluísse um olhar mais humanizado para o outro e para as relações de dominação, desigualdade e injustiça que estão postas na sociedade de forma geral.

As formas de ser e estar no mundo contemporâneas têm transformado os cidadãos, não só em indivíduos isolados em suas particularidades, mas também em consumidores. A política é esquecida, bem como os valores que se relacionem ao coletivo, ao bem comum, ao meio ambiente, ao desenvolvimento sustentável, à justiça social. Importa alçar um lugar onde se possa viver bem, o que não significa viver em comunidade ou transformar a realidade dos “outros” que continuam esquecidos e à margem da sociedade.

A escola percebe que é preciso mudar, mas acaba centrando suas dificuldades em

termos individuais, apesar de haver discursos que contribuem para um novo fazer educacional: assim, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o diálogo com os alunos, aparecem como possibilidades de se fazer um outro trabalho, ainda que não haja como transformar os determinantes sociais de desigualdade e injustiça. Esses discursos abrem a perspectiva para se dar um primeiro passo: uma formação crítica no espaço escolar.

Porém, isso esbarra em vários fatores, não sendo tarefa fácil para a escola romper com seu histórico de repetência, evasão e exclusão. Importante observar que a escola não necessita de alguém que lhes diga o que fazer. Muitas possibilidades foram destacadas pelos próprios profissionais, contudo, nosso olhar sobre a realidade escolar pode auxiliar no sentido de identificar estas questões.

É claro que a educação sozinha não é capaz de mudar as condições sociais a que estamos expostos; porém, como nos lembra Sampaio (2004), isso não significa que não há nada a fazer na escola. Podemos romper com a unicidade dos discursos, podemos resistir à docilidade sutil de nossos corpos e almas, quando refletimos sobre nossas práticas e quando assumimos um compromisso com a escola democrática. Assim, é possível formar cidadãos, e não consumidores ou seres individualistas, egoístas e alienados.

A reflexão sobre a prática parece ser assim um caminho de possibilidades. Pensar em mim e no outro, governar a nós mesmos e não ser governados conforme a vontade do outro, como nos aponta Foucault (1993). Isto implica o compromisso ético tanto no que diz respeito a mim como ao outro.

Fazer da escola um campo ético-político requer mudanças; e drásticas. Construir outras formas de encontro com os sujeitos, diálogos, vínculos, caminhos possíveis à comunicação. Compreender que se o professor não se compromete não pode pedir comprometimento do aluno; que se o Estado não se compromete, não pode exigir o comprometimento do professor; que se a sociedade não se compromete, não pode exigir que o Estado se comprometa; que se a família não se compromete, não há como se falar em comprometimento do aluno e, assim voltamos ao início de um ciclo que não se rompe, caso cada um não assuma seu papel. E a escola pode fazer com que saibamos qual é o nosso papel, e como exercê-lo.

Resgatar esses papéis, esses lugares, criá-los ou recriá-los: eis a nossa tarefa. Não reduzir o profissional da educação a “trabalhador braçal”, como nos lembra Galdini e Aguiar (2003, p. 89), deixando para técnicos e gestores o papel de pensar a aprendizagem. Professores também são especialistas, e devem ser pensados em sua totalidade, como sujeitos da educação, bem como todos os outros sujeitos escolares.

Assim, as ideias superficiais que acabam culpabilizando as famílias, os alunos, os professores, têm seu embasamento nesta premissa, ou seja, não se vê estes sujeitos em sua totalidade, como sujeitos da história, que têm seus problemas, suas dificuldades, suas limitações, suas singularidades, e que são imersos num contexto de contradições econômicas, culturais, sociais e políticas que insistem em tratá-los como idênticos, como classe, como indeterminados.

Com essas reflexões, penso que podemos tentar responder à nossa pergunta de partida: Qual a concepção de desenvolvimento subjacente às políticas públicas pensadas para o ensino médio? Ou: Que projeto de sociedade a escola pública auxilia a construir?

As políticas públicas desde a década de 1990 amparam-se nos ideais de livre mercado, como já foi dito, principalmente nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. Estas premissas estiveram no centro do modelo de desenvolvimento pensado para o país e, conseqüentemente, nas políticas educacionais.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, há uma abertura para as questões sociais. O fator social passa a fazer parte das políticas de forma mais incisiva. As políticas explicitam a necessidade de se ter um outro olhar para os excluídos. A estes são abertas possibilidades de uma vida mais digna e isso se reflete na educação: cotas para universidade, Bolsa Família, universalização do ensino, Base Nacional Curricular Comum, Formação de Professores, fortalecimento do ensino médio, todas estas políticas se destacam por seu caráter social. Porém, as políticas sobressaem ainda como assistencialistas e compensatórias, no sentido de que são ainda paliativos, pois não resolvem o problema mais amplo da exclusão social, que é estruturante do sistema capitalista.

Mesmo considerando que houve avanços, o fator econômico ainda sobressai como principal elemento no cerne dos projetos para o desenvolvimento e, as políticas, por enquanto, não estão sendo capazes de superar os obstáculos educacionais/sociais. O ensino médio, por exemplo, com todas essas propostas, não alçou vôo, continua sendo o nó da educação básica, muitos alunos saem desta etapa como analfabetos funcionais, sem saber ler ou escrever e sem ter uma formação integral que os prepare para a vida e possibilitem seu desenvolvimento pleno, e não simplesmente para ocupar os postos precários de trabalho ou uma vaga na universidade, muitas vezes a particular.

Há que se considerar que nossa análise não teve a pretensão de esgotar o tema das políticas públicas educacionais para o ensino médio; por isso, estudos mais amplos sobre cada uma delas tornam-se necessários. Contudo, apontamos algumas questões que nos possibilita dizer que os problemas mais complexos da escolarização pública ainda persistem, apesar

destes investimentos.

Assim, a concepção de desenvolvimento nas políticas, analisada por meio das práticas discursivas dos sujeitos escolares, demonstra que o fator econômico ainda ressoa significativamente no contexto escolar. Não que este fator não deva fazer parte deste projeto; nossa proposta é que ele se articule com os outros eixos de forma equivalente, ou seja, que as políticas se ocupem tanto das questões sociais como das econômicas e das ambientais, e isso se prolongue nas questões éticas, estéticas, políticas e culturais.

A concepção de desenvolvimento subjacente às políticas educacionais aparece ainda ancorada num ideal de educação como a responsável por eliminar os problemas sociais e individuais, sem nenhuma ênfase na desigualdade estruturante do sistema capitalista. Este fato aponta para a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre estas questões no contexto escolar.

Com as mudanças que vêm ocorrendo no cenário político do país, sobretudo com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, não sabemos ao certo se estas políticas analisadas serão mantidas, e quais serão os rumos em relação aos projetos para a educação básica, sobretudo o ensino médio. Contudo, há que se reconhecer que o eixo social ganhou destaque durante este período, como já afirmamos. Porém, ainda não foi possível traduzir este fato em justiça social. Há sim políticas que colocam o social no centro, mas não resolvem o problema das desigualdades sociais, da meritocracia, da competição desenfreada, do consumismo exacerbado, da tecnologia a serviço do capital, da qualidade da educação, enfim, são questões que perpassam a escola, mas precisam ser pensadas não apenas na escola, mas em todas as instâncias sociais.

Outras questões que surgem com relação às políticas incluem o descaso do Estado com a escola pública, a falta de recursos de toda a espécie para sua implementação, a descontinuidade dos projetos, a ausência de diálogo com os sujeitos beneficiários, bem como o desconhecimento dos profissionais sobre o conteúdo das políticas e sobre suas ideologias.

Sobre o tema da descontinuidade das políticas, vale ressaltar como este processo vem causando sofrimento na comunidade escolar e como há uma necessidade real de que as políticas sejam contínuas, sejam políticas de Estado e não de governos, comprometidas com o desenvolvimento humano e social.

Como proposta para futuras pesquisas, havemos de considerar o estudo mais amplo das políticas apresentadas; a questão da EJA como uma modalidade que exige um olhar diferenciado com relação à implementação de propostas de cunho neoliberal; a discussão mais aprofundada sobre a revolução tecnológica e informacional que adentra as instituições

escolares e que requerem novas demandas neste contexto; a questão das subjetividades que vêm se constituindo nestes contextos informacionais, tecnológicos e mercadológicos, bem como o sofrimento dos sujeitos ante todo este processo.

Apesar desta pesquisa não abranger uma dimensão maior, visto que foi feita em uma única escola, acreditamos que seus resultados possam servir como reflexões tanto no campo das ciências Humanas e Sociais, quanto no campo da Educação. Os problemas que a escola pesquisada enfrenta não são diferentes da maioria das escolas públicas. Portanto, as discussões realizadas neste trabalho podem servir de norte para aqueles que se interessam por problemáticas como o desenvolvimento, as políticas públicas educacionais, o ensino médio e os sujeitos, nesses contextos.

Ainda que o futuro da escola seja incerto, sobretudo a tradicional, há que se considerar a necessidade de sua transformação, caso sua existência persista. Que a escola não seja apenas o galpão, ou o depósito de crianças e adolescentes; que não sirva apenas para formar mão-de-obra barata, alimentando os ideais capitalistas, onde o lucro torna-se seu principal objetivo; que a escola possa ser um espaço de releitura do mundo; e que o conhecimento sirva para possibilitar às pessoas transformar suas próprias vidas, mas também a de todos aqueles que vivem sob condições de miséria, injustiça e exclusão. Que a escola seja o local por excelência da dignidade humana, que respeite o saber dos seus alunos, que sirva para a vida, mas para novas formas de vida, vinculadas ao respeito ao próximo, ao meio ambiente, à terra, às comunidades. Que a escola possa ser o local por excelência para se pensar num novo modelo de sociedade, num novo projeto de desenvolvimento, ético e incluyente.

Reinventar – eis a palavra que precisa emergir e trazer a tona novas possibilidades que rompam com a realidade cristalizada que impede a mudança. Reinventar escola, sentidos, sujeitos, sociedade... reinventar a vida!

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semi-estruturada com gestores, professores e técnicos

1 – Há quanto tempo trabalha na escola?

2 – Que função exerce?

3 – A escola apresenta altos índices de evasão e repetência no ensino médio, desde 2010, conforme os dados do INEP. Como a escola tem trabalhado essa questão?

4 – Nos últimos anos, várias políticas têm sido propostas no sentido de fortalecer o ensino médio e melhorar a qualidade da educação. Qual sua opinião com relação a essas políticas?

5 – Como elas têm sido implementadas aqui na escola?

6 - Você acredita que essas políticas podem contribuir na formação e aprendizagem dos jovens de forma efetiva?

7 – O que você considera ser necessário para melhorar a qualidade da educação no ensino médio?

8 – O que seria necessário para implementar sua sugestão?

9 – Qual sua visão do ensino médio?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semi-estruturada com estudantes

- 1 – Que série você está cursando?
- 2 – Qual sua opinião sobre o Ensino Médio?
- 3 – Qual sua opinião sobre a escola?
- 4 – Como vê o trabalho dos profissionais?
- 5 – Quais suas perspectivas após concluir o Ensino Médio?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. (1995). Educação para quê? In: **Theodor W. Adorno** - Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 139-154. (Trabalho original publicado em 1967)
- ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; FREIRE, Mayara Limeira; LEITE, Fernanda Moreira; GOUVEIA, Charlene Nayana Nunes Alves. As políticas públicas de assistência social e a atuação profissional dos(as) psicólogos(as). In: **Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate**. Isabel Fernandes de Oliveira, Oswaldo Hajime Yamamoto (Organizadores). – Belém: ed.ufpa, 2014, p. 127-168.
- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. Estratégia de desenvolvimento e combate à pobreza. **Revista Estudos Avançados**, 1995, vol. 9, n.º 24. Instituto de Estudos Avançados da USP – SP.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Entrevista concedida à Josirene de Carvalho Barbosa**. Maio de 2016.
- ANGELUCCI, Carla B; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata & PATTO, Maria Helena S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Tradução de Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos. 6 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. - (Coleção Zero à Esquerda)
- BERNARDES, Anita Guazzelli; HOENISCH, Júlio César Diniz. Subjetividade e Identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social**. Neusa Maria de Fátima Guareschi e Michel Euclides Bruschi (orgs). 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013: 94-124
- BOCK, Ana M. B. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.
- BOCK, Ana M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs.). - 3. ed. - Sao Paulo : Cortez, 2007: 15 a 36
- BORON, Atílio A. El Estado y Las “Reformas Del Estado Orientadas al Mercado”. Los “desempeños” de la democracia em América Latina. In: Nora Rut Krawczyk; Luiz Eduardo Wanderley (Orgs.). **América Latina: estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo, Cortez, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 22 de março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 06 de Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Superior**: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Ano 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 07 de Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020**: metas e estratégias. 2010. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101. 2015b. Acesso em agosto de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. Ano 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811. Acesso em 13 de abril de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/financiamento/dinheiro-direto-na-escola>. Acesso em 09 de Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em 07 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI**. 2016c. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo. Acesso em 08 de Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. 52 p.: ilustrado. – (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em 07 de Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Bolsa Família**. 2015c. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>. Acesso em 07 de Agosto de 2016.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 17-25

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Segregação urbana, enclaves fortificados e espaço público. In: **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 1ª ed, 2000, p. 211-342.

CAMARGO, Pedro Cavalcanti; PALEZZO, Elaine Toldo. Uma análise do efeito do programa bolsa família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras. In: **Economia Aplicada**, v. 18, n. 4, Ribeirão Preto, Oct/Dec. 2014, pp. 623-640 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502014000400003

- CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FILHO, Dalson Britto Figueiredo; ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.
- CASTRO, Alba Tereza Barroso de. O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias. In: **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 362-366, jul-dez, 2013
- COHN, Amélia. Políticas Sociais e Pobreza no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**, nº 12, jun/dez de 1995.
- CORALINA, Cora. **Entrevista concedida à Josirene de Carvalho Barbosa**. Setembro, 2015.
- CORRÊA, Juciani Severo. As contribuições do programa bolsa família: inclusão e permanência escolar. **IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul 2012**. UNIFRA, 2012.
- COSTA, Márcia Regina da; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **Violência: natural ou sociocultural?** São Paulo: Paulus, 2006.
- CROCHÍK, J. L., FRELLER, C. C., DIAS, M. A. L., FEFFERMANN, M., NASCIMENTO, R. B. & CASCO, R. Atitudes de professores em relação à Educação Inclusiva. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n.1, São Paulo, 2009, p. 40-59.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226. Tradução de Peter Pál Pelbart
- ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iuminuras**. V.9, n.21, 2008. Disponível em:<
<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371> >.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- ESCOLA ESTADUAL CECÍLIA MEIRELES. **Regimento Escolar**, 2016.
- FAHEL, Murilo Cássio Xavier; MORAIS, Thais; FRANÇA, Bruno Cabral. O Impacto do Bolsa Família na Inclusão Educacional: análise da matrícula escolar em Minas Gerais. **Code 2011**. Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos. Fundação João Pinheiro; Co100nsultora PNUD/MDS, 2011.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2ª edição, São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 112p.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª Edição: abril de 1996. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.
- _____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Disponível em: www.sabotagem.cjb.net

_____. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). Tradução de António Fernando Cascais. In: **Revista de Comunicação e linguagem**. Nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 mai 2016.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Paz e Terra, 3 ed, 1974. Coleção Leitura.

GALDINI; Veruska; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: **Psicologia escolar**: práticas críticas. Org: Marisa Eugênia Melillo Meira e Mitsuko Aparecida Makino Antunes. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 87-104.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4 ed, São Paulo: Cortez, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. - São Carlos: ClaraLuz, 2004. 210 p.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; MEDEIROS, Patrícia Flores de; BRUSCHI, Michel Euclides. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: **Psicologia Social nos Estudos Culturais**: perspectivas e desafios para uma nova Psicologia Social. Neusa Maria de Fátima Guareschi e Michel Euclides Bruschi (orgs). 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013: 23-49

GUARESCHI, Pedrinho A. Ideologia. In: **Psicologia Social Contemporânea**: livro-texto/Marcelo Neves Srtrey et al. 21. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013: 89-103

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 de Ago de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em 12 de abril de 2015.

_____. **PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Brasil e Síntese de Indicadores 2013. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018883109232014310419410583.pdf>. Acesso em 21 de março de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **IDEB** - Resultados e metas. Disponível em

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=224728>). Acesso em 05 de outubro de 2014.

_____. **INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 13 de abril de 2015.

_____. **Data Escola Brasil**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil>. Acesso em 13 de abril de 2015

IVO, Anete B. L. Desenvolvimento e Atores Sociais. In: IVO, Anete Brito Leal, Coord. **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social: 81 problemas contemporâneos**. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Salvador: Fapesb, 2013. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade), pp. 102-110.

JESUS, Carolina Maria. **Entrevista concedida à Josirene de Carvalho Barbosa**. Maio de 2016.

JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [28]: 119 - 137, janeiro/junho 2007**. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download>> Acesso em: 08 de Ago de 2016.

KLITZKE, Melina Kerber; VALLE, Ione Ribeiro Revista. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): há democratização do acesso ao ensino superior? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 227-247, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 04 de agosto de 2016.

LEITE, Antônio da Silva. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LIMA, Cárita Portilho; PRADO, Marina Borges e Silva; SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP**. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 67-75.

LISPECTOR, Clarice. **Entrevista concedida à Josirene de Carvalho Barbosa**. Agosto, 2015.

MACHADO, Adriana Marcondes. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: **Psicologia Escolar: práticas críticas**. Organizadoras: Marisa Eugênia Melillo Meira; Mitsuko Aparecida Makino Antunes. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003. 1ª edição: 63-85

MACHADO E PROENÇA (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. - (Coleção psicologia e educação).

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. - (Coleção: Temas de Atualidade).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, São Carlos, set./dez. 2006, p. 387-405.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. In: **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas Públicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Desenvolvimento e Pacto Social. In: IVO, Anete Brito Leal, Coord. **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social: 81 problemas contemporâneos**. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Salvador: Fapesb, 2013. (Coleção Trabalho e Contemporaneidade), pp. 116-123.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2012a.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2012b.

PATTO, Maria Helena Souza. Prefácio. In: MACHADO E PROENÇA (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. - (Coleção psicologia e educação), p. 7-12.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª reimp. da 3ª ed. de 2008; ano 2010.

PASTORINI, Alejandra. **A Categoria “Questão Social” em Debate**. São Paulo, Cortez, 2004. Coleção: Questões da Nossa Época, v. 109.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. - 6ª edição, Campinas, SP. - Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Sueli Menezes. Estado neoliberal e políticas educacionais democráticas: intenções, contradições e alternativas possíveis. In: **Políticas Públicas**, Campinas, v.2, n.2, p.34-53, dez. 2009 – ISSN: 1982-3207.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Dimensões socioculturais urbanas da violência: contemporaneidade e relações sociais. In: **Sociedade em Debate**, Pelotas, 8 14(1): 7-24, jan.-jun./2008

_____. Tendências do desenvolvimento: elementos para reflexão das dimensões sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP, UNITAU, 2014.

PLANO MUNICIPAL DE SAÚDE 2014 a 2017, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em abril de 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL. **Plano Municipal de Saúde 2014-2017**. 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/17441796.html>>. Acesso em 16 Ago 2016.

PROENÇA, Marilene. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO E PROENÇA (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. - (Coleção psicologia e educação), p. 19-37.

QEdU Ideias - **Aprendizado em foco.** Aprovação, reprovação, abandono, evasão escolar e distorção idade-série. Disponível em:
<http://ajuda.qedu.org.br/knowledgebase/articles/212405-aprova%C3%A7%C3%A3o-reprova%C3%A7%C3%A3o-abandono-evas%C3%A3o-escolar-e>. Acesso em 13 de abril de 2015.

_____. **Taxas de rendimento.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>> Acesso em 27 de julho de 2016.

_____. **Taxas de rendimento.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-estadual/rural-e-urbana>> Acesso em 27 de julho de 2016.

QUEIRÓZ, Rachel. **Entrevista concedida à Josirene de Carvalho Barbosa.** Maio, 2016.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JR, Arlindo; NETO, Antônio J. Silva, **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação.** Barueri, SP, Manole, 2011. p.p. 69-104

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: **Ciências Humanas: pesquisa e método.** Org: Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SADER, Emir. Estado e Democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: Emir Sader; Pablo Gentili (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que Democracia?** Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** – 2ª ed. – São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente.** São Paulo, Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 443-460, jul./dez. 2014. Disponível em:
 <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em 15 de fev. 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Normas e reformas para a inclusão: leituras sobre o ensino médio e a Lei 10.639/2003. In: **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 401-407, jul-dez, 2012. Disponível em: <
<http://www.redalyc.org/pdf/3211/321129114011.pdf>> Acesso em: 10 de Jun de 2016

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** - Campinas, SP: Autores associados, 2008. - Coleção Educação Contemporânea.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE). **Resolução SEE 2030/2012:** Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos curso de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2012. Disponível em:
https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=8885-resolucao-2030-2012-3138-kb-pdf. Acesso em 09 de Agosto de 2016.

_____. **Resolução SEE nº. 2486 de 20 de dezembro de 2013:** Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. 2013. Disponível em:

<http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3520> Acesso em 09 de Agosto de 2016.

_____. **Resolução SEE nº. 2742 de 2015**: Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. 2015. Disponível em:

><https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf>> Acesso em: 09 de agosto de 2016.

_____. **Virada Educação Minas Gerais**. 2016. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17005-juventudes>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, editora Companhia das Letras, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007).

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Colaboradores André Grillo ... [et al.] — Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Marilene Proença. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: Viégas LS, Angelucci CB, org. **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006. p.229-43.

_____. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

SOUZA, Marilene Proença; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 17-25

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

SUASSUNA, Ariano. **Entrevista concedida à Josirene de Carvalho Barbosa**. Maio de 2016.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Maria Eugênia Melillo Meira. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: **Psicologia Escolar**: práticas críticas. Organizadoras: Marisa Eugênia Melillo Meira; Mitsuko Aparecida Makino Antunes. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003. 1ª edição: 11-62.

TELLES, Lygia Fagundes. **Entrevista concedida à Josirene de Carvalho Barbosa**. Setembro, 2015.

TEODORO, António. Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita. In: **Globalização, Educação e Movimentos Sociais**: 40 anos da Pedagogia do Oprimido / Jason Mafra... [et al.] (org.). — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

THERBORN, Göran. As Teorias do Estado e seus Desafios no Fim do Século. In: Emir Sader; Pablo Gentili (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que Democracia?** Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Biografias:** Gary Stanley Becker. Campina Grande, Paraíba, Brasil. 2012a. Disponível em:

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/EcGarySB.html>. Acesso em 13 de abril de 2015.

_____. **Biografias:** Theodore William Schultz. Campina Grande, Paraíba, Brasil. 2012b. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/EcThWSch.html>> Acesso em 13 de abril de 2015.

VISCAÍNO JR., M. M. **Repensando o desenvolvimento diante da globalização capitalista e das novas demandas para a educação.** 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A Questão Social no Contexto da Globalização: o caso Latino-Americano e o Caribenho. In: Robert Castel; Luiz Eduardo W. Wanderley; Mariangela Belfiore-Wanderley (Orgs.). **Desigualdade e a Questão Social.** São Paulo, EDUC, 1997.

ANEXO II - Entrevista concedida pelo professor Carlos Drummod de Andrade²⁶

Pesquisadora: “Bom, então vamos lá! É... você é professor de Educação Física, né? Há quanto tempo você trabalha aqui na escola?”

Carlos: “Nessa escola estou desde fevereiro de 2016.”

Pesquisadora: “E... a gente tá fazendo uma pesquisa na... nessa escola porque ela tem apresentado altos índices de evasão e repetência desde 2010, no Ensino Médio. Como que vocês têm trabalhado essa questão aqui?”

Carlos: “Olha, eu, eu, particularmente, por tá há muito pouco tempo na escola, eu, eu não sei te responder, esse, qual o tipo de trabalho, no sentido de conter a evasão. Mas, eu acredito que, dentro de uma política pública, é... seria tentar trabalhar o motivacional, né, mostrar a importância da escola pro desenvolvimento do aluno, das pessoas, né, do ser humano de uma maneira geral. Eu acho que tem que ser nessa linha, né, porque a linguagem com o adolescente, ela é principalmente motivacional. Mas, acho também que é preciso trabalhar muito a afetividade, né, que também é um grande ponto a ser considerado. Às vezes, eles desconsideram a escola porque, às vezes, na escola também não encontra a afetividade, que às vezes pode tá faltando em suas casas. Então eu acho que esse, que esse, vão falar assim, esse componente “afetividade”, ele teria que tá mais presente, e a escola fazer um acolhimento maior, né. A gente sabe do conteúdo, da grande carga da disciplina, eu acho que isso tudo também acaba afastando um pouco o aluno. É, eu não tenho conhecimento a fundo, como eu te falei, mas eu faria que isso fosse mais bem trabalhado.”

Pesquisadora: “É, então, nos últimos anos, várias políticas têm sido propostas no sentido de fortalecer o ensino médio e a... melhorar a qualidade da educação no Brasil, né. É, você tem conhecimento dessas políticas de ensino médio? Queria saber assim sua opinião com relação a elas.”

Carlos: “Oh, eu não tenho conhecimento dessas políticas, é... como eu te falei, tô chegando agora, agora que a gente começa a tomar ciência de como funciona, procuro... agora tô procurando participar do Conselho Escolar, tô participando aí de algumas capacitações, pra que a gente possa, principalmente, ficar por dentro do que tá acontecendo. Mas, Paulo Freire já falava, né, que essa grade curricular, no sentido de dar uma prisão, né, que a gente tava muito preso numa grade curricular, que teria que fazer imediatamente uma, uma reflexão sobre esse conteúdo, se num... se tá valendo a pena, se é uma quantidade muito grande de... de disciplina, é... se tem essa necessidade de uma criança de onze anos aprender uma equação de segundo grau, por exemplo... Então são considerações que a gente tem que fazer, né, se não tem muito volume de matéria, enfim, isso também tem, passa por uma grande reformulação da educação.”

Pesquisadora: “É... então, essas políticas, eu, eu vou citar assim algumas, né, só pra gente lembrar aqui. Tem a questão da universalização do ensino, que tem sido colocado no Plano Nacional de Educação, né, de buscar, né, buscar os adolescentes que tão fora da escola, né, a questão do ‘Todos na Escola’, é... capacitação pros professores, o Pacto pro Fortalecimento

²⁶ Nome fictício dado ao professor para preservar o anonimato do mesmo, na pesquisa.

do Ensino Médio... Então, gira mais ou menos neste sentido, né, a questão da educação integral, do aluno ficar mais tempo na escola, então... são essas políticas que a gente tá... tá pesquisando mesmo, né.”

Carlos: “Aí, dessa, que eu posso te falar, que eu tenho uma, uma... mais, mais participação é a... essa, essa presença toda dos alunos, principalmente no... no Ensino Fundamental, é que no contra-turno também eles passam a vir na escola. Isso aí, qual que é o nome desse projeto? É o Projeto de aceleração, não? Qual que é esse?”

Pesquisadora: “Não. É o PROEMI?”

Carlos: “Esse é o ...é a escola em tempo integral. Esse eu acho fundamental!”

Pesquisadora: “Isso. É o PME, Mais Educação.”

Carlos: “É o PME, né. Essa, pra mim, eu acho que vai fazer a grande diferença porque, sobretudo, vai trabalhar com os menores. Então a gente já vai tá trabalhando lá na base, né, porque depois que já atinge uma certa idade, com certeza, é muito mais difícil é, você, às vezes, colocar algumas, algumas obrigadoriedades e algumas condições no ensino. Por isso que a gente tem sempre que trabalhar com os pequenos de uma maneira mais efetiva pra que depois eles, quando se tornarem adolescentes, pré-adolescentes e adolescentes, aí eles possam ter uma condição melhor. Eu... essa, esse projeto, eu também trabalho em escola pública no município, é um projeto que tem dado muito certo também, que é a escola em tempo integral.”

Pesquisadora: “É... O quê que você considera necessário atualmente para melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio?”

Carlos: “Olha, eu acho que a principal é uma, é essa revisão da grade escolar. Eu acho que essa revisão da grade escolar é uma situação que é preciso ser revista. É, não sei se seria uma questão de metodologia também, que a gente possa tá sempre é... buscando novas metodologias, às vezes a questão mais áudio-visual, porque o jovem ele é muito, às vezes, de áudio-visual, o trabalho em grupo, o trabalho coletivo, o grupo de estudos, enfim, é uma situação que a gente teria que refletir muito em relação a isso. Mas, sobretudo, eu acho que é... é... é isso, é acolher, acolher bem o aluno, né, eu, eu volto a falar dessa questão do acolhimento, do amor, da afetividade, porque eu acho que isso traz resultados, né...a gente às vezes trabalha numa comunidade, às vezes mais desgastada pela violência, a gente sabe das dificuldades que os alunos têm em casa, enfim... então eu acho que a escola também, sobretudo, teria que passar por essa questão do acolhimento, e por uma situação mais humanitária dentro da própria escola. Eu acho que isso, isso é ponto em comum, que deve ser buscado a todo momento.”

Pesquisadora: “É... e qual que é a sua visão hoje do Ensino Médio?”

Carlos: “Olha, o Ensino Médio hoje ele, ele conflita né, conflita muito com a situação de mercado de trabalho, né... Ele já chega na escola já sabendo de outras situações em casa, ele tem que trabalhar, ele tem que correr atrás, ajudar, ele tem que... é, ajudar a pagar conta em casa... então, a gente vê às vezes potenciais, né, alunos em potenciais, mas que às vezes, são interrompidos em função dessa questão, que tem que ajudar em casa, são famílias carentes... então a gente vê um certo conflito e uma certa confusão. Eu acho que o Ensino Médio hoje,

fundamentalmente, passa por essa crise, né, que é uma crise aonde aqueles, onde aqueles alunos, é... mais carentes, mais necessitados têm que contribuir com o rendimento da casa, né, então eu acho que isso acaba conflitando... É um contra-senso, né, se você for ver, é, você teria que se preparar melhor, né, é no Ensino Médio que às vezes você tem que tentar fazer um curso técnico junto, pra poder ter uma graduação melhor, uma maior oportunidade de trabalho no mercado, enfim, o Ensino Médio é o... é um ponto também que nós temos que olhar com carinho, pra que a gente possa achar uma solução pra essa escolarização... melhor.”

Pesquisadora: “Ok! Bom, era isso! Você quer acrescentar mais alguma coisa?”

Carlos: “Então, principalmente na minha área, eu penso, vou falar da minha área de Educação Física, pra mim o esporte começa na escola. E se a gente não tiver essa consciência, a gente... pro esporte nós vamos perder talentos, também talentos esportivos, futuros potenciais. Então, hoje é aquilo que eu falo pra você, a educação física ela não consegue dar conta é... dessa questão da formação, é... vamos falar assim, completa, de alto rendimento, né. Muitas quadras não têm, muitas escolas não têm quadra, não têm quadra coberta, às vezes os espaços são ruins, você tem que dar aula num corredor, dar aula num pátio, é, sob o sol, é... E de uma maneira geral também a remuneração do professor, né, que é uma luta, né, constante. E não posso deixar de falar aqui que a questão salarial infelizmente ela também pega e incomoda muito. É lógico que eu não penso que o professor, já que ele abraçou e escolheu essa profissão, é uma profissão que ele sabe das dificuldades, né. Mas a gente espera uma conscientização melhor do poder público, dos governantes, pra que a gente possa é... no mínimo, né, ter uma condição de trabalho melhor do que a gente tem hoje. Aqui, nessa escola, é... particularmente é uma escola, na minha, na minha análise é uma excelente escola, nós temos quadra coberta, nós temos material esportivo adequado, enfim... Existe lógico alguns conflitos, no sentido de, às vezes, você ter que dividir horário com professor também, isso atrapalha, às vezes, no teu planejamento. Mas, de uma maneira geral, a escola aqui, ela, ela dá essa condição, uma boa condição. Teríamos que melhorar o salário dos professores, que realmente é a grande reclamação e fator também motivacional, pra que você possa fazer um trabalho ainda melhor do que você tem feito.”

Pesquisadora: “E o quê que seria esse fator motivacional, né, além do salário?”

Carlos: “Eu acho que o fator motivacional, principalmente, seria você ter tempo, né, porque você tem muitas, muito, muito conteúdo e, às vezes você, às vezes não, naturalmente você trabalha depois em casa mesmo. Então você teria que ter um pouco menos de carga horária para que você pudesse, pra que você pudesse... pra que você pudesse... é, ter mais tempo de se preparar e preparar melhor as aulas... Eu acho que é por aí. Agora, gosto muito da ideia de grupo de estudos, de sentar, no contra-turno, mas aí há conflito, você sentar no contra-turno escolar, fazer grupo-escolar, vir na escola, conversar, bater papo, fazer reflexão sobre o conteúdo dado, enfim... Eu acho que isso tudo, fora do ambiente escolar também poderia acontecer, mas hoje eu acho que fica muito comprometido isso, principalmente no Ensino Médio, que ele, eles, eles têm outras atribuições, que são aquelas que você tem que buscar o mercado de trabalho, tem que ajudar em casa, enfim. Então são várias situações que levam a essa reflexão, que a gente teria que trabalhar de uma forma diferente, teria que achar uma solução.”

Pesquisadora: “Então tá, eu te agradeço!”

Carlos: “Obrigado!”

Pesquisadora: “Obrigada você!”