

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SONIA CRISTINA RADO

**O ESTIGMA NA ESCOLA: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO
MÉDIO NOTURNO NO PARANÁ**

CURITIBA

2015

SONIA CRISTINA RADO

**O ESTIGMA NA ESCOLA: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO
MÉDIO NOTURNO NO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

R131e Rado, Sonia Cristina
2015 O estigma na escola: a relação professor-aluno no ensino médio noturno no
Paraná / Sonia Cristina Rado; orientador, Lindomar Wessler Boneti. -- 2015
153 f. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2015.

Bibliografia: f. 143-155

1. Ensino médio - Paraná. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino.
4. Professores e alunos. 5. Estudantes de escolas noturnas.
6. Estigma (Psicologia social). I. Boneti, Lindomar Wessler.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 373.8162



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 056
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Sonia Cristina Rado

Aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof.ª Dr.ª Ione Ribeiro Valle, Prof. Dr. Nizan Pereira Almeida, Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, para examinar a Tese da candidata **Sonia Cristina Rado**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Política da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "O ESTIGMA NA ESCOLA: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO NO PARANÁ", que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:10. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: a banca considero o Trabalho
aprovado e recomendo a
publicação do mesmo em evento,
periódico e livro

Presidente:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti Lindomar

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Ione Ribeiro Valle Ione

Convidado Externo:
Prof. Dr. Nizan Pereira Almeida Nizan

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens RE

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi MG

Torres
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus pais, Ary Rado e Irene Marcelino Rado, obrigada pelo apoio e contribuição para minha formação acadêmica, por terem me ensinado que o bem maior é o conhecimento que adquirimos.

Às minhas irmãs, companheiras, amigas, sobrinho e sobrinhas, pela ternura e compreensão dos momentos ausente.

À minha irmã, amiga Tata, por ter me acompanhado nos momentos difíceis e de angústias.

Ao Wilson, companheiro, amigo que esteve ao meu lado em períodos difíceis. A Luta foi grande.

Miguel Rado Alves, filho (in memoriam), verdadeiramente pelo tempo que passamos juntos foi o maior mestre que tive. A música que cantava durante as visitas. Aos olhos do Pai você é uma obra-prima que Ele planejou com suas próprias mãos, pintou a cor de sua pele, os seus cabelos desenhou cada detalhe num toque de amor. (Aos olhos do Pai – Diante do Trono, Ana Paula Valadão).

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos servidores que contribuíram para que minha estada na PUCPR fosse profícua.

Aos docentes do Programa e das Linhas de Pesquisa, História e Políticas da Educação e Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, em especial ao Professor Lindomar.

Ao Professor Lindomar, pela amizade, paciência e dedicação; orientou-me no árduo caminho do desenvolvimento deste trabalho, respeitando os meus limites e me conduzindo até aonde pude chegar.

Aos professores Maria Lourdes Gisi, Romilda Teodora Ens, Ione Ribeiro Valle, Nizan Pereira Almeida, pelas valiosas contribuições por ocasião da Banca de Qualificação.

Aos profissionais da escola de ensino médio noturno que contribuíram com a minha pesquisa, em especial aos estudantes trabalhadores, sem os quais o nosso estudo não teria atingido os objetivos.

À Secretaria Municipal de Educação, À Secretaria do Estado de Educação, pela dispensa das aulas, para que eu pudesse realizar este sonho.

Aos familiares e amigos que se comprometeram comigo durante este percurso: na acolhida, nas necessidades pontuais e até mesmo na torcida. Nesses momentos, saber que temos com quem contar é reconfortante.

RESUMO

RADO, Sonia Cristina. **O estigma na escola: a relação professor/aluno no ensino médio noturno no Paraná.** 2015. 154p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

O estudo se situa no âmbito da linha de pesquisa História e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação e Educação da PUCPR. Procurou-se investigar quais as tensões vivenciadas no ensino médio noturno. A questão norteadora deste estudo é: Como se expressa a relação entre alunos, professores e gestores no espaço escolar do ensino médio noturno no que se refere aos seus sentidos e significados. Essa questão emergiu da constatação que se vivencia no espaço da escola do ensino médio noturno um ambiente de tensão e conflitos, que envolvem alunos, professores e gestores, em torno dos sentidos e significados da escola. Assim, a tese objetiva analisar como se expressa a relação entre alunos, professores e gestores no espaço escolar do ensino médio noturno no que se refere aos seus sentidos e significados. Para a realização do estudo, empreendeu-se uma pesquisa empírica com alunos jovens matriculados em uma escola da rede pública estadual, que oferta ensino médio noturno, em Pinhais-PR, Região Metropolitana de Curitiba. A coleta dos dados para interpretação da realidade investigada foi feita a partir do ponto de vista das relações que os sujeitos constroem no espaço escolar. Optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, grupos de discussões com alunos, professores e equipe gestora e entrevista semiestruturada com os professores e gestores. Colaboraram com aporte teórico Dubet (1994, 2003, 2004), Dayrell (2004, 2006, 2007, 2014), Frigotto (2000, 2003, 2004, 2007), Goffman (1988), Habermas (1987, 1989, 1990, 2000, 2004), Elias e Scotson (2000), Kuenzer (1984, 2005, 2013). O estudo evidencia que a tensão se expressa pela diferença exteriorizada a respeito dos sentidos e significados do saber escolar e da própria escola entre os alunos, professores e gestores. A escola tem como objetivo a construção de uma racionalidade moderna, instrumental e funcional, e, ao contrário, o aluno vislumbra outra perspectiva para a sua escolaridade, a que contemple, para além da racionalidade técnica, a dimensão do sujeito e da subjetividade. Outra questão observada no estudo, são os estigmas que os alunos do ensino médio noturno vivenciam com as frequentes comparações com o período diurno, falta de incentivo e motivação, cansaço, entre outros estigmas que professores e a gestão escolar fazem recair sobre esse jovem que vem à escola à procura de oportunidades.

Palavras-chave: Ensino médio noturno. Alunos jovens. Estigma. Meritocracia.

ABSTRACT

RADO, Sonia Cristina. **O estigma na escola**: a relação professor/aluno no ensino médio noturno no Paraná. 2015. 154p. Thesis (Ph.D.) – Pontifical Catholic University of Paraná, Curitiba, 2015.

The study falls within the framework of the research History and Education Policy of the Graduate Program and Education PUCPR line. We have investigated which tensions experienced in night high school. The main question of this study is How expresses the relationship between students, teachers and administrators at school the night high school with regard to their senses and meanings. Once one experiences in the school's average evening classes a conflict voltage environment, involving students, teachers and administrators around the senses and meanings school. So, objectively analyze how expresses the relationship between students, teachers and administrators at school the night high school with regard to their senses and meanings. For the study, we undertook an empirical research with young students enrolled in a school of public schools that offer night high school Pinhais-PR Metropolitan Region of Curitiba. Data collection for the interpretation of reality investigated was made from the point of view of the relationships that build the subjects at school. We opted for the use of literature, discussion groups with students, teachers and management team and semistructured interviews with teachers and administrators. Collaborated with theoretical support Dubet (1994, 2003, 2004, 2013), Dayrell (2004, 2006, 2007, 2012, 2013), Frigotto (2000, 2003, 2004, 2007), Goffman (1988), Habermas (1987, 1989, 1990, 2000, 2004), Elias and Scotson (2000), Kuenzer (1984, 2005, 2013). The study highlights the tension is expressed by the difference externalized about the significance and meaning of school knowledge and the school between students, teachers and administrators. The school aims to build a modern rationality, instrumental and functional, and instead, the student sees another perspective for their schooling, that includes, in addition to technical rationality, the size of the subject and subjectivity. Another issue observed in the study are the stigmas that students of the night high school experience with frequent comparisons with the daytime, lack of incentives and motivation, fatigue, among other stigmas that teachers, school management play upon that young man who comes to school looking for opportunities.

Keywords: Middle School Night. Young students. Stigma. Meritocracy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	- Área de Livre Comércio das Américas
AIDS	- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEB	- Departamento de Educação Básica
DF	- Distrito Federal
DIPLAN	- Diretoria de Planejamento e Orçamento
DRU	- Desvinculação de Receitas da União
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MTB	- Ministério do Trabalho
MDE	- Demonstrativo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONGs	- Organizações não governamentais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROEMI	- Programa Ensino Médio Inovador

PSS	- Processo Seletivo Simplificado
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEED-PR	- Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
SERE	- Sistema Estadual de Registro Escolar
SETC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SRA/MDA	- Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário
SUDE	- Superintendência de Desenvolvimento Educacional
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A RACIONALIDADE MODERNA E A ESCOLA	26
2.1	DA RAZÃO À RACIONALIDADE	35
2.2	A RACIONALIDADE MODERNA SOB A ÓPTICA DE HABERMAS E WEBER.....	42
3	JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO NA MODERNIDADE	52
3.1	JUVENTUDE: DISCUSSÃO CONCEITUAL	54
3.2	O MUNDO JOVEM E A ESCOLA.....	63
4	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	70
4.1	ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NOTURNO: PERCEPÇÕES E SENTIDOS	79
5	RACIONALIDADE MODERNA <i>VERSUS</i> SUJEITO NA ESCOLA: A DISPUTA DOS DIFERENTES SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO	87
6	O AMBIENTE DA ESCOLA: VIVÊNCIAS DE CONFLITOS, ESTIGMAS, ROTULAÇÕES E CATEGORIZAÇÕES	106
6.1	O AMBIENTE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NOTURNO	108
6.2	ESCOLA: UNIVERSO DA PESQUISA	114
6.3	OS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO NOTURNO.....	116
6.4	O QUE FALAM OS ALUNOS SOBRE A ESCOLA, O ENSINO MÉDIO E PROFESSORES	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio, etapa da educação básica, tem sido objeto de um amplo conjunto de debates, os quais revelam toda a sua complexidade social, política e pedagógica. Em se tratando de ensino médio noturno, foco principal do nosso objeto de estudo, o debate se reveste de importância, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação ofertada, seja, ainda, pelas relações existentes entre os sujeitos envolvidos na escola de ensino médio.

O interesse pela temática de estudo é resultante das inquietações vivenciadas pela pesquisadora durante sua trajetória profissional na educação básica, como professora da rede pública Estadual e Municipal há aproximadamente 20 anos, sendo que o início dessa caminhada deu-se como docente na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio noturno.

Desse ponto de partida, a experiência no campo do ensino médio resultou na dissertação de Mestrado, defendida nesta Instituição Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cuja temática tratou das "Políticas Públicas de acesso e permanência no ensino médio de alunos em condição de vulnerabilidade social no Paraná" (RADO, 2010).

Da análise dos dados por ocasião da conclusão do Mestrado, ficou evidenciado no trabalho de pesquisa que o ensino médio noturno tem sido considerado nos meios educacionais como um problema e quase sempre é ofertado àqueles que dispõem de menos recursos, ou seja, jovens que têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis. Também evidenciaram-se que os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos e que os alunos apresentam dificuldade em relação à perspectiva de futuro.

Constatou-se que para os jovens participantes da pesquisa uma das possibilidades para a entrada no mundo do trabalho é a realização de um curso técnico, tendo em vista a dificuldade que se apresenta para o acesso ao ensino superior. Para muitos, o ensino médio é a terminalidade.

No curso da pesquisa do mestrado, chamou a atenção, numa das escolas pesquisadas, que vários alunos que concluíam o ensino médio retornavam à escola para assistir às aulas; os jovens afirmavam não ter o que fazer e, portanto, não queriam ficar em casa perdendo tempo sem aprender assuntos novos. Diante disso, compreende-se que há a necessidade de ações resultantes de políticas públicas que

não se detenham apenas às especificidades do ensino médio noturno, mas que propiciem meios de continuidade dos estudos (RADO, 2010).

Ao longo ainda dessa trajetória profissional a pesquisadora pôde observar as relações existentes entre os sujeitos da escola de ensino médio noturno; relações essas, às vezes, conflituosas, tensas e contraditórias, que, a nosso modo de ver, resultam quase sempre em estigmas envolvendo alunos, professores e gestores.

Professores e gestores apregoam que os alunos de ensino médio noturno são desinteressados, vão para a escola com outros objetivos como fazer amigos, conversar, não se interessam pelo estudo, não têm perspectiva de futuro. Os alunos, por sua vez, comentam sobre os professores que no período noturno eles estão cansados, devido à carga horária exaustiva do professor, que eles não ensinam, dão qualquer coisa ou pedem para copiar as páginas do livro.

A equipe gestora, na visão dos alunos, não acredita no potencial do aluno; pensa que eles não querem estudar, não abrem canal de negociações para que os alunos possam participar das decisões da escola e dialogar.

A partir dessas constatações, outras preocupações foram surgindo, norteando a realização desta tese, uma vez que entendo ser necessário compreender as vivências de conflitos na relação professor/alunos e gestores na disputa dos sentidos e significados no ensino médio noturno do Paraná.

Toma-se nessa tese conceito de "Sentidos e significados", em Leontiev (1978) que denomina o Sentido como prática pessoal e significados práticas sociais. Assim,

[...] o significado é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. O significado pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (LEONTIEV, 1978, p.94).

Para esse autor, sentido pessoal se exemplifica dessa forma:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. **Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde?** Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura.

Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (LEONTIEV, 1978, p.97, grifo nosso).

Denota-se que a escola, historicamente, tem trabalhado com alguns significados como a socialização, a integração e a transmissão de conteúdos escolares. Entretanto, os estudos do campo de pesquisa indicam que a escola não tem conseguido atingir os objetivos propostos de formação integral do sujeito, culminando com relatos de alunos, professores e gestores reconhecendo que a escola de ensino médio noturno não se materializa como espaço de produção e socialização de conhecimento.

No entendimento desta pesquisadora, essa disputa no contexto escolar põe em risco os significados da escola. Desse modo, nota-se que alunos, professores e equipe gestora¹ no dia a dia do contexto escolar se deparam com tensões que desnudam as contradições que se fazem presentes na escola da atualidade.

Os alunos, contagiados pela ideia do pseudo "fracasso na escola", vivem um processo difícil de subjetivação (não têm projetos, não sentem os estudos como algo significativo, mas não chegam a se libertar dos julgamentos escolares); outros ainda constroem uma subjetividade alicerçada numa separação pronunciada entre vida escolar e vida pessoal, em que são prioritários os engajamentos na vida profissional; e há aqueles que, marcados por uma trajetória de dificuldades nos estudos, resistem à escola, sem entrar em oposição declarada a ela e sem se engajar também em processo que vise à formação profissional.

No desenrolar deste estudo, na pesquisa de campo realizada em uma escola estadual², os alunos do ensino médio noturno fizeram suas ponderações indicando como são estigmatizados nesse período.

O estigma é notado a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, ou seja: *"Desânimo, e que desânimo, é ter que vir para escola. Os professores não acreditam na gente, não incentivam, eles já pensam assim: vocês não vão fazer faculdade, EU vou fazer faculdade"* (Alunos do ensino médio Noturno da Escola pesquisada - grupo 3).

¹ Quando nos referimos à equipe gestora, estamos incluindo Pedagogos e Diretores.

² O detalhamento da pesquisa está apresentado no Capítulo 6.

A nosso ver, os jovens do ensino médio noturno buscam na escola um sentido não apenas funcional e racional, mas também de subjetividades. Subjetividade que seria para Habermas o processo que se efetiva pela linguagem, pela interação dialética com o outro, na intersubjetividade, que permite a constituição do sujeito, que se concretiza em uma ação comunicativa ou dialógica, pois, quando esses sujeitos participam da ação, interiorizam os saberes, a cultura e as normas que regem suas vidas.

Quanto aos professores, concordando com Dubet & Martuccelli (1996), "eles se desgastam buscando dar sentido ao seu trabalho, um sentido que eles só encontram em si próprios na medida em que as utopias e os projetos se esgotaram uns após os outros".

Na perspectiva dos alunos,

os professores fazem sempre a mesma coisa, mesmice, não sai daquele círculo de ideias, a mesma coisa de sempre em todas as matérias, tem alguns professores que tentam explicar além desse círculo estudantil que parece ser obrigatório para todo mundo. Quando os professores explicam sobre política, sobre a realidade, atualidade, a aula fica interessante, mas, quando fica aquela coisa, conteúdo, conteúdo, fica monótono, não tem graça, sabem aquelas coisa Educação Física, História, aquelas coisas que tem que ser aprendidas. Mas quando sai desses conteúdos, interage com os alunos, relacionam os conteúdos, a aula fica interessante, mas quando fica naquela mesmice, parece que não anda a coisa (Alunos do ensino médio Noturno da Escola pesquisada – grupo 1).

Considerando os relatos colhidos na pesquisa e os estudos de Dubet (1994, p.170), a escola parece presa a uma série de dilemas dos quais é difícil sair.

Há quem deseja que a escola se vire para si mesma e reencontre a sua vocação de instituição, senão fechada, pelo menos independente. Há aqueles que defendem uma cultura escolar tradicional, republicana e justa, que privilegie a busca de desempenho na afirmação das regras e hierarquias escolares, bem como muitos pais, alunos e professores aspiram por uma escola adaptada a uma procura econômica, uma escola útil e eficaz (p.170).

A partir dessas considerações, outros dados são importantes e necessitam ser ponderados, ou seja, historicamente o ensino médio noturno tem sido regido como uma repetição do que se faz no período diurno, sem uma identidade própria, além de estar subordinado a uma lei generalizada que não leva em conta as peculiaridades dos alunos jovens que frequentam o ensino médio noturno.

Nesse sentido, ressalta que o ensino médio tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, no nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua própria natureza como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior e a particularidade de atender a jovens e adultos em suas diferentes expectativas.

A Constituição Federal de 1988, no inciso VI do art. 208, levando em conta essas especificidades, determina, de forma especial, a garantia da oferta do **ensino noturno regular adequado às condições do educando**. A LDB, no inciso VI do art. 4.º, reitera esse mandamento como dever do Estado. Ainda no § 2.º do art. 23, da LDB, está prescrito que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e **econômicas**, a critério do respectivo sistema de ensino **sem com isso reduzir o número de horas letivas** previsto (BRASIL, 1988).

No que tange à legislação, percebe-se que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, o ensino médio Noturno tem estado ausente do conjunto de medidas acenadas para a melhoria da Educação Básica. Ao mesmo tempo, as Diretrizes atuais do ensino médio definem que todas as escolas que ofertam ensino médio, independente do horário de funcionamento, sejam espaço de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social (BRASIL, 2012).

As novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio sinalizam que existe uma preocupação que centraliza o debate nos sujeitos do ensino médio. Pesquisas em andamento por meio dos observatórios da juventude com financiamento do MEC têm buscado responder à seguinte pergunta: Quem são os sujeitos do ensino médio? (SOUSA; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2010).

É preciso destacar que, no que diz respeito ao ensino médio noturno, a maioria dos estudantes dessa etapa é adolescente e jovem. Uma parte dá continuidade aos estudos, sem interrupção, mesmo que já tenha tido alguma reprovação; outra parte, no entanto, está retornando aos estudos depois de ter interrompido em determinado momento.

Ainda sobre os sujeitos do ensino médio, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) mostram que existe uma diferença importante nos objetivos dos estudantes que cursam o ensino médio noturno e aqueles estudantes que frequentam o ensino médio no período diurno. As pesquisas indicam que estes

últimos têm o estudo como principal atividade/interesse, enquanto os estudantes do ensino médio noturno são, na sua maioria, trabalhadores antes de serem estudantes.

Sousa e Oliveira (2008) esclarecem que sobre essa diferenciação não deveria decorrer qualquer interpretação que indique uma valorização diferente, por parte dos alunos, da escolarização, mas sim especificidades nas relações estabelecidas com a escola. No entanto, observa-se que, na prática, as especificidades ocorrem no nivelamento por baixo das exigências, ou seja, no contexto escolar o que ficou evidenciado é que existe um estigma por parte dos docentes de que os alunos por cumprirem dupla jornada (trabalho e estudo) não teriam condição de suportar um estudo de alto nível; então, como os alunos não conseguiriam acompanhar, *"melhor dar pouco do que não dar nada"*.

A justificativa para essa adaptação incompleta de proposta pedagógica por parte dos profissionais da escola está diretamente relacionada aos vínculos frágeis que esses alunos estabelecem com o processo de escolarização, assim, essa interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino "menos exigentes", embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola.

De acordo com Frigotto (2003, p.4), "o ensino médio como educação básica tem como eixo central a articulação entre ciência e conhecimento, cultura e trabalho". Como tal, não pode ser definido por uma vinculação imediata e pragmática, e nisso reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica "que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano, social, político, cultural, estético e artístico".

Levando-se em consideração que esses conceitos são estabelecidos por uma construção social, entende-se ser relevante aprofundar a compreensão e a crítica às formas que assumem os processos educativos, em especial nesta etapa em que a sua ambiguidade confere uma dupla função, preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, produzida dentro de determinadas relações sociais.

Para Almeida (2008, p.36), a premissa de inserir no contexto educacional a elevação de escolaridade dos trabalhadores vem acompanhada do ideário de inclusão e justiça social. E, para tanto, "considera-se a existência de um contingente de jovens

e adultos que estão excluídos do sistema formal de ensino e conseqüentemente fazem parte de um contexto maior de exclusão social, resultado de um processo histórico".

De acordo com Frigotto (2007), a realidade social construída historicamente no Brasil deixa evidente que a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o faz de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno. Nesse sentido, há uma travessia complexa e contraditória a fazer. Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente. Em outros termos, não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem.

Assim, para esse autor, é necessário considerar a contingência de milhares de jovens que necessitam o mais cedo possível buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, sendo pertinente que se lhes faculte a realização de um ensino médio que preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, ao mesmo tempo em que possa suprir uma possível falta de sentido que encontram no presente.

Pode-se observar, portanto, que as expectativas tanto dos alunos quanto dos professores são frustradas. De um lado, os alunos sentem-se despreparados, uma vez que na visão dos alunos a escola não cumpre a função de transmitir os conhecimentos necessários para a inserção no mundo do trabalho e tampouco para prosseguir os estudos. De outro lado, a escola (professores) não consegue ensinar. É a partir dessa complicada relação que se faz presente uma relação de estigma.

O conceito de estigma presente nesta tese baseia-se em Goffman (1988, p.5), que conceitua "estigma" como uma marca que está impressa no indivíduo. Sua fundamentação encontra-se nos filósofos gregos, que o definiram como: "sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava". O estigma era a marca de um corte ou uma queimadura no corpo e significava algo de mau para a convivência social. Essa marca simboliza a categoria de escravos, criminosos, traidor, uma pessoa que devia ser evitada por representar uma desonra. Um sinal para evitar contatos com essas pessoas, tanto no contexto particular como em público.

No cristianismo, as marcas corporais recebiam um significado metafórico que se dividiam em duas concepções: os sinais que representavam a "graça divina", que

se manifestava pela erupção da pele, e os que faziam referência à medicina com sinais corporais de distúrbio físico.

Na atualidade, "estigma" representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade. Dessa forma, são estabelecidas categorias que tentam catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio e com grupo social a que pertence.

O estigma é visto como um atributo que produz descrédito na vida do sujeito, em situações extremas, é nomeado como "defeito", "falha" ou desvantagem em relação ao outro. Para os estigmatizados, a sociedade reduz as oportunidades, os esforços e não atribui valor. O aluno jovem do ensino médio noturno carrega essa marca, "cansado", "desanimado", "sem perspectiva de futuro".

Para esta tese também foi importante a contribuição de Norbert Elias, que explica o estigma pelas categorias estabelecidas e *outsiders*. Para ele, o grupo estabelecido procura atribuir ao grupo *outsiders* as características "ruins" em contraste com a sua própria autoimagem, isto é, tende a se modelar em sua característica mais exemplar ou normativa; na sua minoria classifica-se como "melhores" membros. O grupo estabelecido sempre apresenta algum fato para provar que o próprio grupo é "bom" e que o outro é "ruim" (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.22 e 23).

Considerar a escola a partir dessa perspectiva não implica desconsiderar os significados já existentes, significa reflexão sobre as dinâmicas da escola. A escola que estigmatiza os alunos jovens dificulta o processo de aprendizagem, contribuindo para o desinteresse, por internalizar que realmente são fracassados, assumindo a ideia de que "não têm perspectiva de futuro".

Uma escola que busca romper com estigmas e rótulos permite que o aluno se reconheça como cidadão, sujeito autônomo, capaz de intervir na sociedade e na sua realidade. Implica, também, fazer refletir esses significados da escola, que são múltiplos e que, sem dúvida, estão construídos na relação aluno, professores e gestores na busca do sentido do ensino médio noturno.

No âmbito dessa inquietação explicitada acima tem origem a questão central norteadora deste estudo: **Como se expressa a relação entre alunos, professores e gestores no espaço escolar do ensino médio noturno no que se refere aos seus sentidos e significados?**

Esse questionamento é crucial para focar os objetivos da tese visando compreender em que medida essas questões se articulam com os sentidos e significados que esses sujeitos atribuem à escola de ensino médio noturno.

O objetivo geral deste estudo é **analisar como se expressa a relação entre alunos, professores e gestores no espaço escolar do ensino médio noturno no que se refere aos seus sentidos e significados.**

De modo específico, buscar-se-á: 1) verificar a função da educação e da escola na modernidade; 2) refletir sobre o conceito de juventude e escola que estão presentes na literatura do campo de análise objetivando identificar as especificidades e características dos alunos que frequentam o ensino médio noturno, bem como evidenciando as percepções dos jovens alunos do ensino médio noturno sobre a importância da formação profissional em suas vidas; 3) desvendar como ocorrem as relações entre alunos, pedagogos, gestores na escola de ensino médio noturno; 4) analisar quais são as classificações que os alunos, professores e gestores atribuem nessa relação, verificando até que ponto essas percepções articulam com os sentidos e significados que esses sujeitos atribuem à escola de ensino médio noturno.

Portanto, com este estudo intenta-se defender a seguinte tese: vivencia-se no espaço da escola do ensino médio noturno um ambiente de tensão, de conflitos, envolvendo alunos, professores e gestores, em torno dos sentidos e significados da escola. Essa tensão se expressa pela diferença exteriorizada a respeito dos sentidos e significados do saber escolar e da própria escola entre os professores e gestores para os quais a escola tem como objetivo a construção de uma racionalidade moderna, instrumental e funcional, quando, ao contrário, o aluno vislumbra outra perspectiva para a sua escolaridade, a que contemple, para além da racionalidade técnica, a dimensão do sujeito e da subjetividade.

Como método de compreensão da realidade examinada, adotou-se o olhar teórico dialético entendendo que o real estudado guarda complexidade e contradições. Busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e de seu desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Nessa perspectiva, algumas categorias do método dialético apresentam-se como elementos de construção deste estudo, tais como: a **práxis** – entendida na educação como sendo o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é

executada ou praticada, se convertendo em parte da experiência vivida – "é o conhecimento compreendido como um movimento crescente, que vai da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da materialidade, que vai da teoria e não do simples fenômeno" (KONDER, 1992, p.117).

Nota-se que uma das características do método dialético é a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões: quem faz a pesquisa, quando, onde e para quê? Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na dialética vem a cumprir-se pela ação de pensar. As sínteses constituem-se numa relação de tensão porque a realidade contém contradições. Desse modo, a **práxis**, a **totalidade** e a **contradição** são as categorias metodológicas mais importantes da dialética.

A **totalidade** é vista como "manifestação e manifestante das relações sociais e produtivas mais amplas, e, então, totalizantes" (KONDER, 2006, p.36). Daí "compreender a realidade como totalidade em processo dinâmico de estruturação e de autocriação".

A "**contradição** se refere que a totalidade sem contradição é vazia, inerte. Observa-se que é a contínua conversão de um no outro, embora contrariamente, mas em busca da superação, que deverá ser captada pela pesquisa" (KONDER, 2006). Isso significa dizer que este estudo tem afinidade com a teoria do materialismo histórico, entendendo que, em última instância, a temática pesquisada, especialmente no que diz respeito à manifestação do estigma, vislumbra uma dimensão de classe.

No contexto do método dialético, considerando as particularidades desse objeto do estudo, busca se dialogar com a teoria do materialismo dialético. Segundo Frigotto (2000, p.75), a **dialética** procura situar o objeto no plano da realidade, já o aspecto **histórico** se dá nas relações "contraditórias, conflitantes, de leis de construção, no desenvolvimento e nas transformações dos fatos". A concepção **materialista** "parte do modo humano de produção social da existência".

Na concepção de Triviños (1987, p.128), para a pesquisa qualitativa fundada na lógica dialética materialista histórica, o ambiente pesquisado não é apenas "constituído por elementos culturais, mas é uma realidade muito mais complexa, na qual há relações e mediações entre fatores econômicos, básicos, materiais, e elementos superestruturais". Dessa forma, "ainda que se privilegiem os aspectos econômicos, numa última instância, em algum momento da evolução dos grupos sociais, a política, a religião, a ciência etc. outorgam também significados essenciais à vida humana."

Nesse sentido, é importante deixar claro que a perspectiva dialética é um atributo da realidade e não do pensamento. A dialética se distingue entre a "representação e o conceito da coisa em si", que são duas dimensões do conhecimento da realidade, ou seja, mais do que isso, são duas qualidades das práxis. Segundo Kosik (1976, p.9), "a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem". É exatamente o pensamento crítico que se propõe compreender, ou seja, "como se atinge a 'coisa em si?' Como se dá esse *detour*³ para apreender as leis dos fenômenos na sua concretude, na sua totalidade concreta?" (FRIGOTTO, 2000, p.79).

Para compreender a realidade é necessário empreender esforço e trabalho de "apropriação, organização, sistematização e exposição dos fatos. Assim, o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, de crítica, de interpretação e avaliação dos fatos" (KOSIK, 1976, p.45).

Entende-se que a atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática, pois não há pensamento fora da práxis humana, em que a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que geram. Assim, o conhecimento como práxis não é só uma ação retrospectiva sobre uma realidade, é também uma ação futura, como expressão de necessidades humanas.

O método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, no caso desta pesquisa: as vivências de conflitos no ensino médio noturno, o que significa encontrar as delimitações que o fazem ser o que é. Tais delimitações têm de ser tomadas pelas suas relações, porque a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação.

Nessa linha de pensamento, considerando as particularidades do objeto do estudo, as variáveis estigma e meritocracia constituem conceitos relevantes para a análise do ensino médio noturno.

³ Para Frigotto (2000, p.79), "*detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Significa superar as impressões primeiras. O ponto de chegada não será mais as representações primeiras dado pelo ponto de partida, mas sim pelo concreto pensado".

A metodologia desta tese consiste na investigação de como se expressa a relação entre alunos, professores e gestores no espaço escolar do ensino médio noturno, uma relação às vezes delicada, às vezes tensa entre os alunos e a escola pública. Instituição escolar já solidificada e especializada como espaço de disputa entre as classes, porém na atualidade vem apresentando desafios quase intransponíveis como instituição essencial para as próximas gerações.

O universo de pesquisa compreende uma escola pública estadual localizada na cidade de Pinhais-PR, Região Metropolitana de Curitiba, onde os jovens em sua maioria são alunos oriundos da classe trabalhadora. A escola caracteriza-se por ofertar os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, mas este nível de ensino está organizado por blocos de disciplinas.⁴ O objeto de estudo, desta tese é, porém, o ensino médio noturno.

O campo da pesquisa (a escola e seus sujeitos) é observado a partir das realidades sociais maiores e o papel do pesquisador é analisar a complexa realidade social. Estudo dos processos a partir do que pensam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos é priorizado por esse tipo de abordagem; assim, a pesquisa com embasamento na dialética não fica só na compreensão

dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente **simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico**, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 1987, p.130, grifo nosso).

A coleta dos dados para interpretação da realidade investigada foi feita a partir do ponto de vista das relações que os sujeitos constroem no espaço escolar. Para tanto, iniciou-se o contato com a escola visando à aproximação com o objeto

⁴ A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar LDB 9.394/96, art. 23, (BRASIL, 1996). Assim, de acordo com este artigo, a partir de 2008 com a Resolução SEED-PR 5590 - de 2 de dezembro de 2008, iniciou-se no Estado do Paraná a implantação do ensino médio por blocos de disciplinas semestrais. O debate em torno da organização curricular semestral por disciplinas, no ensino médio, se justificou no período pelos elevados dados de reprovação e evasão escolar verificados nesta etapa de escolarização.

de estudo, procurando avaliar as características da escola de modo a ter elementos para confirmar a escolha do campo a ser estudado.

A permanência na escola se deu durante um semestre; período este que permitiu estudar a realidade empírica, obter dados e elementos que pudessem possibilitar a construção dos roteiros de coleta de dados.

Para a coleta dos dados propriamente, realizada logo após esse período inicial, utilizou-se a metodologia de Grupos de Discussão. A escolha da metodologia de pesquisa dá-se pelo fato de ser uma ferramenta de pesquisa muito relevante assumindo-se como instrumento a serviço da investigação qualitativa, no estudo de situações em que as subjetividades se cruzam, como no caso do universo da pesquisa.

Assim, de acordo com Ortega (2005, p.20), a utilização do Grupo de Discussão no âmbito educativo "permite responder alguns objetivos que se relacionam com a análise e compreensão de situações educativas, com a resolução de conflitos", com a qualidade das instituições não só do ponto de vista dos jovens alunos, mas também de outros sujeitos envolvidos no processo educativo, como os professores e a equipe gestora.

Essa metodologia "parte do pressuposto de que os sujeitos, colocados em situação de interação e diálogo, estimulados a refletirem sobre um tema proposto, manifestam suas opiniões, aprofundam e modificam suas percepções, sobre pontos de vista" (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.1070).

A pesquisa foi desenvolvida com 108 (cento e oito) alunos matriculados na escola, no ensino médio noturno. Os critérios para participar da pesquisa foram: ser aluno do ensino médio noturno da escola pesquisada e querer participar da pesquisa. A participação dos alunos jovens do ensino médio noturno no grupo de discussão se deu por meio de um convite. Inicialmente a proposta de trabalho era no máximo até 10 (dez) alunos, mas todos queriam participar da conversa, pois na visão dos alunos a escola não proporciona esse espaço para o diálogo. Formaram-se, então, grupos com 18 (dezoito) alunos.

Os grupos foram divididos em seis: **grupos 1** com alunos jovens de primeiros anos; **grupos 2** com alunos de segundos anos; e **grupos 3** com alunos dos terceiros anos.

A maior dificuldade encontrada nesse momento da pesquisa na escola relacionou-se às interferências no cotidiano da escola, tais como: conselho de classe, atividades fora da escola – visitas educativas, cinema, que dificultava a presença dos alunos na escola e conseqüentemente para participar da pesquisa.

Os grupos de discussão foram realizados na escola, no horário de aula, no período noturno, com autorização da direção e do professor regente da sala, no período de abril a agosto de 2013. As conversas foram gravadas, com autorização dos alunos, e transcritas para posterior análise. Houve uma grande aceitação para participar da pesquisa por parte dos alunos envolvidos.

O debate com os alunos transcorreu na maior normalidade, com colocações inesperadas e além da pergunta inicial. Uma pergunta inicial direcionava a conversa, ou seja, perguntava-se aos alunos como eles viam a escola e como se relacionavam com ela. Os sujeitos da pesquisa ficavam livres para responder. As respostas eram espontâneas, sempre buscando demonstrar a realidade vivida na escola e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Em determinadas colocações dos alunos, apenas um comentava o assunto e os demais concordavam com a opinião que estava sendo discutida. Denota-se que no decorrer da discussão do grupo para determinados alunos era difícil falar da realidade escolar, bem como de sua vida familiar e do trabalho; já em outros momentos quando o grupo se sentia mais seguro essa realidade era evidenciada no discurso, e claramente apareciam as marcas do estigma vivenciado na escola.

A coleta de dados encerrou-se com as entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva e professores. Vale ressaltar que foram entregues 18 (dezoito) formulários de entrevistas aos professores sendo que, desses, 12 (doze) retornaram devidamente preenchidos, totalizando, assim, um número de 120 sujeitos envolvidos na pesquisa.

Durante o período de permanência na escola, foi possível realizar um grupo de discussão com quatro professores e um integrante da equipe gestora uma pergunta dava o ponto de partida da discussão, que sempre levava a outras questões, que foram relevantes para o entendimento na relação construída professor/aluno e equipe gestora.

Durante todo o processo da pesquisa na escola, procurou-se estabelecer um diálogo entre as várias etapas da pesquisa, desde a reformulação do problema, a definição dos conceitos até a análise dos dados da pesquisa.

Destaca-se que o processo de coleta de dados exige que se apresente a caracterização metodológica da pesquisa, analisando a forma de abordagem, a pergunta da pesquisa, os objetivos gerais e os específicos. Entende-se que a realidade objetiva a que se propôs investigar, como se expressam as relações na escola de ensino médio noturno, não se explica por si mesma, daí porque procurou-se efetuar a análise a partir de uma relação dinâmica entre sujeito e objeto.

A tese encontra-se organizada de maneira a evidenciar o resultado do esforço empreendido para a compreensão das tensões vivenciadas na escola de ensino médio noturno por meio dos estudos teóricos, da fala dos alunos jovens, professores e gestores. De forma resumida, apresenta-se na sequência a estrutura do estudo.

Constam na Introdução deste estudo a justificativa, a questão norteadora, os objetivos (geral e específicos), o método e metodologia que esta pesquisa adotou.

No Capítulo 2 busca-se discutir o conceito sobre a racionalidade moderna e a escola e as contribuições de Habermas e Weber, para compreender as relações de conflitos que envolvem a escola na atualidade.

No Capítulo 3 conceituam-se a juventude e escolarização na modernidade, buscando promover uma discussão sociológica e as análises ligadas às condições materiais, históricas e a sua posição na estrutura socioeconômica, assim como desenvolver uma análise sobre as políticas públicas educacionais no Brasil como o ensino médio noturno, nas quais a juventude brasileira ganha centralidade.

No Capítulo 4 aborda-se o ensino médio no Brasil e no Estado do Paraná por meio de análises das ações governamentais para o ensino médio e as políticas para o nível que estão sendo implementadas no estado. Ainda discutem-se a história do ensino médio noturno no Brasil e os dados sobre as matrículas dos alunos do ensino médio noturno do Paraná.

O Capítulo 5 discute a Racionalidade Moderna *versus* Sujeito na Escola: a disputa dos diferentes sentidos e significados do ensino médio noturno demonstram os jovens do ensino médio na visão de seus professores: rotulação e categorização, na relação professor/aluno, uma discussão conceitual.

No Capítulo 6 pesquisas de campo permitiram a análise do ambiente da escola: vivências de conflitos, estigma, rotulação e categorização, a relação Professor/aluno, o ambiente escolar, a formação de professores e a identidade profissional do professor do ensino médio noturno, a escola de ensino médio e os professores na visão dos alunos.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os aspectos mais reveladores do objeto investigado e das constatações da pesquisa empírica, apresentando duas constatações sobre as tensões e os conflitos vivenciados no espaço da escola do ensino médio noturno, envolvendo alunos, professores e gestores, em torno dos sentidos e significados da escola.

2 A RACIONALIDADE MODERNA E A ESCOLA

É possível identificar os motivos da tensão vivenciada no espaço escolar, envolvendo alunos, professores e gestores em torno dos sentidos e significados do ensino médio noturno, se considerarmos que a escola tem como fundamento epistemológico a razão moderna. Ocorre que a perspectiva da razão moderna preza pela objetividade e funcionalidade distanciando-se da subjetividade do sujeito envolvido, o aluno, o professor, o gestor, ao relegar a segundo plano as características específicas dos indivíduos. Tem-se, então, que o conflito identificado no espaço escolar por estar associado a este distanciamento.

Tensão é o que não falta na escola pesquisada, os alunos até querem frequentar a escola para uma mudança significativa em suas vidas, porém o que se ouviu em relação a isto acontecer é humanamente impossível. De acordo com uma das alunas: "Eu me cobro já perdi 10 anos que fiquei parada, se eu estou aqui é porque eu quero aprender. Tem hora que eu levanto e falo gente faz favor o professor quer dar aula, porque quando eu tinha meus 15 anos para mim tanto faz, eu demorei 10 anos para ver tudo isso" (grupo 3 - Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

A turma em uníssono pede apenas uma coisa: "A gente quer da escola e dos professores atenção, espaço para conversar, de ser igual para igual, mais diálogo, que as aulas não sejam tão cansativas" (grupo 3 - Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Em 1996 a autora Nadja Prestes dizia que havia certos obstáculos para a educação escolar, pois o século XX trouxera, com a implosão da unidade da razão, com a perda das justificações metafísicas, um grande problema para o fundamento educativo. E a tradição clássica do pensamento pedagógico estremecia diante das incertezas das ciências humanas e vendo-se sitiada pelos mais variados apelos decorrentes da especialização do saber e da complexificação da sociedade. Porém, no século XXI, tais obstáculos continuam intactos e sempre presentes na educação escolar, em especial no ensino médio (PRESTES, 1996).

Assim, ao se buscar por uma ação emancipatória na escola, a partir da constituição de um sujeito, cuja racionalidade não seja nem a instrumental nem a do procedimento, porque, para a ação pedagógica, a problemática centra-se nas

difíceis relações entre racionalidade e liberdade e a genuinidade do processo educativo para formar a identidade de sujeitos.

É imprescindível observar que as diversas dimensões da razão reveladas no processo histórico trazem para a educação novas incertezas, seja na década de 1990, seja em 2013. Assim sendo, "a formação de indivíduos racionais com competência cognitiva e moral amplia-se pela interpretação hermenêutica, pela crítica da razão e pela comunicação dialógica", em que tais interpretações redesenham os fundamentos da ação pedagógica (PRESTES, 1996, p.11).

Compreende-se que, hoje, a escola sendo uma instituição que apresenta unidade em seus objetivos sociopolíticos e pedagógicos, interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos materiais e conceituais, e a coordenação do esforço humano coletivo, tem que observar que qualquer modificação em sua estrutura ou em suas funções projeta-se como influência benéfica ou prejudicial à instituição. Por ser um trabalho complexo, a organização e gestão escolar requerem o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação está subordinada às condições concretas de cada escola, observa Libâneo (2004).

Dentre tais princípios, destaca-se: a plena participação de pais, alunos, professores, equipe gestora e comunidade, na vida escolar como um meio de inclusão que leva à distribuição equitativa de recursos, o que pode corrigir as injustiças, tanto sociais como escolares. Assim, as escolas vistas como democráticas seriam aquelas em que predomina a justiça, desenvolve-se a equidade e a integridade, envolvendo todos os relacionamentos.

Segundo Lück (2006), a sociedade de hoje, notadamente orientada pela economia organizada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação, apresenta intensa dinâmica social, relações e influências globalizadas que, ao mesmo tempo, constituem-se em oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e organizações, assim como desafios e exigências extraordinários. Nesse âmbito, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem a necessidade de reinventar-se e melhorar suas capacidades continuamente.

A esse respeito, Libâneo (2004) enfatiza que a escola é o lugar da razão crítica; é o lugar de se prover os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo, e a pedagogia é uma forma de ação cultural de atribuição de significados. Nesse sentido, é impossível pensar a escola sem objetivos e processos cognitivos.

Segundo o autor, a escola continua sendo o caminho para a igualdade e a inclusão social, pois não é possível democracia numa sociedade precariamente desenvolvida em termos econômicos, sociais, culturais, sem a escolarização. Assim, a escola é vista como a esperança da formação cultural, do progresso, da conquista da dignidade, da emancipação.

A escola, para Lück (2006), é um meio e não um fim em si mesmo, pois objetiva a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, além de que é preciso observar as demandas da sociedade: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

É preciso ver a instituição escolar como um espaço de síntese, para que possa exercer seu papel na construção da democracia social e política. Para isso são propostos cinco objetivos, de acordo com Libâneo (2004, p.53):

- a) Promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares.
- b) Promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação.
- c) Preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando preparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto, outros).
- d) Formar para a cidadania crítica, ao formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.
- e) Desenvolver a formação para valores éticos, aqui se vê a formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Para Gadotti (2001), a escola é uma instituição da sociedade e parte de um processo mais amplo no seio dessa mesma sociedade que tem configuração própria, interesses e políticas a exercitar. Assim, como algo instituído, a escola lida com interesses relevantes para a sociedade, sob a forma de práticas educativas. Convivem, nesse esforço coletivo que é a escola, dois componentes fundamentais: o instituído e o instituinte. O instituído são as formas, definidas como normas, sistemas de valores considerados como unificadores das ações no interior da escola e em todas as

escolas. Isto é, para a análise que aqui se faz o instituído da escola tem fundamento na razão moderna, na funcionalidade, no distanciamento do sujeito, e o instituinte se constitui do desafio da escola na busca do se aproximar com a subjetividade e do sujeito.

Em relação ao ensino médio, entendido historicamente como etapa educacional que enfatiza ora a formação geral, ora a formação para o trabalho, associados por vezes a algumas disciplinas gerais, voltados, sobretudo, a atividades produtivas ou de serviços, bem como visto como uma fase de preparação para aqueles que buscam dar continuidade em seus estudos. O esperado é treinar para uma especialidade laboral, razão pela qual se promovia certo aprofundamento ou especialização de caráter técnicos, em detrimento de uma formação mais geral, em que se promoviam capacidades específicas dissociadas de uma formação cultural mais ampla. Entretanto, é importante a existência e a disseminação de escolas que promovam especialização profissional em nível médio, mas essa especialização não deve comprometer a formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade (BRASIL, 2000).

O ensino médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, e assume na atualidade a responsabilidade de completar a educação básica. Isso significa que, em qualquer de suas modalidades, deverá ter a preparação para a vida, qualificando para a cidadania e capacitando para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

Nesse sentido, encontra-se apoio no pensamento de Cortella (2006), para quem a educação, como direito objetivo de cidadania, fortalece a percepção de que no momento em que as classes trabalhadoras passam a frequentar mais bancos escolares, o que se vê é que os paradigmas pedagógicos, em execução, passam a ser insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático.

Isso sugere a necessidade de se garantir condições para uma educação adequada para essa nova sociedade em mudanças; mudanças estas que ocorrem num ritmo acelerado e pouco previsível. Com isso, a educação média torna-se tema central no debate sobre os assuntos educacionais na atualidade, com interesses e objetivos de unir a continuidade dos estudos com propósitos bem definidos, ou seja,

preparar para o efetivo exercício da cidadania, do trabalho e, sobretudo, propiciar o crescimento integral do aluno.

Na discussão do grupo 3 percebe-se no diálogo dos alunos a dissonância entre a educação que eles acreditam ser adequada e o que é passado em sala de aula:

Não abrem espaço para o diálogo, o professor só passa vídeo e não explica, passa vídeo três vezes o mesmo vídeo, e você quer perguntar alguma coisa do vídeo e ela fala depois você pergunta e aí você fica com a dúvida. Dá um desânimo, professor chega desanimado e passa isso pra gente, a gente já não está tão animado e daí eles passam vídeo, resolve as questões da página... Faça um resumo. A gente trabalhou o dia inteiro você acha que a gente vai ter saco para fazer um resumo? (Grupo 3 - Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 em sua Seção V, o art. 35:

[...] o ensino médio é uma modalidade de ensino da educação básica, considerado como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Desse modo, de acordo com o estabelecido na LDB (BRASIL, 1996), todo jovem deve desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e a capacidade de contextualizar os conhecimentos adquiridos.

A escola representa na vida dos alunos jovens um espaço de convivência, socialização, que busca promover a emancipação, a autonomia. É, sobretudo, na escola que o jovem encontra condições de enriquecimento no campo das relações interpessoais, de desenvolvimento do senso crítico, de consciência da responsabilidade social, do sentimento de solidariedade e de participação, de exercício da criatividade, de manifestação franca e livre do pensamento, de desenvolvimento, em necessário preparo ao pleno exercício da cidadania.

Paro (1987, p.12) adverte que a escola só será uma organização humana e democrática, capaz de trabalhar a autonomia e o pensamento livre dos estudantes,

quando a fonte do autoritarismo, "que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola".

A importância de uma gestão participativa é percebida nesse contexto, para que todos na comunidade escolar possam dar sua contribuição e assim melhorar a qualidade do ensino aos alunos. Assim sendo, a descentralização e autonomia das escolas abrem espaço para participação e democratização do sistema público de ensino. Essas formas práticas de formação para cidadania se dão de modo privilegiado na participação, no processo de tomada de decisão dentro da escola.

Por essa racionalidade, as escolhas de qualidade a serem realizadas devem considerar a complexidade da situação e das variáveis possivelmente influentes. Feito isso, cabe aos responsáveis selecionar a melhor alternativa e decidir, cumprindo assim sua função administrativa, a tomada de decisão; processo este que, no entender de Morgan (1996), é uma atividade tipicamente humana.

Até mesmo a Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional no art. 3.º salienta a educação democrática que é norteada quando compreende o ensino ministrado pelos princípios de:

- I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar;
- X – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No entanto, as instituições de ensino que poderiam ser modelo na construção do caminho para a democratização da escola pública são aquelas que buscam, na construção coletiva, superar desafios e romper com a rotina burocrática. Longe de desempenhar uma função meramente burocrática, é o Diretor que vai estabelecendo um relacionamento entre 'meios e fins' para superação na escola dos problemas educacionais e administrativos.

Na visão dos alunos jovens do ensino médio noturno na escola pesquisada, a gestão democrática é inexistente, pois, segundo os alunos, não há espaço para o diálogo, para a participação coletiva. Os alunos do Grupo 3 acrescentam que:

A direção dessa escola devia ser mais presente, eu já conversei com a diretora, parece que nem tem diretora, ela é muito ausente, encontrei várias vezes no shopping fora do Colégio. Antes a diretora conhecia mesmo o aluno, a diretora é rígida quando apronta, mas para fazer melhoria para o Colégio não (Grupo 3 - Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

De acordo com Lück (2006), para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões, e a direção e o controle dessas decisões. Esse processo, denominado gestão, visa: prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem; e garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.

Afinal, a escola se encontra no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas, como conclui a autora.

No entanto, como observam Ribeiro, Leite e Crozatti (2006), na realidade cotidiana de uma instituição, é comum deparar-se com sérios problemas que precisam ser resolvidos. Geralmente, são problemas graves e complexos, que requerem a participação de vários agentes, de diferentes níveis funcionais para solucioná-los. A união de pessoas, os conhecimentos específicos, os julgamentos pessoais, a experiência, as influências internas e externas, entre outros fatores, devem ser administrados de forma a confluir e estruturar o processo de decisão em uma organização de modo eficaz, consistente, lógico e funcional.

Para Rodrigues (2001, p.240), a formação do ser humano se dá em dois planos distintos e complementares: um de fora para dentro e outro, de dentro para fora. Pelo primeiro, ele 'precisa ser educado' por uma ação que lhe é externa, de

modo similar à ação dos escultores que tomam uma matéria informe qualquer, uma madeira, uma pedra, ou um pedaço de mármore, e criam a partir dela um outro ser.

Assim como não se espera que um objeto escultural apareça de modo espontâneo, é também difícil não acreditar que o ser humano seja fruto de um processo de autocriação. É ainda Kant (1996, p.24) quem reafirma que "o homem não pode se tornar homem senão pela educação". A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação.

Dessa forma, a Educação é um ato intencional imposto de fora sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano. Sendo um ato intencional e externo, ele é desempenhado primeiramente pelos que antecedem na vida social os que estão sendo formados. Nesse sentido, "Kant igualmente assegura que a geração mais velha deveria educar a geração mais nova" (RODRIGUES, 2001).

No entanto, o processo educativo não se reduz a essa formação externa, embora necessária, não é suficiente, porque o ato de educar não é apenas um simples exercício de reproduzir o ser humano segundo um modelo externo, uma vez que transformaria o ser humano num objeto a ser trabalhado por um sujeito formador.

De acordo com Wiggershaus (2002), Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, vinculou-se ao Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, ou Escola de Frankfurt, como assistente de Theodor W. Adorno, em meados da década de 1950. Acadêmico reconhecido, é considerado por vários estudiosos como o principal herdeiro e representante da Escola de Frankfurt.

No entanto, um ponto há em comum entre Habermas e Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin – considerados os principais representantes da Escola de Frankfurt –, é a crítica realizada em relação à sociedade industrial moderna, e engloba uma crítica à chamada "razão instrumental".

Segundo Alves (2000), a "concepção de razão instrumental referencia a forma de domínio e controle da natureza e de seres humanos, na qual a ciência deixaria de ser uma forma de conhecimento para tornar-se instrumento de dominação e exploração". Habermas (1987) elabora uma crítica à racionalidade instrumental, porém preserva a crença na emancipação por meio do desenvolvimento da racionalidade humana. Sendo assim, propõe a superação do conceito de 'razão instrumental' pelo de 'razão comunicativa'.

A teoria da ação comunicativa se compromete a "investigar a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido de razão" (HABERMAS, 1989, p.506), baseia-se num reducionismo empírico-instrumental.

Observa-se, então, que a racionalidade comunicativa mostra-se atuante no processo de reprodução da sociedade sob o ponto de vista de suas estruturas simbólicas: as tradições culturais, as solidariedades sociais e as identidades pessoais. Tudo isso torna, então, o conceito de agir comunicativo importante, pois há reprodução no sentido de integração social operada por meio da reprodução simbólica do mundo da vida.

No entanto, há de se considerar que Weber (1994) não idealizou de modo sistemático uma teoria pedagógica ou uma teoria da educação. Contudo, é possível selecionar, a partir de algumas de suas categorias, elementos que poderão contribuir para uma compreensão, tanto do processo pedagógico quanto do sistema educacional e de suas expectativas dentro da sociedade capitalista.

Será esse argumento que conduzirá o autor em suas investigações levando-o à percepção do processo de "racionalização" e de "desencanto do mundo moderno". Isso significa a eliminação da magia como técnica de salvação do mundo e sua substituição pelo processo de racionalidade, que supõe tudo no mundo como sendo regido por leis que a ciência pode conhecer e a técnica ou especialização científica dominar. Essa concepção despreza a intervenção do 'sobrenatural' no processo de evolução da sociedade, porém, deixa o mundo sem um sentido. Isto é, o desencantamento do mundo, a racionalidade, desvela o mundo, mas lhe toma o sentido.

Em específico para este estudo, pretende-se demonstrar a "racionalidade comunicativa" de Habermas (1987) e a "racionalidade e racionalizações" em Max Weber (1994). Com isso quer-se identificar se a tensão vivenciada no espaço escolar, envolvendo alunos, professores e gestores, em torno dos sentidos e significados, é gerada pela racionalidade moderna, e como os alunos e professores e gestores do ensino médio constroem significados.

2.1 DA RAZÃO À RACIONALIDADE

A escola, arraigada na pretensão do projeto da modernidade, com o enunciado de uma razão esclarecedora, encontra a fundamentação de sua ação na racionalidade. Assim, os diversos discursos sobre racionalidade compõem o conteúdo normativo da educação e a justificação para a formação do sujeito e sua pretendida emancipação.

Prestes (1996) aponta que desde a clássica formulação de Aristóteles de que o "homem é um animal racional, capaz de dizer a si e ao mundo", o tema da razão e a formação de sujeitos racionais tem sido central para a educação.

Já Silveira (2008) recorre a Spencer e Barros⁵ para afirmar que a razão/lógica é vista como uma organização absoluta e dogmática, que está na base dos grandes sistemas do racionalismo clássico, "buscando alcançar o Absoluto ou a Totalidade do mundo e da natureza". Desse modo, "a razão legitima a crença na Razão Absoluta que leva à convicção da existência de um mundo racional, administrado por leis inflexíveis" definitivamente conhecidas, seja no plano da natureza, seja no da história, acessíveis pelo pensamento lógico; destarte, a razão pressupõe que só é real o que é racional.

Ainda de acordo com Silveira (2008), no decorrer dos "séculos XIX e XX a ideia de razão foi substituída pela ideia de racionalidade", de natureza pragmática, que denomina a atividade meticulosa e sistemática, porém submissa ao real e aos fatos, e que, a partir de uma inteligência crítica, busca, permanentemente, identificar e propor reparos, "revisões e refutações na tentativa de compreender o mundo e a natureza".

Ao se resgatar as bases filosóficas da Antiguidade, observa-se que na tradição filosófica grega prevaleceu a concepção de que a lógica seria o princípio utilizado para se definir a razão, sendo o *logos* delineado como a expressão da perfeição, por meio do pensamento humano. "O pensar era, portanto, o reflexo da essência do Ser e constituía uma entidade suficiente para a compreensão do mundo" (LUCE, 1994).

⁵ Spencer e Barros (1993, p.34), "conceitua a razão como uma lógica que designa uma entidade absoluta e dogmática, que está na base dos grandes sistemas do racionalismo clássico, e que busca alcançar o Absoluto ou a Totalidade do mundo e da natureza".

Contudo, a concepção de lógica refutava a ação prática, porque era contrária à ação no mundo, à experimentação e às coisas observáveis; estas eram consideradas apenas ilusões produzidas pela percepção humana e, portanto, sujeita a falhas, não serviriam de base para fundamentar a razão humana. A verdade e a realidade só poderiam ser captadas pelo mundo das ideias, pelo racional puro ou *logos*.

Assim sendo, a prevalência do *logos* como fundamento da razão humana poder ser vista na obra de alguns importantes filósofos gregos da Antiguidade⁶, como, por exemplo, em Heráclito (540-470 a.C.), cuja concepção do princípio unificador que governa o mundo é o *logos*. Ele estabeleceu a existência de uma lei universal e fixa regente de todos os acontecimentos particulares e fundamento da harmonia universal.

Luce (1994), no entendimento de Silveira (2008), esclarece que Parmênides (cerca de 530-460 a.C.) representa o oposto ao pensamento humano de Heráclito, pois, segundo ele, o pensar puro do Ser é o único elemento que pode trazer o conhecimento e a compreensão do mundo. E Platão (428-348 a.C.), seguindo a visão de Parmênides, defendia que as palavras não possibilitam o acesso à verdade, pois elas não têm um autêntico significado cognitivo.

Compreende-se, então, que a alma necessita estipular uma relação direta com o mundo das essências, uma vez que o modo de verdade se coloca em relação ao grau e à veracidade com que se consegue explicitar o modelo original que só existe no mundo das ideias.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento da sociedade moderna, a razão se caracteriza por um funcionamento abstrato, tomando-se subjetiva, isto é, não mais orientada por fins que traduzem uma racionalidade universal. Durante séculos, a

⁶ Resgatando as bases filosóficas da Antiguidade, observa-se que na tradição filosófica grega prevaleceu a concepção de que a lógica seria o princípio utilizado para se definir a razão. A prevalência do *logos* como fundamento da razão humana poder ser vista na obra de alguns importantes filósofos gregos da Antiguidade. Na concepção de Heráclito (cerca de 540-470 a.C.) o princípio unificador que governa o mundo é o *logos*. Em Parmênides (cerca de 530-460 a.C.), por sua vez, representa o oposto ao pensamento humano de Heráclito. Para ele o pensar puro do Ser é o único elemento que pode trazer o conhecimento e a compreensão do mundo. Em Platão (cerca de 428-348 a.C.), seguindo a visão de Parmênides, defendia que as palavras não possibilitam o acesso à verdade, pois elas não têm um autêntico significado cognitivo. Em Aristóteles (384-322 a.C.) a lógica é o estudo sistemático da estrutura das proposições e das condições gerais de inferências válidas, através de um método que abstrai o conteúdo da proposição e se preocupa unicamente com sua forma (LUCE, 1994; SPENCER; BARROS, 1993).

razão expressava o mundo objetivo, em que a razão subjetiva era apenas a expressão parcial de uma racionalidade universal, orientada por uma noção de verdade objetiva.

Conforme Prestes (1996), os grandes sistemas filosóficos foram alçados na perspectiva da razão objetiva – "Platão, Aristóteles, o Idealismo – e o grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com a totalidade". O motivo de criação desses sistemas era justamente a compreensão da impossibilidade de a razão subjetiva ir além de sua finalidade de autopreservação.

Contudo, Horkheimer (1976, p.13) define a "razão subjetiva como a possibilidade de calcular hipóteses e, desse modo, coordenar os meios corretos com um fim determinado". Dessa forma, não há um propósito racional que possibilite hierarquizar os objetivos da ação em função de sua superioridade.

Lima (2002) compreende que razão científica e subjetividade são "referências obrigatórias para assimilar a educação como processo institucional, que se organiza diante da necessidade de formar indivíduos que tenham uma orientação de vida segundo padrões seculares".

Conforme Lima (2002), Kant é quem assinala a importância da subjetividade como defesa do desenvolvimento das potencialidades da razão, ou seja, a "educação do pensamento reflexivo como necessário ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo". Rousseau, o representante da defesa da educação como formação da virtude, reconfigura o conceito de infância e propõe a ideia de educação naturalista. Pestalozzi proclama a educação como um direito de todos, pois defende a universalização do acesso à escolarização e cria a ideia de escola popular. E Herbart o representante da ideia de sujeito psicológico e do ensino como instrução, tão caros à tradição pedagógica.

No entanto, é possível perceber que as críticas levantadas contra a razão, conquanto importantes, não podem portar o descrédito do poder de a razão produzir conhecimentos válidos e possibilitar o surgimento de consensos razoáveis sobre a forma como o indivíduo é e atua no mundo. Porém, é preciso repensar a razão em sua constituição ampla e na forma como ela se realiza na prática concreta do dia a dia das interações humanas. Para Habermas (2000, p.437), a "racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos indivíduos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo".

Em acepções mais amplas, o termo racionalidade, de acordo com Houaiss (2006), pode ser: (i) qualidade ou caráter do que é racional, lógico; (ii) capacidade de exercer a própria razão; (iii) propensão para encarar fatos e ideias de um ponto de vista puramente racional. Já em Michaelis (2006) encontra-se (ii) *Filos*: diferença específica que identifica o homem no gênero animal, aumentando a compreensão e diminuindo a extensão ao termo.

Como a educação não trabalha como uma meta mecânica, com uma racionalidade dedutiva, e enfrenta uma profunda crise, pois não consegue desvincular a educação humana dos ditames de uma razão em que passa a valer como racional, não mais a ordem das coisas encontrada no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, nem aquela surgida "no processo de formação do espírito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto", conclui Habermas (1990b, p.44).

Coube a Kant (1996) explicar a compreensão de como o conceito de razão fundamenta a educação, especialmente na justificativa de a "razão ser capaz de emitir princípios com validade universal, requerendo o entendimento da inserção do racionalismo e do empirismo". Prestes (1996) cita Kant⁷ para explanar que deve existir uma base dentro do próprio indivíduo capaz de dar sustentação ao processo conhecedor. "Essa capacidade originária da razão, o indivíduo impõe ao mundo suas condições de compreensão, ao contrário do que pensavam os gregos, que diziam haver um mundo independente de cada um".

Ainda, de acordo com Prestes (1996), Kant, ao reconhecer a razão prática, toma-a como "fundamento de todas as ações políticas, sociais e culturais. Pois é uma razão orientada para a liberdade, sendo essa, então, uma das principais vertentes da modernidade filosófica e justificadora da ação pedagógica".

Portanto, em sua enunciação originária, a razão não é meramente dedutiva e manipuladora dos objetos, mas uma expressão de liberdade e eticidade. De um lado, a filosofia do sujeito de Kant dá surgimento ao sujeito moral, fundamento de todas as suas determinações, simultaneamente, sujeito de ação e de conhecimento. De outro,

⁷ A referência a esse autor dá-se pela profunda análise realizada das consequências do conceito de razão para a educação. Sua filosofia fundamenta a plena responsabilidade do sujeito pela sua própria constituição e por tudo o que faz.

Hegel traz a ideia moderna de uma razão, concebida como uma força que permitirá ao homem atuar no mundo, consciente de seu próprio valor. Porém ambas as posições são diferentes, porque em Kant, a "razão teórica se circunscreve no âmbito da experiência e a razão prática funda a moral autônoma, afirmando o dualismo entre o inteligível (liberdade) e o sensível (natureza)". E Hegel recusa a "dualidade sujeito-objeto, aceitando a identidade entre as determinações do pensamento e do objeto" (PRESTES, 1996).

Assim, a racionalidade funda as bases do pensamento moderno com a exigência da subjetividade. Sendo a matemática o modelo do conhecimento, o método é a dedução, e a verdade dependerá da investigação racional.

Silveira (2008, p.1116) citando Weber (1994) explica que a racionalidade pode ser compreendida modernamente como aquilo que qualifica o sentido da ação social, isto é, pode entendê-la como a forma ou a orientação que a ação com sentido assume. Pode-se entendê-la a partir da ideia de que "o processo de racionalização assume seu lugar na vida social independentemente de outros fatores, de forma própria e em padrões pouco previsíveis".

Observa-se, então, que a racionalidade pode assumir diferentes significados, com enfoques que variam conforme o padrão de ação adotado pelos indivíduos em diferentes contextos sócio-histórico.

Weber (1994, p.15), ao discutir a ação social, reflete:

que esta pode ser orientada de modo racional referente a fins, por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas, utilizando estas expectativas como condições ou meios para alcançar fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente, com sucesso; de modo racional referente a valores, pela crença consciente no valor: ético, estético, religioso ou qualquer que seja sua interpretação, absoluto e inerente a determinado comportamento como tal, independentemente do resultado; de modo afetivo, especialmente emocional, por afetos ou estados emocionais atuais; de modo tradicional, por costume arraigado.

Assim, para Weber (1994), o motivo de ser de determinada ação e, por conseguinte, de determinada relação social, pode ser encontrado não apenas na satisfação do interesse útil, mas também na prática tradicional ou habitual em que o ator se insere, bem como na carga e no teor dos valores que o ator recebeu no seu processo de socialização e que, diante de uma situação corriqueira, despertam sentidos de obrigação, ou até mesmo em manifestações emocionais assíduas, que

têm mais sentido para o ator específico que nela se envolve e menos sentido para a coletividade dos atores.

Weber (1994) sugere também estabelecer critérios para classificar as formas de racionalidade que, apesar de distintas umas das outras, se sobrepõem mutuamente. Trata-se das racionalidades: prática, teórica, substantiva e formal, como explicitadas a seguir:

1. A racionalidade prática relaciona-se com a visão e juízo do sujeito sobre uma prática assumida. São as ações do cotidiano que darão o direcionamento do comportamento adotado, e rege-se por um comportamento puramente calculista e individualista, unindo os interesses úteis e verdadeiros do agente da ação.
2. A racionalidade teórica envolve o domínio da realidade por meio da construção de conceitos abstratos precisos em detrimento da ação. O que implica que a condução à ação não precisa ocorrer necessariamente, pois a operacionalização deste tipo de racionalidade estaria ligada a julgamentos internos que determinam o controle e a inibição de uma ação motivadora de um comportamento.
3. A racionalidade substantiva refere-se ao direcionamento de ordens de ação sob determinados padrões que levam em consideração a contextualização do indivíduo, sem, contudo, ter como base somente o cálculo dos fins. Assim, cada ponto de vista implica uma configuração identificável de valores que determina a direção de um processo de racionalização subsequente. Esses valores adquirem racionalidade por seu status como consistentes postulados de valores, em que diferentes facetas da vida defendem seus próprios postulados de valores como racionais e rotulam as outras facetas como irracionais. Ademais, a racionalidade substantiva é orientada por valores sociais e está em conformidade com pressupostos sociais.
4. A racionalidade formal, ou racionalidade funcional, segundo Mannheim (1973), configura a articulação ou relação entre as ações para que os objetivos predeterminados sejam atingidos. A racionalidade é orientada então pelos objetivos a serem atingidos, e o seu atendimento é o determinante da racionalidade. Nesta lógica prevalece a relação entre meios e fins; e nesse tipo de racionalidade não é questionada a qualidade intrínseca das ações, mas seu maior ou menor concurso, numa série de outros, para atingir um determinado fim preestabelecido, independentemente do conteúdo que possam ter as ações em questão (SILVEIRA, 2008, p.1116-1117).

Observa-se que a necessidade do homem em buscar resoluções para seus problemas corriqueiros parte geralmente do conhecimento comum. Esse conhecimento é aquele dominado por todos, e que todas as pessoas possuem, tendo caráter de generalidade.

Se para Weber a racionalidade se configura em quatro formas, Kant (1996) dirá que razão é delimitada em razão teórica e razão prática, e que se manifesta no conhecimento e na ação. É Habermas (1990b, p.29) quem esclarece esse processo de separação, em que a faculdade da razão prática se separa da faculdade de julgar

do conhecimento teórico e assenta cada uma delas nos seus fundamentos próprios. Ao fundar a possibilidade de conhecimento objetivo, de discernimento moral e de valorização estética, a razão não apenas assegura as suas próprias faculdades subjetivas nem apenas torna transparente a arquitetônica da razão, mas também desempenha o papel de um juiz supremo mesmo perante a cultura no seu todo.

Compreende-se, então, que o homem pode construir sua autonomia e liberdade sob a determinação da razão. Nesses termos, compete à educação a tarefa de construção do sujeito autônomo, ante duplo aspecto: no plano da razão teórica, pela constituição do sujeito epistêmico; e no plano da razão prática, pela constituição do sujeito moral.

Dessa maneira, o comportamento individual ocorre baseado em premissas ou pressupostos sobre as questões que se colocam; premissas estas que nortearão a linha de conduta e a tomada de decisão na organização. Assim, as variações de comportamento possíveis estarão necessariamente condicionadas pelos limites dados pelas premissas ou pressupostos. Ademais, mesmo em situações em que se tenha um conhecimento maior das consequências de uma escolha, a sua antecipação dificilmente produzirá resultados mais efetivos, dado que as preferências mudam em função dos valores predominantes, fazendo com que a avaliação premeditada seja inexata; ela vai sofrendo variações de valor, desde a consideração inicial até a execução prática (SILVEIRA, 2008).

Em síntese, se Weber mostra o quanto a operacionalidade da razão se fundamenta como *logos* instrumental do mundo moderno em todos os seus aspectos, Habermas busca constituir uma forma de reflexão crítica sobre tal instrumentalidade racional como forma de emancipação social.

Em sua Teoria da Comunicação, Habermas, além de traçar um diagnóstico dos problemas contemporâneos das sociedades ocidentais por meio da utilização de um instrumental sociológico, privilegia a perspectiva dos atores na compreensão dos processos culturais, sociais e políticos, a análise habermeriana sobre a sociedade visa determiná-la como esfera simultaneamente pública e política, cuja explicação da ação social se associaria com o movimento político de defesa da sociedade contra a penetração dos subsistemas em áreas organizadas em torno da reprodução de formas comunicativas de Ação.

Assim sendo, a teoria da Ação de Habermas parte do suposto de que os homens agem como sujeitos dotados de capacidade de ação e que a concretizam,

em conjunto, de acordo com a sua racionalidade (agem em função de uma razão, de interesses, no sentido weberiano).

2.2 A RACIONALIDADE MODERNA SOB A ÓPTICA DE HABERMAS E WEBER

Uma vez que a escola obriga-se a ser um espaço que beneficia ações democráticas, as ações intervistas pela comunicação devem legitimar as relações que se estabelecem em seu interior, do professor para o aluno e do aluno para o professor. Em virtude da complexidade nas relações entre esses atores, torna-se essencial compreender a importância da comunicação no sentido de buscar a transformação dessas práticas.

Afinal, a escola deve pretender não somente a democracia nas suas ações, mas deve evitar que os sujeitos – professor e aluno – fiquem à margem da condução do seu processo de formação.

A racionalidade moderna tem origem no empirismo e no racionalismo do século XVI. O empirismo, proposto por Bacon (1973), aposta na emergente ciência do seu tempo, dizendo que o homem poderá "prever para prover". Ele vivencia as primeiras conquistas da ciência e isso o entusiasma pela capacidade humana dominadora em relação à natureza. O saber não é contemplação, mas guia de ação. "Saber é poder" e o homem sabe quando interroga, observa a natureza. Os instrumentos fornecidos pela lógica tradicional aristotélica não permitiam que o homem dominasse o mundo. Para dominá-lo e ter uma ação direta sobre ele, seria preciso uma determinada forma de representação, ou seja, o caminho da indução e da experimentação aparecia como sendo adequado aos interesses em questão.

Observa-se que a racionalidade tem sido um dos temas centrais na análise organizacional, Max Weber (1994) "demonstra-a por meio de sua teoria sobre burocracia, um dos principais precursores da sistematização da matéria no âmbito da teoria das organizações".

Segundo Habermas (1987), o mundo da vida se divide em três componentes estruturais: "cultura, sociedade e pessoa". Em específico, são entendidas como: a Cultura, o estoque de conhecimento a partir do qual os atores suprem-se de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo no mundo; a Sociedade, as ordens legítimas por meio das quais os participantes regulam suas relações no

grupo social; e Pessoa, as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade.

Nota-se que o autor crê num padrão emergente nas relações entre a filosofia e a ciência, propiciadas pelo fracasso dos propósitos de fundamentação posterior da Filosofia Primeira (HABERMAS, 1987). Tal ideia desenvolveu-se no sentido de que as teorias sobre as ciências experimentais modernas não poderiam mais ser apoiadas por pressupostos fundamentalistas, fossem do tipo ontológico ou do tipo transcendental.

É dessa maneira que Habermas opta em trabalhar com outra modalidade de racionalidade, aquela que alterne a razão instrumental, evidenciando, então, a reclassificação dos tipos de ação; inicia, assim, a elaboração da sua Teoria da Ação Comunicativa. Nela a racionalidade comunicativa mostra-se partícipe no processo de reprodução da sociedade sob o ponto de vista de suas estruturas simbólicas: as tradições culturais, as solidariedades sociais e as identidades pessoais.

Ademais, segundo Habermas (1987), a racionalidade deriva desse processo de aprendizagem e apresenta uma dualidade: de um lado, um processo individual e, de outro, um processo da humanidade. Em outros termos, a razão passa por uma evolução do ponto de vista ontogenético e também filogenético. A educação realiza uma partição nesse processo, na medida em que a articulação de uma nova racionalidade traz implicações para a teoria pedagógica e exige reavaliação de suas categorias, tratando-se, assim, de uma renovada interpretação da base de justificação do processo educativo.

"O pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação, em que o tema fundamental da filosofia é a razão; sendo assim a racionalidade é um dos temas centrais de seu projeto filosófico", pois este é o problema que justifica a existência da filosofia, salienta Habermas (1987, p.15).

Verifica-se, então, que a inquietação de Habermas com a racionalidade liga-se ao objetivo que, desde o início, acompanha seu trabalho investigativo, o de reabilitar a ideia segundo a qual a razão é o principal recurso, se não for o único, de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas.

Segundo Maia e Bandeira (2004), Habermas desenvolveu um conceito de racionalidade que não se baseava mais no "subjetivismo e no individualismo", porque trata da necessidade de o indivíduo reunir-se com seus pares e tentar chegar

ao consenso, dar voz aos participantes dos atos de comunicação, reabilitar a esfera pública para que as pessoas possam decidir sobre a orientação das "ações sociais não mais por qualquer imposição coercitiva (externa ou interna), mas por uma disposição democrática de dialogar e é situar a discussão da autonomia e gestão democrática da escola dentro da teoria da ação comunicativa".

Conforme Habermas (1989, p.386),

eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade.

E essa mudança de paradigma é resultado do abandono de uma compreensão egocêntrica do mundo, e cuja fundamentação Habermas retira do conceito de descentração de Piaget (1973), visto como a capacidade de o indivíduo desprender seu pensamento do centro e ser capaz de conceber outras formas de pensamento possíveis. Nesse sentido, o sujeito descentrado é aquele que, ao se relacionar com outros, sabe que suas ideias e a posição delas são passíveis de argumentação. Assim sendo, um sujeito descentrado é capaz de coordenar sua forma de enxergar os fenômenos de diferentes pontos de vista sem perder-se nessas relações.

É que Piaget⁸ vincula sua obra à tradição kantiana, a partir da base biológica do ser humano, isto é, a capacidade de organizar estruturas lógicas tem seu enraizamento nas estruturas ontogenéticas. E a racionalidade que permite operar sobre o real, segundo a hipótese piagetana, deveria ter uma estrutura própria, assim como há estruturas específicas para cada função do organismo.

Desse modo, tais estruturas responderiam pelo ato de pensar e conhecer, que sempre foi investigado pelos filósofos, dando conta da lógica universal e da possibilidade do conhecimento. Além disso, essas estruturas, no entendimento de Piaget, teriam sua gênese e justificariam a evolução de uma ausência inicial de lógica na criança até o raciocínio lógico do adulto. Salienta-se que toda sua pesquisa empírica comprova essa hipótese e resulta na teorização que, a partir da primeira

⁸ A contribuição da pesquisa piagetana permite uma reflexão para compreender não só como ocorre o processo de formação do conhecimento, como também a gênese das estruturas da consciência.

metade do século XX, fornece à educação um instrumental em outro nível para construir o sujeito da razão (PRESTES, 1996).

Partindo de um diálogo com Marx, Weber, Durkheim, Mead, Lukács, Horkheimer, Adorno, Marcuse e Parsons, Habermas vai além deles e constrói um conceito de racionalidade que encontra seus fundamentos nos processos de comunicação intersubjetiva com vistas a alcançar o entendimento, como esclarece McCarthy (1978).

No entanto, Aragão (1992, p.82) afirma que Habermas acredita estar embutida na estrutura da linguagem cotidiana uma exigência de racionalidade, pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifesta uma pretensão de ser compreendido, uma busca de entendimento.

Nessa perspectiva enfatiza-se a importância da linguagem e do diálogo para a construção e o desenvolvimento do conhecimento. O conhecimento deve ser compreendido como uma construção social, e, na visão habermasiana, a educação é baseada em relações dialógicas, em que a troca e participação coletiva nos discursos são indispensáveis.

De acordo com Habermas (1990a), o agir comunicativo ou estratégico é necessário quando um ator só pode realizar seus planos de ação de modo interativo, isto é, com o auxílio da ação (ou da omissão) de outro ator. O agir comunicativo tem de satisfazer as condições de entendimento e de cooperação:

- a) os atores participantes comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos (no horizonte de um mundo da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação;
- b) os atores envolvidos estão dispostos a atingir os objetivos mediatos da definição comum da situação e da coordenação da ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento, portanto, pelo caminho da busca sincera ou sem reservas de fins ilocucionários (HABERMAS, 1990a, p.129).

Ainda segundo Habermas (1990a, p.129), os atores perseguem seus fins com o auxílio de ações de fala num enfoque performativo, que exige que os atores se orientem por pretensões de validade, que são levantadas alternadamente; ao fazer isso, eles aproveitam os efeitos de ligação das ofertas contidas em atos de fala que surgem pelo fato de o falante assumir, junto com sua pretensão de validade, uma garantia fidedigna para a validade do que é dito; o efeito de compromisso inerente a uma ação de fala compreensível e aceita se transmite às obrigatoriedades resultantes

do conteúdo semântico da ação de fala – seja assimetricamente para o ouvinte ou o falante, seja simetricamente para ambas as partes.

Há de se considerar que a razão, como princípio unificador, torna-se efetiva nas determinações e nas diferentes mediações do processo educativo. Cada particular realiza em si o universal. E, ao mesmo tempo em que tudo é universal, é na singularidade de cada um que se realiza a racionalidade do ser.

Outra formulação da racionalidade moderna se refere ao racionalismo, Descartes desenvolve seu pensamento influenciado pela questão do método e pela necessidade de romper com as premissas que havia recebido em sua formação. Para ele, não se trata apenas de interpretar a natureza, mas também de tematizar a validade do conhecer. O pensamento é o ponto de partida da verdade, o seu critério supremo.

Entretanto, toda a promessa da modernidade na construção de um homem capaz de, constituindo-se a si e ao mundo, chegar à autonomia, à liberdade e à justiça, gerou a articulação de ações políticas, com vistas à efetivação desses valores. Porém, faz-se necessário entender a mediação institucional que a modernidade encontra para realizar a educação do indivíduo, que passa a se constituir em aspiração política. Verifica-se que a criação da escola moderna resulta de um processo de evolução social, surgindo como mediação necessária do projeto da modernidade e concretizando uma determinada racionalidade (PRESTES, 1996).

Ao refletir a respeito da origem da modernidade, Habermas (1992) a associa ao surgimento de uma consciência temporal que confronta o moderno ao antigo e cria uma concepção histórica processual da vida, cujo horizonte é um futuro que não pode ser previsto. Para o autor, "a modernidade é um projeto inacabado, no qual se deve aprender com os desacertos que acompanham o projeto".

Pode-se, assim, entender a modernidade como o fracionamento dos modelos estabelecidos no passado; construídos em unidades fechadas e que agora se abrem direcionadas ao desconhecido. Ela pode ser encarada como a emancipação da razão ou a forma de (re)inventar novos caminhos de pensamento que deem conta dos novos questionamentos. São as novas leituras de mundo.

No entanto, a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo, dois indivíduos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais visando alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e

sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento.

Por outro lado, Habermas (1987, p.117) salienta que a coesão social não pode ser garantida tão somente por meio de processos comunicativos de busca do entendimento. Para ele, existem duas formas básicas de integração de um sistema de ação: (a) "integração obtida mediante um consenso alcançado normativamente ou comunicativamente (Integração social)"; (b) "integração obtida por meio de uma regulação não normativa das decisões individuais que vai além da consciência dos atores, via mecanismos autorregulados como o mercado, ou a burocracia (Integração sistêmica)".

Observa-se que essa distinção nas formas de integração demanda uma diferenciação nos conceitos de sociedade. Assim, do ponto de vista dos sujeitos atuantes, a sociedade é concebida como o mundo da vida de um grupo social. Por outro lado, da perspectiva de um observador não envolvido, a sociedade só pode ser concebida como um sistema de ações tal que cada ação tenha um significado funcional de acordo com sua contribuição para a manutenção do sistema.

Ao lado disso, segundo Lima (2002, p.60), a "educação contemporânea é tributária da modernidade" e das suas concepções e entendimentos sobre o sujeito como objetivo de vida individual, e como função de atuação social. É "tributária, ainda, da formulação de um tipo de racionalidade que submete ao juízo crítico todos os preceitos que circundam esse sujeito".

Desse modo, para Lima (2002, p.59), a racionalidade moderna incorpora o conceito de sujeito epistêmico ao processo educativo. Assim,

A compreensão de um sujeito universal, dotado de razão e de suas propriedades universais e idênticas em todo indivíduo, passa a ser o solo em que se movimentam as teorias pedagógicas. O processo educativo, influenciado pela racionalidade científica, é cercado pela pedagogia do método e das técnicas de ensino como forma de assegurar a apropriação, pelo sujeito epistêmico, dos conteúdos culturais reproduzidos pela escola.

Já Max Weber, segundo Habermas (1992, p.109-110), caracterizou a modernidade cultural, mostrando que a razão substancial expressa em imagens de mundo "religiosas e metafísicas" se divide em três momentos, os quais apenas formalmente ainda podem ser mantidos juntos. Uma vez que as imagens de mundo se desagregam e os problemas legados se cindem entre os pontos de vista

específicos da verdade, da justiça normativa, da autenticidade ou do belo, podendo ser tratados, respectivamente, como questão de conhecimento, como questão de justiça e como questão de gosto, ocorre nos tempos modernos uma diferenciação de esferas de valor: "ciência, moral e arte".

Assim sendo, os principais elementos de um modelo organizacional baseado na teoria da ação comunicativa são, de acordo com Pinto (1995, p.85):

1. Libertação do mundo da vida dos imperativos sistêmicos, mediante uma desregulamentação e desmonetarização de suas estruturas (cultura, sociedade, pessoa). Na prática, isto implica:
 - a) Luta contra os imperativos financeiros e burocráticos que regem a produção tanto cultural quanto científica; controle público sobre os meios de comunicação de massa com vistas a garantir uma formação democrática da vontade;
 - b) Enxugamento progressivo da tecitura legal que rege as relações entre pessoas como componentes de uma estrutura social normativamente legitimada. Preocupar-se mais com o conteúdo das normas do que com sua processualística. Promover uma moralização dos temas públicos, via discussão política, aberta a todos;
 - c) Restringir ao máximo a legislação sobre a família e a escola e empreender a sua desburocratização radical, visando assegurar a formação de uma personalidade autônoma;
2. Manutenção dos sistemas econômicos e administrativos guiados pelos mecanismos do mercado e da administração burocrática, mas submetidos a controle externo;
3. Este controle será exercido por associações espontâneas (vemos aqui as Organizações Não Governamentais – ONGs), organizadas na esfera dos espaços públicos autônomos (vemos aqui a presença dos Conselhos). Fica claro que sua força não advirá de mecanismos formais de poder, mas de sua legitimidade;
4. Valorização de mecanismos de deliberação coletiva que estimulem o entendimento e não a mera conquista do poder (por exemplo, deliberação por consenso e não por votação).

Nota-se que Habermas (1990a) sugere uma democracia processual, uma 'soberania em procedimento', na qual os mecanismos de ação do mercado e do poder administrativo serão controlados no âmbito de conselhos populares (espaços públicos autônomos) em que intervêm as associações não governamentais e que se valem de processos comunicativos de busca do entendimento.

Em relação à escola, a teoria da ação comunicativa ajuda a entender o seu processo de burocratização, assim como a influência saneadora exercida por mecanismos que trazem o poder de decisão sobre os seus destinos para as mãos da comunidade escolar, "como é o caso dos conselhos escolares, os quais, não obstante, como mostram os estudos de campo, também sofrem os efeitos dos constrangimentos sistêmicos" (PINTO, 1995).

Dessa maneira, a razão comunicativa pode possibilitar a efetivação de uma gestão pedagógica responsável, democrática e coletiva. Uma gestão na qual todos se sintam parte do processo educacional, que colocam suas ideias, que as discutem, que possam motivar um aos outros, que chamem para si a responsabilidade sobre os assuntos da ação pedagógica. Assim, essa construção coletiva evitaria que os sujeitos educacionais ficassem apenas como espectadores e cumpridores de funções desarticuladas e impensadas na escola.

Nessa linha de pensamento, há de se observar que os alunos do ensino médio, ante a racionalidade moderna, possam estar prontos para a tomada de decisões, ou seja, a tomada de decisão é sempre necessária, quando se está diante de um problema que possui mais de uma alternativa que pode ser eleita a melhor, ainda que este problema possua um ato de solução, têm-se as alternativas de tomá-lo ou não (GOMES; GOMES; ALMEIDA, 2002).

Para Ribeiro, Leite e Crozatti (2006, p.19), o processo de tomada de decisão sobre recursos e objetivos é basicamente uma atividade administrativa, podendo inclusive entendê-los como sinônimo. Sendo assim, afirmam serem quatro as funções componentes do processo de decisão e também administrativas. São elas:

- (a) Planejamento: ato de se tomar decisões sobre os objetivos e recursos para realizá-los; (b) Organização: ato de se decidir sobre a divisão de responsabilidade e autoridade dos agentes, bem como a divisão dos recursos existentes; (c) Direção: sumariza as decisões que acionam recursos e agentes, para realizar tarefas e alcançar objetivos; e (d) Controle: ato de decidir e agir de modo a assegurar a realização dos objetivos.

Ainda os autores acima citados buscam demonstrar que, a depender do contexto na qual elas ocorrem, podem ter três diferentes níveis de ocorrência:

- a) Nível estratégico: em que ocorrem as decisões que definem os objetivos, as políticas e os critérios gerais para o planejamento de organização;
- b) Nível tático: definição do conjunto de políticas e diretrizes de caráter executivo, ou seja, quanto à forma como deverão ser alcançados os objetivos, designação de recursos e pessoal, operação de controle, entre outros;
- c) Nível operacional: decisões que asseguram o bom funcionamento e cumprimento das regras e procedimentos preestabelecidos (RIBEIRO; LEITE; CROZATTI, 2006, p.19).

É Moretto (2003, p.56) quem explica o porquê do processo de tomada de decisão, uma vez que este se baseia no pressuposto da racionalidade, sendo que

neste o homem racional "maximiza sua utilidade individual e escolhe a melhor alternativa num contexto de pleno conhecimento dos possíveis estados de mundo".

Ademais, a tomada de decisão pode ser vista pelo lado cognitivo, em que envolve alguns componentes como sendo inerentes ao processo de tomada de decisão, que assim podem ser dispostos como: a) Definição do problema; b) Identificação das opções existentes; c) Ponderação das opções; d) Geração de alternativas; e) Ponderação das opções diante das alternativas; f) Escolha da decisão ótima. Esses componentes são importantes para o educando de ensino médio.

A alternativa escolhida será aquela que proporcionar melhor resultados conforme os objetivos. Entretanto, tais procedimentos devem ser seguidos de forma racional, uma vez que é baseada em um conjunto de suposições que descreve claramente como se tomar uma decisão de modo racional.

Assim, o indivíduo pretendido pela modernidade é aquele que age de acordo com a razão e, por meio da educação, desenvolve a inteligência "(poder racional reflexivo do sujeito epistêmico), racionaliza a vontade (sujeito moral) e se converte em cidadão por meio da inserção no mundo do trabalho (sujeito político)" (LIMA, 2002).

Observa-se, então, perante os contextos acima descritos que a ação pedagógica, no âmbito da racionalidade moderna, passa a ser encarada como uma ação teleológica de caráter estratégico, ou seja, atuando sobre um sujeito universal, o sujeito epistêmico. Nessa perspectiva, basta que sejam determinadas as condutas e definidas as contingências, a partir da organização científica das condições de reforço sucessivo, para que se alcance a modelagem de comportamento esperada. Os objetivos educacionais dizem respeito aos comportamentos esperados e não ao desenvolvimento das capacidades desse sujeito.

Segundo Habermas, citado por Prestes (1996, p.89), uma razão comunicativa em ação requer uma constante crítica sobre a responsabilidade pedagógica tanto das instituições como dos profissionais nela envolvidos, de modo a organizar critérios de racionalidade e maximizar estruturas capazes de:

1. Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem;
2. Promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico;
3. Inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos;
4. Promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja mediante os conhecimentos prevalentes no

- currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica;
5. Estimular processos de abstração reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social;
 6. Promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural.

Portanto, a possibilidade de articular uma racionalidade comunicativa no interior da educação escolar é uma forma que traz o conteúdo normativo da educação para o mundo prático. Assim, examinar os supostos históricos, morais, empíricos, políticos para determinar os objetivos educacionais torna-se possível pela argumentação reflexiva e comunicativamente mediada. Ou seja, a decisão ocorre em nível de discurso prático. Entre essas decisões está a definição do caráter da educação.

Diante dessas questões discutidas sobre a razão moderna e dos conceitos a ela vinculados. O próximo capítulo se ocupará em discutir a juventude no seu processo de escolarização na modernidade.

3 JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO NA MODERNIDADE

Nós tivemos que amadurecer muito rápido, estudar, trabalhar, comecei trabalhar com 15 anos e estudar a noite, de uma hora para outra a gente estudava de manhã não tinha responsabilidade com nada, derrepente a gente tem serviço, curso, trabalho, como dar conta de tudo? Se a gente assumiu a responsabilidade é porque a gente quer (Grupo3).

Conceituar a juventude, quem sabe, requer ouvir o que falam os jovens de sua própria condição. Nesta pesquisa vamos ouvir jovens pertencentes à classe trabalhadora, que estudam em escola pública, que frequentam o ensino médio noturno, que trabalham e assumem responsabilidade muito cedo.

Inicialmente vamos definir a juventude como categoria social; nessa perspectiva a juventude é vista como uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais e até mesmo pelo grupo tido como jovens.

Assim, conceituar juventude e escolarização na modernidade exige o entendimento do conceito de modernidade. Modernidade é aqui definida como um "processo contínuo de transformações", expressão que, para Groppo (2000, p.32), é "correta, porém incompleta". Diante disso, procuramos ampliar a concepção de modernidade com base no que Max Weber atribui à modernidade e modernização, quando em suas pesquisas procurou dar sentido ou apresentar uma direção à modernidade e ao capitalismo, superando aquela visão que a modernidade é um "processo de transformações contínuas". Groppo sintetiza o sentido atribuído à modernização por Weber,

O sentido da modernização é compreensivamente imputado a *posteriori* para designar o processo que seria o da **racionalização** das esferas da vida, incluindo aí a autonomização das esferas sociais (economia política, cultura e religião etc.), a burocratização dos domínios da atividade humana e o **desencantamento do mundo** (secularização e abandono das explicações e concepções mágicas sobre a vida) (p.33, grifo nosso).

Assim, a concepção elaborada por Weber sobre a modernidade e a crescente racionalização, que passam a determinar as esferas da ação humana, conseqüentemente faz com que o homem desencante-se diante do mundo e perca a sua ingenuidade original. O homem deixa de ser influenciado pela magia e pelo encantamento do mundo proposto pela religião e passa a ser guiado pela

racionalização da ação, pelo processo de burocratização que o complexo modo de vida das sociedades modernas exige.

Nessa direção, Habermas (2001, p.45-46) apresenta o conceito de racionalização em Weber, pois este autor

introduziu o conceito de racionalidade para definir a forma da atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática. **Racionalização significa, em primeiro lugar, a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios da decisão racional.** A isto corresponde a industrialização do trabalho social com a consequência de que os critérios da ação instrumental penetram também noutros âmbitos da vida [...]. **A racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico.** Na medida em que a técnica e a ciência pervadem as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimações. **A secularização e o desencantamento das cosmovisões orientadoras da ação, da tradição cultural no seu conjunto, é o reverso de uma racionalidade crescente da ação social** (grifo nosso).

A concepção da modernidade discutida por Weber como modernidade racionalista, secularizadora, burocratizante e desencantadora, foi extraída da "ação racional do empresário capitalista, do trabalhador industrial, da pessoa jurídica abstrata e do funcionário moderno, e que associou a critérios da ciência e da técnica, tem implicações determinadas com conteúdo próprio" (HABERMAS, 2001, p.46).

Relacionar juventude e modernidade significa aproximá-las do impacto da ciência, da tecnologia e do pensamento da racionalidade, do desencantamento do mundo que teve origem na Europa dos séculos XVII e XVIII. Nesse período, a modernidade anunciava o processo de industrialização impulsionando a sociedade capitalista, pela introdução das máquinas. Nesse contexto, tudo passa a ser dividido, medido e calculado para se chegar à *sociedade do progresso*.

As pesquisas demonstram que o sentido das juventudes modernas do século XIX e do início do século XX se constrói pelas "práticas e discursos das instituições oficiais, estatais, burguesas, capitalistas, ou seja, esses sentidos são legitimados pelas ciências modernas" (GROPPO, 2000, p.18). Continua o autor,

A criação das juventudes é um fundamento da modernidade, e a existência da multiplicidade quase que incontrolável de juventudes é um sinal de que este fundamento, assim como outros fundamentos da modernidade, possui suas contradições. A diversidade das juventudes modernas é fruto das contradições dos projetos modernizadores que objetivaram criar as faixas etárias preparatórias à maturidade (p.18).

Dessa forma, as diversidades das juventudes modernas mostram-se nas contradições presentes nas realidades sociais contraditórias das juventudes, ou seja, na classe social a que cada jovem pertence, na oposição urbano-rural, na relação nacional-local.

Para Groppo (2000, p.9), as definições de juventude na modernidade fundamentam-se em dois critérios que, apesar de terem relações um com o outro, nunca se harmonizam totalmente como: "o critério etário e o critério sociocultural". O primeiro presente na vida do jovem. O segundo explica que o comportamento do jovem se modifica de acordo com a "classe social, grupo étnico, a nacionalidade, e o contexto histórico nacional e regional".

Assim, a juventude definida como categoria social passou por várias transformações na história da modernidade, desde sua representação social vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido as suas relações com outras situações sociais, bem como a relação de classe ou com outro estrato social, as diferenças culturais, nacionais e locais.

Daí porque, com o intuito de justificar a importância da pesquisa, pretendemos apontar alguns elementos relacionados à juventude brasileira, procurando situar a relação do jovem com a escola de nível médio noturno no Brasil. Para tanto, apresentamos uma discussão conceitual a respeito da categoria juventude.

3.1 JUVENTUDE: DISCUSSÃO CONCEITUAL

Juventude é identificada nesta tese como uma categoria social, resultante de uma vivência em determinado período histórico e social, que traz os valores culturais e que possui os traços da sociedade em que ela está inserida. Assim, compartilha-se da concepção de que não há uma faixa etária rígida que determine onde começa e termina a juventude, dado que ser jovem implica um significado cultural. Portanto, não há um consenso sobre a delimitação etária da juventude brasileira. No caso desta pesquisa, adotou-se o critério etário entre 15 e 24 anos, por entender que nesse período o jovem está pronto para assumir a responsabilidade de frequentar a última etapa da educação básica e também por se configurar aluno-trabalhador.

Carrano e Dayrell (BRASIL, 2013b) citam Correia (2011) para conceituar a categoria juventude de uma forma mais imediata; para os autores, a juventude é uma "progressão no ciclo da vida humana, ou seja, um período da vida caracterizado por intensas mudanças físicas e psíquicas". Um momento de efervescência, de ebulição. Mas, as controvérsias se instalam mesmo quando se trata de definir a idade correspondente a esta fase da vida. Há autores que incluem o período da adolescência, há outros que apresentam a adolescência e juventude como momentos distintos do período vida. Dessa forma, para alguns "autores adolescência seria o período da puberdade, da maturação fisiológica, e a juventude, o período mais fortemente relacionado à maturação da personalidade".

Nessa orientação, embora admitindo que essa fase da vida conjugue uma condição natural centrada no biológico, na natureza (puberdade fisiológica, as características que seus corpos apresentam), ela é como uma condição cultural (o reconhecimento da vida adulta, responsabilidades). Talvez por isso a categoria juventude vem sendo analisada no campo da antropologia, psicologia, da educação e na sociologia.

Do ponto de vista da antropologia⁹, observa-se que cada contexto sociocultural constrói suas representações sobre a categoria juventude, define a posição social dos jovens e o tratamento decorrente dessa posição. Então, na perspectiva antropológica, é necessário considerar que "as representações sobre a juventude, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos" (DAYRELL, 2004, p.3).

É certo que a categoria de juventude é estudada do ponto de vista da psicologia sob diferentes aspectos e olhares. Verifica-se que, normalmente, tem sido atribuída à psicologia a responsabilidade de estudar a juventude, numa perspectiva de análise e delimitação que parte do sujeito particular e seus processos e transformações. A partir desses sujeitos jovens, "o interesse se concentra nas relações sociais possíveis de estabelecer-se entre os mesmos e as formações sociais, na identificação de vínculos ou rupturas entre eles" (BAJOIT, 2003, p.103). Entretanto, de acordo com Abramo & León (2005), é possível afirmar que existe a tendência de utilização dos conceitos de adolescência e juventude como se fossem

⁹ Referimo-nos aqui a Ariès (1981); Bourdieu (1983); Debert (1998) e Peralva (1997).

sinônimos¹⁰, especialmente no campo de análise da psicologia geral, e em suas ramificações, como a psicologia social, clínica e educacional; contudo, isso não ocorre com tanta frequência nas ciências sociais.

Diante do objetivo deste estudo, entende-se apropriado fundamentar a discussão da categoria juventude sob o ponto de vista sociológico. Nessa perspectiva, verificou-se a oscilação entre as análises que privilegiam o plano simbólico, a partir da ideia de condição juvenil referida a uma fase de vida, e as análises ligadas às condições materiais, históricas e a sua posição na estrutura socioeconômica. No entanto, vê-se a necessidade de distinguir como a sociedade atribui o significado a "condição" de juventude, como um momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, ou, em outro enfoque, na análise da "situação" da juventude, que expõe o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às desigualdades das classes sociais. Portanto, é nesse sentido que a juventude,

como toda categoria socialmente construída que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda a produção social se desenvolve (ABRAMO, 2005, p.42).

Segundo Groppo (2011, p.11), são dois focos principais utilizados para realizar a análise sociológica da juventude: da rebeldia juvenil e da moratória social que, para o autor, parecem caracterizar os modos "modernistas" de analisar a condição juvenil.

Primeiro modelo funcionalista explica a condição juvenil a partir do paradigma da integração social e em categorias explicativas reveladas nos movimentos juvenis (lutas pelas condições políticas e comportamentais) que eram assim expressadas pela sociedade, como "anormalidade, desajustes e disfunção social" (GROPPO, 2009). Nessa análise as rebeldias juvenis eram vistas como "disfunções", sendo a rebeldia mais característica da "delinquência" do que a expressão de autonomia de um grupo em anunciar as suas atitudes.

¹⁰ Infância e criança são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, operação ainda não delimitada claramente pelos estudiosos, profissionais e demais agentes sociais que tratam da juventude, pois superpõem jovens – sujeitos – e fase de vida – juventude como categorias semelhantes (SPOSITO, 2003a, p.60).

No segundo foco, o da moratória social, para o autor, a tendência é considerar as rebeldias juvenis como um impulso à transformação social e tomando como rebeldia mais marcante o "radicalismo".

Nesse sentido, acompanha-se a discussão realizada sobre a juventude em Florestan Fernandes (1975, p.30-31) quando o

radicalismo do jovem brasileiro parece ser, visto sociologicamente, um produto histórico de sua situação de existência. O desafio não parte da supressão ou da contenção desse radicalismo. Mas de seu aproveitamento útil e normal pela sociedade [...] Só há um meio para evitar que o radicalismo degenerem em problema social: a sua canalização socialmente construtiva [...]. É preciso não temer-se o jovem; ele não é um perigo social [...]. Contudo, ele poderá tornar-se muito perigoso, se receber uma educação frustrada e alienada socialmente.

Para Fernandes (1975), a educação, principalmente a universitária, traria aos movimentos juvenis uma experimentação socialmente mais criativa e consciente.

Abramo (2007, p.83) caracterizou a juventude nas décadas de 1960 e 1970 como levadas pela rebeldia, pelo idealismo e pela busca por inovações. As características definidas para essas gerações desse período mostram-se antagônicas em relação às características apresentadas para a juventude dos anos 1980, com traços individualistas, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática, ou seja, uma geração que se recusa a assumir o papel de inovação cultural.

Segundo Spósito (1997, p.183), uma abordagem amplamente discutida sobre a juventude diz respeito ao caráter de transitoriedade da condição de jovem. Assim, se nos anos 60 a juventude era considerada um "problema" na medida em que se definia como protagonista de uma crise de valores, e de um conflito de gerações, essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, nas abordagens sobre a juventude a partir da década de 1970, os seus "problemas" são relacionados ao emprego, à entrada na vida ativa, que tomaram progressivamente a prioridade nas discussões e nos estudos sobre a juventude, quase a transformando em categoria econômica.

Desse modo, verifica-se nas pesquisas que a juventude tem sido marcada, sobretudo, quando comparadas as décadas de 1960, 1970 e 1980 (CARRANO; SPÓSITO, 2003, p.17), "como uma geração apática e despolitizada, que pouco ou nada faz para alterar o estado das coisas." Nessa perspectiva, segundo Dayrell, Gomes e Leão (2010, p.244), alguns autores concluem que "atualmente as formas

de participação juvenil têm se alterado. Algumas pesquisas evidenciam que a participação tem se caracterizado pelas mudanças e pela intermitência" (p.244).

Assim, registrou-se a participação dos jovens presentes em movimentos ou campanhas pontuais, com objetivos determinados, "como aquelas que recolhem alimentos contra a fome ou mobilizações em torno da qualidade de vida e do meio ambiente" (DAYRELL; GOMES, 2005, p.16).

Nos anos 90 chama atenção a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do "individualismo, da fragmentação, violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo)" (ABRAMO, 2007, p.83).

Para Dayrell e Gomes (2005, p.16), a juventude brasileira nas últimas décadas tem apontado outras formas de interesse e práticas coletivas,

os jovens tomaram as ruas em vários momentos, tomando parte ativa em decisões nacionais como a campanha pelas Diretas Já e o impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Além dessas mobilizações, em vários momentos grupos juvenis, mais ou menos numerosos, vieram a público pelos mais diferentes motivos, desde a demanda por passes livres de ônibus até questões mais gerais como o repúdio do acordo com a Associação do Livre Comércio (ALCA). Grande parte dessas mobilizações ocorreu com significativa independência das organizações juvenis tradicionais e sempre tiveram um caráter descontínuo, onde os momentos de visibilidade foram sucedidos por momentos de latência, não sendo vistas como expressões válidas de ações políticas.

Assim, a vivência da experiência dos jovens passa a adquirir um sentido próprio e não mais somente como preparação para a vida adulta. Abramo (2008, p.43-44) acrescenta que, por esses motivos,

precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição. [...] Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição pode ser vivida.

Nesses termos, a categoria juventude não pode mais ser compreendida como apenas uma fase de preparação para a vida adulta, embora envolva alguns processos fundamentais de formação. Ela corresponde a uma etapa de definições de identidade, pessoal e social, o que exige experimentação intensa da vida e da sua

relação com o contexto social, no período em que a sociedade passa. Como observa Dayrell e Reis (2007, p.4), a

juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere.

Portanto, a juventude é vista, a um só tempo, como uma condição social e como um tipo de representação. Há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Em contrapartida, é muito variada a forma como cada sociedade, grupo social, no seu tempo histórico determinado e no seu interior, vai lidar com esse momento e representá-lo (PERALVA, 1997). Com efeito, Dayrell (2006, p.4) considera a

categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Nesse sentido, a categoria juventude mostra diversidade e, ao mesmo tempo, interage com outros grupos, atuando na esfera coletiva, dentro do mesmo sistema de valores. Construir uma noção de juventude implica, em primeiro lugar, não considerá-la presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências pelos indivíduos no contexto social. Portanto, não significa entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento que

será superado ao entrar na vida adulta. Para Carrano (2002), o processo é influenciado pelo meio social do qual o jovem faz parte e pelas trocas que faz com o meio, ou seja, "os jovens constroem seu modo de ser jovem".

A diversidade entre os jovens nem sempre está relacionada à condição social, ao gênero, ou à raça. Dentro de um mesmo grupo, com características socioeconômicas semelhantes, desenvolvem-se comportamentos distintos. A demonstração de que os jovens podem trilhar caminhos diferentes reforça a concepção de que eles dispõem de uma margem de escolha e de autonomia para traçar seus próprios destinos. Os jovens são donos de uma lógica própria, o que significa que eles são sujeitos das suas próprias ações.

Como se pode ver, a juventude se evidencia quando o indivíduo esboça necessidade de independência em relação à família e começa a buscar a autossuficiência. O desenvolvimento se dá de forma contínua e o jovem inicia, na adolescência, seus contatos com grupos de acordo com seus interesses e possibilidades de escolhas, ampliando, assim, sua experiência de vida.

Observa-se que a juventude é uma fase importante no processo de consolidação da identidade pessoal, da identidade psicossocial e da identidade sexual. Em que o sentimento de identidade é o sentimento intrínseco de ser o mesmo ao longo da vida, que atravessa mudanças pessoais e ocorrências diversas.

Assim sendo, os adolescentes vão, por meio de uma crise potencializadora de energias, confrontar-se com esta problemática identitária. É também com certa desorientação entre avanços, hesitações e recuos que se fazem importantes experimentações de afirmação do ego, na construção de identidade (ERIKSON, 1976).

É nesse sentido que Frigotto (2004), para analisar a categoria juventude de forma mais adequada, faz um recorte de "classe social" e ao optar por essa compreensão, leva em conta as particularidades desses sujeitos jovens (ou as juventudes), por razões tanto históricas quanto sociais e culturais. O autor dá pistas de quem são esses jovens em condição de vulnerabilidade social e indica que são jovens que

têm "rosto definido". Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil (FRIGOTTO, 2004, p.181).

O autor levanta a discussão a respeito da vulnerabilidade desses indivíduos no que se refere à escolarização e à entrada precoce no mundo do trabalho, e, ao mesmo tempo, faz referência a todos esses jovens que vivenciam situações que os expõem a vulnerabilidades na relação tanto com a escola como com o trabalho. Daí a necessidade de resgatar o direito de continuação do processo de escolarização, principalmente para aqueles a quem isso tenha sido negado, e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta permanência, com efetiva democratização do conhecimento.

É preciso, pois, deixar de ver esse aluno jovem como um problema, embora índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência sejam fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem da juventude como um tempo de vida problemático. Há de se perceber que tais índices já existiam antes que esse jovem chegasse a tal faixa etária.

Portanto, enxergar o jovem pelo viés dos problemas é reduzir a complexidade deste momento de vida; então, é preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com os problemas que possam lhe penitenciar, ao dizer que muitos dos problemas que se consideram como da juventude não foram produzidos por jovens que se encontram no ensino médio noturno.

Para se compreender a juventude, Coli (1994) argumenta que os aspectos psicológicos, físicos, cognitivos, socioculturais e econômicos devem ser levados em conta. Os aspectos afetivos, continua o autor, se referem ao jovem ter a tendência a isolar-se, a voltar-se para si próprio, para se entender mais profundamente como pessoa, o melhor amigo surge como o confidente e o companheiro nas transformações sentidas e ele vive com grande ansiedade as transformações do seu corpo, há mudanças de humor súbitas, os modelos de identificação deixam de ser os pais e passam a ser o grupo de pares.

Sobre os aspectos intelectuais, Coli (1994) pondera que, para a obtenção da maturidade intelectual, o pensamento formal vai abrindo novas perspectivas, porque o jovem criticará e interrogará o futuro e a sociedade. O seu desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo vai projetar a sua vida para o futuro, ele pode jogar mentalmente com várias hipóteses. E sobre os aspectos sociomoraes, o jovem se interessará por problemas éticos e ideológicos, defendendo os seus valores com grande radicalidade, aparecendo um desejo de uma perfeição moral, e haverá a conscientização sobre seu novo estatuto e papel na comunidade.

Portanto, a juventude é a fase em que o indivíduo faz representações sociais de si¹¹, o conteúdo dessas percepções é tudo aquilo que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si. É adaptável, regulado pelo dinamismo individual, pelas características da interação social e pelo contexto situacional; é eminentemente social, uma vez que gera e é gerado nas interações sociais.

É nessa fase que parte do autoconceito é a autoestima, que expressa um sentimento ou uma atitude de aprovação ou de repulsa de si mesmo, e até que ponto o sujeito se considera capaz, significativo, bem-sucedido e valioso. É o juízo pessoal de valor expresso nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo, uma experiência subjetiva acessível às pessoas por meio de relatos verbais e comportamentos observáveis (COOPERSMITH, 1967). O jovem tem a necessidade de se autoafirmar e nem sempre é compreendido em sala de aula, provocando interpretações errôneas por parte dos professores sobre o que o jovem quer da vida.

O jovem, de modo geral, sente necessidade de participar, de maneira ativa e responsável, na vida do lar e da sociedade. O melhor modo de fazê-lo é por meio do trabalho, pois o trabalho é, também, a forma que esse futuro adulto encontra para adquirir certos direitos, principalmente no lar. É preciso levar em conta, igualmente, que uma das grandes lutas que o jovem sustenta é fazer-se reconhecer como um ser responsável, que já não é mais criança.

¹¹ As representações sociais dos indivíduos se compõem de figuras e expressões socializadas, frutos da vivência das contradições que permeiam o dia a dia dos indivíduos dos diferentes estratos sociais; também são resultados do conteúdo psíquico, da individualidade de cada um, que interpreta as figuras e expressões socializadas segundo seu próprio potencial. São, ao mesmo tempo, "ilusórias, contraditórias e verdadeiras" e consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação. Retratam a realidade, embora não a conformem, não se podendo tomá-la como verdade científica, nem reduzi-la à concepção que os atores sociais fazem dela (MINAYO, 1999).

Portanto, há de se deixar de ver o jovem como um problema e passar a vê-lo como uma solução para um futuro que se quer com realizações e vida profissional bem-sucedida.

3.2 O MUNDO JOVEM E A ESCOLA

O processo de democratização da educação, no transcorrer da segunda metade do século XX, promoveu um importante movimento de ampliação de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta e para todas as camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando a escola era apenas para alguns privilegiados que tinham acesso aos estudos.¹²

De acordo com Oliveira (2009, p.18), assistimos no Brasil ao longo do século XX à crescente escolarização e ao aumento do número de escolarizados seguindo uma perspectiva geracional.¹³ Verificamos, também, que esse movimento se intensificou a partir da década de 1960, principalmente em um contexto das teorias do desenvolvimento, especificamente em nome da teoria da modernização em países ocidentais da pós-Segunda Guerra Mundial.¹⁴ Desse modo, a escola assume um "papel na constituição das identidades nacionais, por meio da língua oficial, das normas e regras que regem a nação e a vida em sociedade, bem como, a imposição de determinada cultura sobre outras, aliada à noção de valores" (OLIVEIRA, 2009, p.18).

¹² Segundo Bourdieu (2003), ao discutir sobre os efeitos da educação e do processo de democratização da escola, mesmo após a chegada de novos sujeitos que não tinham acesso à escola, a ideia vinculada de fracasso escolar não está unicamente atrelada à responsabilidade individual (do dom natural) das pessoas. O discurso da meritocracia cede lugar a outros fatores sociais, ainda que mal definidos, como a ineficiência das estratégias desenvolvidas pela escola, pela incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente vistos como responsáveis, e os pais, dos maus resultados dos filhos ou mesmo, da lógica do sistema globalmente deficiente, onde se sabe que é necessário realizar uma reforma no sistema escolar).

¹³ A perspectiva geracional entendida aqui neste trabalho parte da discussão do sujeito jovem a partir das distintas dimensões do desenvolvimento (educação, trabalho, cultura).

¹⁴ A teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desenvolvimento, geral e abrangente, pelas suas características e pela problemática abordada, é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento capitalista, isto é, das bases materiais e das condições sociais em que se assenta o processo de produção e reprodução das formas sociais capitalistas (GRZYBOWSKI, 1986, p.12).

Ao mesmo tempo, discute a autora, esse conjunto deve-se em grande medida ao fato de os sistemas escolares estarem associados ao surgimento do Estado moderno e ao ideal da escola republicana¹⁵, que possibilitou o desenvolvimento dos sistemas escolares no interior do Estado, sob seu comando e seu controle, construindo a educação como um direito das pessoas, um dever do Estado.

Desse modo, coube à escola a tarefa de produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, visto que a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista. E quanto aos processos educativos que surgiram no período, estes deveriam voltar-se

[...] a profissionalização, que se especializa e se libera da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e às escolas técnicas, por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todo o gênero, inclusive os juvenis, como também na formação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno e por um estilo de vida civilizado, normatizado, regulado por códigos e limitado por interdições. Processos, estes, que transformam *abimis* o sujeito individual e o enredam numa socialização que tende a tornar-se cada vez mais integral: o sujeito moderno é realmente um "si" individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela ou longe dela (CAMBI, 1999, p.279 *apud* MENDONÇA, 2011, p.344).

Desse modo, a educação na sociedade capitalista constitui parte das funções do Estado, preconizando os ideais da sociedade democrática, sendo responsável pela "promoção da justiça e da igualdade, para compensar as desigualdades" que surgem do sistema político e econômico da sociedade (OLIVEIRA 2009, p.18). Assim, a educação escolar passa ser vista como um meio que permite às pessoas a melhorar de vida e o alcance de uma nova posição social. Nesse processo, cabia ao professor a garantia da transmissão de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do trabalhador como operário na fábrica, em nome do capital. Dessa forma, verifica-se que com o capitalismo surge a necessidade de uma sociabilidade, subjetividade, e a escola possui um papel importante nesse processo de formação de novos valores, novos modos de ser e viver.

¹⁵ A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas. Ela devia instaurar uma consciência racional e um sentimento

O contexto educacional brasileiro, no final da década de 1990, anunciava rupturas estruturais na condição do ingresso e permanência dos sujeitos no projeto social de sociedade e modernidade. Essas rupturas possibilitaram uma nova configuração em relação ao lugar ocupado pela educação escolar como um mecanismo de inserção política e produtiva.

Mas, se, por um lado, a educação promove uma promessa de inserção produtiva para uma parte reduzida da população, por outro lado as camadas menos favorecidas da sociedade convivem com a pressão objetiva e subjetiva de escolarização em um contexto no qual o desemprego atinge milhões de pessoas e afeta de forma mais acentuada a juventude.

Ao mesmo tempo em que escola passa ser obrigatória, gratuita e um espaço para que todos os sujeitos possam por ela passar e se escolarizar, constata-se que ainda existe no Brasil um grave problema a ser enfrentado pelos jovens, quando se trata de educação, que é a desigualdade de oportunidade educacional. Com efeito, ainda há dificuldades de acesso da população mais pobre a níveis elevados de educação, não apenas à expansão do ensino, como também na oferta de vagas em diversos níveis ou modalidades de ensino, ou em programas que possam atender a esse público. No entanto, o que se tem observado é que a política educacional não tem garantido a maior presença dos jovens no espaço escolar, principalmente aqueles das classes populares, mais fragilizados socialmente, que necessitam não só do acesso, mas também de ações que lhes permitam a permanência na escola.

Dubet (2008, p.383) apresenta uma crítica em relação à escola, sobre a questão da igualdade de acesso e a igualdade de oportunidades,

passamos da igualdade de acesso à igualdade de oportunidades, quando admite-se que a escola deva progressivamente apagar a influência das desigualdades sociais de nascimento sobre a carreira escolar dos alunos, a fim de estabelecer o reinado do mérito próprio dos indivíduos. Numa sociedade de mais a mais democrática, ou seja, uma sociedade que considere os indivíduos fundamentalmente iguais, a igualdade da competição escolar num sistema unificado deve permitir, a cada um, dispor das mesmas oportunidades de fazer valer seu mérito, e esperamos da escola que ela funde hierarquias escolares e sociais perfeitamente justas, considerando apenas o trabalho, o talento e o mérito dos indivíduos.

Nesse sentido, a escola assume um grande discurso dizendo aos alunos que todos possuem as mesmas oportunidades, mas cada um obterá o sucesso social, ou não, de acordo com seu próprio mérito ou esforço. Observa-se, assim, que a escola assume o discurso de igualdade na medida em que anuncia o direito de todos à educação, mas, ao ampliar o acesso, a escola exerce o seu papel diferenciador, ampliando as desigualdades, quando o acesso e a permanência na escola acontecem conforme o dom, o talento, o interesse e a vocação de cada um.

Partindo dessas considerações, Dubet (2004, p.541) indica que a igualdade de oportunidades meritocráticas¹⁶ supõe a igualdade de acesso, e que o princípio da meritocracia, da igualdade de oportunidade foi progressivamente sendo implantada com a ampliação da escolaridade obrigatória, associada à "expansão" do ensino médio e superior. Conforme o argumento do autor, a

escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar a excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte (DUBET, 2004, p.541).

Sendo essa uma concepção de justiça escolar puramente meritocrática, ela se depara com uma série de dificuldades, dado que

a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades. Primeiro **as desigualdades entre as pessoas**, pois, desde a escola elementar, **as diferenças de desempenho entre alunos que pertencem às mesmas categorias sociais são evidentes.** Depois, **as desigualdades entre os sexos e entre os grupos sociais** persistem e, desde o início, os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Essas **desigualdades**

¹⁶ É a constatação de que os princípios meritocráticos integram a política educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1934, sendo sua principal referência, que vai orientar esta análise. Partindo do pressuposto de que cada país e cada Estado têm o sistema de ensino que estabelece e de que os dispositivos legais exprimem as expectativas depositadas na escola nos diferentes contextos históricos e geográficos, consideramos que, embora fundada no ideal meritocrático, a educação nacional nunca preconizou uma distribuição igualitária das oportunidades escolares. Assim, procuramos caracterizar nossos sistemas de ensino como seletivos entre 1930 e 1945, quando o acesso à escola é extremamente restrito; como diferenciados entre 1946 e 1969, quando o princípio da igualdade de oportunidades é apreendido em termos de seleção e de diferenciação; como regulados entre 1970 e 1987, quando o controle e a qualificação para o trabalho são prioridades. As políticas adotadas no plano federal, os sistemas educacionais só permitem reconhecê-los como meritocráticos a partir da Constituição Federal de 1988 das modernas sociedades democráticas, esta Carta Magna garante aos brasileiros o estatuto jurídico de iguais em direitos (VALLE; RUSCHEL, 2009, p.181).

estão **ligadas às condições sociais dos pais**, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los (DUBET, 2004, p.542, grifo nosso).

Nessa perspectiva, as desigualdades sociais e econômicas pesam muito sobre as desigualdades escolares, são justificadas de acordo com as características individuais de cada aluno, ou seja, o sucesso escolar e o social são frutos do seu desempenho pessoal.

Diante dessa questão, Dubet (2004, p.543) argumenta que o modelo meritocrático torna-se cruel, ou seja,

os "vencidos", os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social **e sim como responsáveis por seu fracasso**, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos **tendem a perder sua auto-estima**, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. Do **ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade**. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais (grifo nosso).

Nessa perspectiva, o discurso meritocrático presta-se a justificar e isentar a escola de qualquer responsabilidade, já que o fracasso ou o sucesso escolar são as características naturais do indivíduo: a inteligência, a motivação, o interesse e as habilidades dos alunos.

Outra questão apresentada pelo autor sobre o modelo meritocrático de igualdade de oportunidade diz respeito ao sério problema pedagógico que ele sustenta, pois pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e na mesma avaliação e, isso faz com que

as diferenças se aprofundam rapidamente, **e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo**. Na **competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores**. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons (DUBET, 2004, p.543, grifo nosso).

Diante desse fato, verifica-se que a possibilidade de a escola mudar o destino de seus alunos é praticamente reduzida, pois, se a sociedade não consegue garantir os direitos básicos a população, a escola também não consegue desempenhar ou muito menos cumprir com o seu papel.

Para Dubet (2004), apesar de o sistema meritocrático conter vários problemas e dificuldades, ele ainda permanece nas bases do sistema nacional de ensino como uma proposta de seleção das posições sociais mais justas, na promoção de mobilidade social, oferecida por meio dos títulos concedidos. Valle (2013a, p.10) ao discutir as reflexões de Dubet (2004) alerta que o "mérito pode ser uma espécie de darwinismo social mascarado por algumas virtudes", e por essa razão ele só tem sentido numa sociedade que valoriza algumas capacidades mais que outras, não sendo nem transparente, nem neutro como vislumbravam os idealizadores do projeto republicano.

É preciso, pois, tomar cuidado em relação à meritocracia na instituição escolar, uma vez que se utiliza a avaliação escolar como forma de promoção ou retenção do aluno. E a exclusão pode estar presente nesse momento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) reforçam o compromisso da "avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo" (BRASIL, 2012).

A avaliação da aprendizagem, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas (BRASIL, 1996).

Para muitos estudantes do ensino médio noturno, a avaliação pode representar uma maneira de desistência, uma vez que não conseguem dar conta de estudar para a prova e trabalhar. Entretanto, querem ser cobrados de alguma maneira. Na escola pesquisada pôde-se notar essa contradição, os alunos não querem ser comparados aos do período diurno, porém o desempenho destes nas avaliações é melhor que os daqueles do noturno.

Assim sendo, faz-se necessário que se conceba a educação como um bem público e direito dos jovens, e a prática da avaliação, como recurso para compreensão do fenômeno educacional, deve estar salientada na perspectiva de um ensino médio integral voltado para a construção da autonomia, da cidadania, da solidariedade, da identidade nacional e da responsabilidade social.

4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo se ocupa da discussão do ensino médio no Brasil e das políticas públicas para esta etapa da educação básica em nível nacional e especificamente no Estado do Paraná. Busca, também, analisar as percepções e os sentidos do ensino médio noturno, e pensar o ensino médio como uma política pública que parte dos sujeitos jovens e dos sujeitos da escola. Nessa perspectiva, é enfocada a nova configuração do ensino médio, que "denota o deslocamento de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos de construção de conhecimentos" (FRIGOTTO, 2004, p.182).

Observa-se que, ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio tem se constituído como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua própria natureza como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior.

Pode-se dizer que o debate sobre o ensino médio não é novo. Sua dualidade, escola secundária para os dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho, é antiga e hoje perdura, apesar dos muitos "esforços" para superá-la, ou, quase sempre, para dissimulá-la (NOSELLA, 2009, p.4).

Outra indicação relevante é que no ensino médio o sujeito está passando por um período de transição em diferentes âmbitos de sua vida, entre os quais, físico, psicológico, emocional e, principalmente, no mundo do trabalho, ou seja, ele se encontra num momento de afirmações de identidade sociais, mas a ele são postas decisões e responsabilidade histórica e cultural e socialmente estabelecidas.

Pinto (2008, p.52), ao analisar os problemas que historicamente afetam a ampliação e a qualidade no ensino médio no Brasil, afirma que, em geral,

esta etapa de ensino tem se construído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos) e seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso no nível superior (caráter propedêutico), objetivo refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira, na separação entre teoria e prática e em metodologias de ensino que valorizavam a memorização e a postura passiva do aluno.

Se se objetiva reconsiderar os rumos da política para a educação em nível médio proposta pelos governantes, não se pode deixar de analisar a década de

1990, que estabeleceu a reforma da educação brasileira. Nota-se que o discurso oficial justificava tais reformas com o argumento da "necessidade de melhorar a educação básica como educação geral, revendo sua estrutura e os vínculos com a ação e responder aos imperativos do mercado de trabalho e dos movimentos sociais organizados que o pleiteiam como um direito" (OLIVEIRA, 2002, p.57).

Ramos (2006, p.283) esclarece que "as legislações¹⁷, mais do que documentos jurídicos, são expressão de luta política em torno da função da educação", portanto, reflete nas instituições e "promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstruem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior". Conforme essa autora, "nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico" (p.284). De qualquer maneira, de acordo com Alves (2009), o conjunto de normas legais oriundas do Poder Executivo desencadeou mudanças importantes para o ensino médio e a educação profissional.

Ainda que não seja objetivo específico deste estudo examinar o contexto histórico da aprovação da LDB, cabe destacar a importância desta Lei para o campo educacional e como um marco na redefinição da política de educação no Brasil, a partir de 1996.¹⁸ Como observa Carneiro (2002), a promulgação da LDB n.º 9.394/96 gerou apreensões, sobretudo diante das inovações abordadas e de conceitos operacionais complexos, como é o caso da organização da educação nacional, educação básica, manutenção e desenvolvimento do ensino, reconfiguração do ensino médio e da educação profissional, reordenamento da educação superior, formação de professores, sistema nacional de avaliação e financiamento da educação.

¹⁷ Referimos, especificamente, a LDB n.º 9394/1996, ao Decreto n.º 2.208/1997, Portaria SEMTEC/MEC n.º 646/97, Portaria MEC n.º 1.005/97, Portaria MEC/MTB n.º 1.018/97. Pareceres CEB/CNE n.º 15/98 e n.º 16/99, Resoluções CEB/CNE n.º 03/98, n.º 04/99 e a Lei Federal n.º 9.649/98.

¹⁸ Com o advento da LDB n.º 9.394/96, inúmeras transformações foram introduzidas causando mudanças e ampliando o conceito de Educação. Outros avanços significativos podem ser destacados como: Normatização do Sistema Educacional brasileiro; Obrigatoriedade e gratuidade para o ensino fundamental; Garantia de que o ensino médio gratuito seja progressivamente universalizado; Atendimento de crianças de 0 a 6 anos e aos portadores de deficiências, assim como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um. Participação da comunidade escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes; Princípios orientadores da educação nacional propostos pela LDB; Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância e Garantia de padrão de qualidade. Estabelece normas para o trato com os recursos financeiros, tais como: definição e vinculação dos recursos para a educação; definição de despesas com MDE; destinação de recursos públicos para as escolas particulares; criação de um padrão de qualidade e o papel supletivo da União; divulgação e fiscalização da aplicação dos recursos públicos (ALVES, 2009, p.34).

Cabe ainda comentar que a educação básica¹⁹ passa a ocupar lugar de destaque e uma função estratégica central para o desenvolvimento da nação no seu âmbito cultural, social, político, econômico, e condição para a redução da pobreza, na medida em que possibilita aos desafortunados uma melhor condição de vida, saúde, controle de natalidade e preparação para o trabalho.²⁰

Nota-se que a LDB n.º 9.394/96, ao situar o ensino médio como etapa final da educação básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral, que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

Sobre as finalidades do ensino médio, nos termos da LDB, é digno de nota que os objetivos definidos são ambiciosos e, a nosso ver, muito distantes do que se pratica hoje nesta etapa de ensino, quando estabelece no art. 35 a oportunidade a todos os cidadãos de

consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico e tecnológicos, a serem desenvolvidos por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado de ciência, das letras, das artes, o processo histórico da formação da sociedade e da cultura, língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Nesse horizonte de análise, cabe ressaltar que as reformas políticas e sociais da década de 1990 resultaram em mudanças na política educacional e evidenciaram uma outra orientação política e econômica para o Brasil.

No entanto, durante a elaboração do capítulo sobre educação na Constituição de 1988 e, igualmente, na elaboração da LDB n.º 9.394/96, em que pese o amplo debate da sociedade civil sobre a questão da educação politécnica, da escola unitária e

¹⁹ A LDB divide a educação básica em ensino fundamental (nove anos) e ensino médio (que tem duração mínima de três anos e é a etapa final da educação básica), no caso da década de 1990, compreendia somente o ensino fundamental. (Disponível no Portal: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2012).

²⁰ Esse também é o momento histórico de ampliação do conceito de educação básica, levando a novas referências curriculares. Ou seja, estas deveriam "contemplar a necessidade de dotar o trabalhador de perfil amplo, generalista e promover sua iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico" (MACHADO, 1998, p.17).

do trabalho como princípio educativo, visou-se superar a contraposição entre a visão liberal e a popular, introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem na vida política e produtiva.

No entanto, o que prevaleceu foi a contradição fundamental entre capital e trabalho, com a indicação de supressão dos cursos profissionalizantes em nível médio e a "generalização do propedêutico, considerado mais adequado e menos dispendioso diante da rapidez com que o desenvolvimento tecnológico e as transformações nas relações de trabalho defasavam os cursos técnicos específicos" (PARANÁ, 2008b, p.15).

De forma mais ampla, o modelo neoliberal que se infundiu no Brasil durante os oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso associou-se aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando a necessidade da criação de novos códigos que aproximam a educação das tendências produtivas. Os organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o BID²¹ e a OIT²², cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, apontaram a formação para o trabalho em nível médio como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades.

Por outro lado, as mudanças ocorridas no final do século XX no mundo do trabalho trouxeram novos desafios para o ensino médio. Entretanto, esses não são apenas os desafios que sempre estiveram presente no processo de constituição histórica deste nível. Dentre os desafios, pode-se destacar o crescimento que o ensino médio no Brasil está vivendo, conforme se pode observar por meio de dados públicos disponibilizados pelo INEP/MEC nos censos escolares da educação básica.

Tabela 1 - Comparação de matrículas do Ensino Médio - Brasil, 2011, 2012, 2013 e 2014

Matrículas	2011	2012	2013	2014
Ensino Médio Regular	7.233.372	7.145.086	7.066.417	7.031.624

Fonte: Adaptado do Censo Escolar 2011, 2012, 2013 e 2014.

²¹ BID é constituído pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela Corporação Interamericana de Investimentos (CII) e pelo Fundo Multilateral de Investimentos (Fumin). (Disponível em: <<http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/quem-somos,5996.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015).

²² Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

Em 2011 havia no ensino médio no Brasil 7.233.372 matrículas no ensino médio público; em 2012, 7.145.086 e em 2013 havia 7.066.417 alunos matriculados. Já em 2014 as matrículas no ensino médio público regular totalizaram 7.031.624.²³ Nota-se que de 2011 a 2014 houve uma redução no número de matrículas.

A Constituição Federal de 1988 instituiu o ensino fundamental como o nível de ensino obrigatório no país; no entanto, determinou a gradual universalização do ensino médio gratuito. A redação original do inciso II do art. 208 apontava para a perspectiva da "progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio", tornando este nível de ensino parte do Direito à Educação. Entretanto, a EC n.º 14/96²⁴ alterou a redação do inciso II deste artigo para "progressiva universalização do ensino médio gratuito", tornando menos efetivo o compromisso do Estado na incorporação futura deste nível de ensino à educação compulsória.

Embora o texto constitucional priorize o ensino fundamental, cabe destacar que o ensino médio é um direito do cidadão e um dever do Estado. Os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira passam a ter uma nova redação com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009²⁵, que alterou da Constituição Federal brasileira estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os sujeitos entre quatro e dezessete anos de idade, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

²³ Disponível em: <www.mec.gov.br/inep>. Acesso em: 12 nov. 2013.

²⁴ A Emenda Constitucional n.º 14/96 foi proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e, entre outras alterações, instituiu o FUNDEF. A alteração promovida pela Emenda 14/96, a nosso ver, vem para desobrigar um pouco mais o Estado com o ensino médio, abrindo caminho para a política educacional brasileira focar suas atenções no ensino fundamental. Levando-se em conta que a Emenda tinha como escopo maior a instituição do FUNDEF, um instrumento de fortalecimento do ensino fundamental, tal perspectiva faz sentido. No entanto, existem outras discussões sobre o texto. Para Beisiegel (2002), a mudança foi somente de terminologia, não afetando o teor da Lei. Segundo o livro dos parâmetros, o termo obrigatoriedade saiu porque pressupunha que era obrigado cursar o ensino médio, e não, a sua oferta pelo Estado (BRASIL, PCNEM, 1999).

²⁵ BRASIL. **Emenda constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3.º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à **manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009 (grifo nosso).

Na análise de Pinto (2007), a pressão social dos jovens e de suas famílias, decorrente de exigências crescentes de certificação do mercado de trabalho e de um salutar anseio de continuidade dos estudos, associada à melhoria nas taxas de conclusão do ensino fundamental, fez avançar de forma impressionante as matrículas no ensino médio nos últimos anos.

Isso posto, pode-se inferir que o debate sobre o ensino médio se aguçou sobretudo pelo grande crescimento das suas matrículas em decorrência do aumento dos concluintes do ensino fundamental. Os dados levantados pela PNAD entre os jovens de 15 a 17 anos mostram que a taxa de escolarização no Brasil foi de 84,3% em 2013, contra 84,2% em 2012 (IBGE, 2013).

Segundo Oliveira (2010, p.274), o ensino médio enfrenta sérios problemas com bastante complexidade, apesar de

84% dos jovens entre 15 e 17 anos estarem matriculados na escola, muitos ainda se encontram no ensino fundamental. Desse total, apenas 48% estão no ensino médio e, dos 10 milhões de jovens que existem no Brasil, cerca de 13% não estão nem na escola nem no mercado de trabalho. Outros fatores podem e devem ser considerados nessa análise, muitos deles exógenos às políticas educacionais, como: **a baixa atratividade do mercado de trabalho para os jovens; os problemas econômicos que resultam em dificuldades de acesso e permanência nas escolas**, agravado em regiões mais distantes dos grandes pólos urbanos e industriais; e o crescimento da educação superior privada no Brasil nas duas últimas décadas (grifo nosso).

Para Kuenzer (2005, p.43), "o ensino médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos", justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isso sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento desta relação. Assim, os que permanecem na escola são os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.

Ciavatta (2005; 2006; 2007) aponta que a sociedade brasileira tem uma dívida com a população relegada a não receber conhecimentos além daqueles necessários à sua produtividade. Por essa razão, entre outras, aponta como prioridade a discussão necessária da elevação da escolaridade de adolescentes e jovens até o

nível médio, com vistas à implementação e efetivação com qualidade de formação profissional em termos da educação politécnica ou formação integrada.

Assim, a autora defende a educação profissional integrada ao ensino médio e destaca a sedução desta ideia. Entretanto, apresenta os seus significados positivos e negativos, estes últimos obviamente menos atrativos. Em seus aspectos positivos, a integração significa juntar-se, completar-se e inteirar-se; e os negativos, a adequação total a um sistema. No caso do ensino médio integrado à educação profissional, a autora destaca o desejo de que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

Nesse sentido, está posta em discussão a possibilidade de conjugar-se a preparação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Essa polêmica, fortalecida com a reforma da educação profissional (Decreto n.º 2.208/97²⁶), reafirma-se como discussão importante, na medida em que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o decreto anteriormente citado e possibilitou a oferta do ensino médio Integrado (Decreto n.º 5.154/2004²⁷).

A proposta de organização do ensino médio integrado visa superar a dicotomia educação geral *versus* educação profissional, mediante a integração de

²⁶ O Decreto n.º 2.208/97 apresenta novas orientações que são postas para a educação profissional. Regulamenta o art. 36 - § 2.º - e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96, possibilitou a organização de cursos técnicos em três níveis: I - o básico, independente de escolaridade prévia, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, podendo ser ministrado em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho; II - o técnico, que confere habilitação profissional aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este; III - o tecnológico, curso de nível superior, na área tecnológica, para os egressos do ensino médio, leva a situações não muito diferentes daquelas ocorridas em outros períodos históricos. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 nov. 2013).

²⁷ O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está fundamentado como alternativa constante no Decreto n.º 5.154, de 23 de Julho de 2004, que veio regulamentar o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9394/96 com a intenção de resgatar uma interpretação distinta dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. O MEC introduz a proposta de uma nova modalidade de organização do ensino médio: o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, o que não impede a possibilidade dos Estados continuarem a oferta do ensino técnico de modo concomitante ao ensino médio. Esse Decreto, a partir de 16 de julho de 2008, que trata da educação profissional e tecnológica, passou a integrar a Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação. O projeto de lei que institui a mudança foi aprovado pela Câmara dos Deputados e sancionado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A Lei n.º 11.741 de julho de 2008 alterou dispositivos da Lei n.º 9.394/96, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Apresenta a inclusão de uma nova seção, ou seja, Seção IV-A, com quatro novos artigos (36-A, 36-B, 36-C e 36-D). (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 12 nov. 2013).

seus objetivos e métodos, contemplados, num único currículo, com conteúdos da educação geral e da formação profissional.

De acordo com Nosella (2009), diante do crescimento do ensino médio, infelizmente muitos se preocupam tão somente em "acomodar" socialmente tamanha demanda de jovens em busca de formação. Esperam, inclusive, tirar proveito material dessa mão de obra juvenil e, por isso, pensam em profissionalizá-la rápida e precocemente. Assim, fazem diariamente a apologia do ensino técnico profissionalizante. No texto *Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico*, Nosella (2009, p.3) evidencia o que tem acontecido com a educação profissional no Brasil.

A recente aprovação, no Senado, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um passo pequeno, ainda que na direção correta, para preencher uma das grandes lacunas na formação dos brasileiros: o ensino profissional. A rede pretende organizar o setor a partir da integração das atividades dos centros federais tecnológicos, escolas técnicas, agro-técnico e vinculadas às universidades federais. Foram criados 38 institutos, abrangendo todos os Estados e Distrito Federal. Paralelamente à reorganização, está em curso um aumento considerável no total de escolas. Pelos planos oficiais, o número de instituições de perfil técnico chegará a 354 em 2010 – atualmente são 215. O objetivo é ampliar a oferta de vagas para 500 mil. Se a expansão se concretizar, mais que triplicará o número oferecido em 2003-160 mil. Para ser bem sucedida, é importante que essa expansão contemple principalmente os alunos do ensino médio. Infelizmente, a responsabilidade da educação profissionalizante tem sido transferida no período recente para o ensino superior

Como se pode ver, a proposta de ensino médio integrado à educação profissional não se configura como hegemônica, o que suscita questionamentos no meio acadêmico, em especial no tocante ao Decreto n.º 5.154/2004, por entender que a concepção da relação trabalho e educação, presente no Decreto n.º 5.154/2004, não rompe com a dualidade estrutural que historicamente permeia o ensino médio, permanecendo a fragmentação e o interesse de classe, não possibilitando a materialização de uma proposta de escola única e politécnica, como pretendia os setores populares que apoiaram a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Cabe ressaltar que o governo federal, em resposta aos desafios à Educação Básica comprometida com as necessidades sociais e culturais da população brasileira, aponta para uma efetiva política pública nacional, para o ensino médio "regular", ou

seja, para as escolas que não oferecem a educação profissional por meio do Programa Ensino Médio Inovador.²⁸

Observa-se que, diante das dificuldades que o ensino médio regular tem enfrentado no Brasil com relação à evasão escolar, reprovação e abandono, o MEC e a Secretaria de Educação Básica propõem a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais. Com esse programa, pretende-se a "superação das desigualdades de oportunidades educacionais, universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio" (BRASIL, 2009b, p.5).

Tanto é assim que, a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional.

Dessa forma o programa busca direcionar políticas públicas por meio de um programa específico que viabilizem inovações para o currículo do ensino médio, de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolvem aspectos que permeiam o contexto escolar, para fortalecer a gestão dos sistemas, a gestão escolar, a capacitação e melhoria das condições de trabalho docente, a formação inicial e continuada, o apoio às práticas docentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador. O programa visa ao aperfeiçoamento da infraestrutura física, em recursos pedagógicos e na elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude.

Nota-se, então, a preocupação com essa etapa da educação básica, tanto que professores do ensino médio do Brasil foram convidados a participar de um curso para reconquistar essa clientela que por muito tempo foi vista apenas como problema para a escola.

²⁸ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n.º 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o ensino médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2013b).

Para que o ensino médio seja valorizado, assim como os seus estudantes, requer-se que seja focado o projeto de formação humana integral que pretende superar a dualidade presente na organização do ensino médio, que promova o encontro sistemático entre "cultura e trabalho" e seja capaz de fornecer aos alunos uma educação integrada ou unitária que lhes propicie a compreensão da vida social, "da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho" (CURY, 1991).

Mediante essa disputa por projetos societários e educacionais, é que as novas DCNEM (BRASIL, 2012) sinalizam para um caminho distinto do atual, afirmando que "o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos" (art. 3.º) e que "[...] em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se [...]" (art. 5.º) na "Formação integral do estudante" (art. 5.º, Inciso I).

Dessa maneira, o que se deseja é uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Somente assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral de sujeitos autônomos e emancipados (MOURA, 2013).

4.1 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NOTURNO: PERCEPÇÕES E SENTIDOS

A história do ensino médio noturno no Brasil tem se caracterizado pela falta de identidade, pelo fato de constituir-se como uma cópia do que se faz no período diurno.

Além de estar subordinado a uma lei específica para o ensino médio, o ensino médio noturno apresenta outras características que precisam ser levadas em conta para pensar sobre esse nível de ensino. Na escola noturna, os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, e os conteúdos repassados são sem sentido e significado para a vida imediata dos alunos.

Por certo, são muitas as dificuldades que se apresentam no cotidiano da escola e imensos os desafios para promover situações de aprendizagem significativa, que possam fazer algum sentido para a vida dos alunos, na perspectiva de trabalhar os conteúdos que serão devidamente assimilados e proporcionar um ambiente

favorável às relações afetivas e sociais, tanto entre professores, gestores e alunos como entre os próprios alunos.

Outra dificuldade presente na escola de ensino médio noturno está vinculada ao sentido que os jovens atribuem à escolarização. Como relatam alguns alunos:

a) Eu estudava de manhã e entre o ensino de manhã e a noite, notei uma grande diferença. De manhã em relação ao rendimento a gente consegue entender muito mais que a noite. b) A maioria dos alunos aqui no Colégio vem por obrigação ninguém gosta de estudar. A maioria vem, mas não gostam de estudar ainda mais a noite. c) O rendimento da escola a noite é bem mais fraco que de manhã. Os professores não cobram tanto (Alunos Grupo 2 - do ensino médio noturno da escola pesquisada).

O jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio noturno. Para Krawczyk (2011, p.762), os estudos de Spósito e Galvão (2004) indicam que os

[...] jovens no primeiro ano do ensino médio noturno, se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais, além do sentimento de liberdade e autonomia, por frequentar as aulas no período noturno. Já no segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro ano, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

As pesquisas de Krawczyk (2003); Oliveira e Sousa (2004) apontam que as escolas de ensino médio noturno entendem as condições de vida dos alunos, alunos trabalhadores, cansados, mas "as pesquisas indicam que, ao mesmo tempo, os professores e gestores têm baixas expectativas em relação ao futuro dos alunos".

Em relação ao conhecimento que a escola apresenta dos seus estudantes, este muitas vezes está restrito à localização do bairro em que os alunos vivem. De acordo com as pesquisas, os docentes em geral desconhecem a vida de seus alunos, ou seja, não sabem com quem moram, quais as atividades que realizam além de frequentar a escola, quais as atividades de lazer, as características familiares e os projetos de futuro. E quase sempre os comentários dos professores tendem a se limitar à diferenciação, às vezes estigmatizadas em relação aos alunos.

Sposito (2005) observa o desajustamento ou descompasso da percepção dos professores e gestores em relação aos jovens, quando exemplifica que a escolha do turno noturno pelos alunos nem sempre se reduz aos alunos trabalhadores. É possível perceber que muitos jovens ainda não trabalham e buscam essa possibilidade de cursar o ensino médio no período noturno por necessitarem de certa independência, para sentirem-se úteis para a família ou ajudar nos afazeres domésticos.

Para Krawczyk (2011, p.763), a escola de ensino médio noturno é mais atraente para o jovem, possui um clima mais descontraído, menos rígido, "mais adulto", e continua a autora,

algumas pesquisas mostram que, às vezes, o trabalho vem como consequência da frequência à escola noturna, motivado pelos pais, para que não fiquem com muito tempo livre e na rua (Marques, 1997). A atitude do grupo de jovens que escolhe o ensino noturno independentemente do trabalho é bastante questionada, pois é interpretada como desvalorização da escola e dos estudos por esses estudantes. Mas caberia indagar ainda os motivos que os levam a atribuir tão pouca importância aos estudos, além da inevitável tensão entre as instituições e a juventude.

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

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

Outra questão importante é que a cultura escolar pressupõe quase sempre uma orientação para um fim, no sentido de progresso ou de mudança, transformação, numa lógica do tempo diferente da do jovem. Todas as passagens intermédias entre as etapas da escolaridade são pensadas e avaliadas em relação a uma finalidade. A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor:

integração, inclusão no mundo do trabalho, promessa de autonomia individual. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores.

A presença dessas diferentes experiências de tempo não é nova, mas a distância entre elas aumenta à medida que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro resultava de situações aleatórias e incontroláveis e não fazia parte da posição de cada um na vida. Para a juventude moderna, à relativa incerteza própria de sua idade, somam-se a incerteza e a transitoriedade derivada da variedade de cenários possíveis de futuro e, ao mesmo tempo, da impossibilidade cada vez maior de previsibilidade (MELUCCI, 1997).

Assim, diante dessas incertezas que os jovens apresentam, de um futuro cheio de mudanças constantes, o reconhecimento pelos jovens das mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo não se reduz à formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis, mas com as incertezas em adaptar-se com facilidade a situações novas. E muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular.

Nos dados referentes às matrículas no ensino médio no Paraná²⁹, onde está o município de Pinhais escolhido para a realização desta pesquisa, tem-se que em 2013 nas 1.510 escolas houve 445.036 alunos matriculados no ensino médio diurno e noturno. O que se percebe é que, mesmo diante dessa dificuldade apresentada nesse nível de ensino, os jovens procuram por escolarização.

Com olhar mais detalhado nos dados do município pesquisado pode-se constatar que em 2011 havia um total de 2.488 alunos matriculados no ensino médio noturno no município de Pinhais, Estado do Paraná. Na escola pesquisada nesse mesmo ano, encontravam-se 198 alunos matriculados no ensino médio noturno.

Já em 2012, percebe-se uma pequena queda nas matrículas para 2.393 alunos matriculados no ensino médio noturno do município pesquisado. Os dados indicam que na escola pesquisada houve uma pequena redução no número de matrículas para 185 alunos matriculados no ensino médio noturno.

²⁹ Fonte: SEED/SUDE/DIPLAN/Coordenação de Informações Educacionais 2011/2012/2013. Dados disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Conforme se verifica em 2013, houve 2.341 alunos matriculados no ensino médio noturno no município de Pinhais. Fazendo uma comparação com as escolas que ofertaram ensino médio noturno em 2012 e 2013, pode-se inferir que em algumas escolas o número de matrículas aumentou e em outras diminuiu, como é o caso da escola pesquisada. Em 2012 a escola apresentou 185 alunos matriculados, já em 2013 esse número aumentou para 230 alunos. De acordo com os dados de 2012, o Centro Educacional Profissionalizante Newton Freire Maia tinha 13 alunos matriculados nesse ano. Nota-se que, em 2013, esse Colégio não oferta ensino médio noturno.

Como observado nas informações do censo (IBGE, 2010) sobre o ensino médio no Brasil, a demanda por esse nível tem conhecido crescimento significativo quando comparado as últimas décadas, desde 1991 a 2001, de 3.772.698 passou para 8.398.008. Como alternativa para atender a alunos trabalhadores, os sistemas de ensino têm reservado papel especial ao ensino médio noturno, mesmo que nos últimos anos tenha apresentado uma diminuição relativa nas matrículas. Assim, pode-se perceber que o acesso ao ensino médio noturno está condicionado a atender às demandas de alunos que necessitam se inserir no mundo do trabalho mais cedo. Mas, além desse motivo, em algumas regiões observa-se que não há oferta de ensino médio no diurno, fazendo com que a matrícula no noturno seja compulsória. Assim, o que se verifica é que essa situação vai se alterando com a progressiva regularização do fluxo no Ensino Fundamental, que disponibiliza mais vagas para o ensino médio.

É preciso, pois, que os professores do ensino médio não enfoquem o ensino somente para o vestibular, Enem ou a formação instrumental para o aspecto profissional; faz-se necessário que a formação para o novo educando do ensino médio seja omnilateral, isto é, que seja uma formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas (BRASIL, 2013b).

Cabe aqui uma ressalva, embora as novas diretrizes do ensino médio enfatizem para que não se enfoque apenas a aprendizagem para concursos vestibulares e Enem, os próprios alunos requerem esse direito, como é possível constatar:

A gente está no terceiro ano, vai prestar ENEM, vestibular no final do ano e todo mundo sabe que o ensino que é dado aqui não prepara a gente, vamos ter que fazer cursinho ou buscar alguma coisa. Os professores pedem resumo, dá uma coisinha em inglês sem dicionário (Alunos Grupo 3 - do Ensino Médio Noturno da Escola pesquisada).

De qualquer maneira, não se deve descuidar da formação humana integral, o que inclui competência técnica e compromisso ético, que se revelam em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária. Conforme Ciavatta, essa perspectiva de formação

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p.85).

Tais conceitos são encontrados nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que explicitam a necessidade de avançar na perspectiva de uma educação emancipadora e que, portanto, deve contemplar todas as dimensões da formação humana.

Desse modo, o currículo integrado no ensino médio em suas diferentes modalidades, tal como é entendido como 'formação humana integral', é um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não se deve aceitar qualquer retrocesso.

Para Charlot (2001, p.18), "[...] a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também, um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)".

Partindo desse pensamento, é preciso incorporar ao currículo conhecimentos que contribuam para a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio permitirá a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes. A esse respeito, Gramsci oferece importante contribuição ao refletir sobre o ensino médio:

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 2000, p.38-39).

Mas a escola unitária, com um currículo que levará o aluno à aprendizagem significativa, está longe de acontecer na escola pesquisada, pois, segundo os alunos:

Saí da minha casa com chuva porque o professor disse que ia passar um trabalho e ela sequer veio para sala de aula. Os professores estavam no Colégio tinha dez alunos na sala e eles não vieram dar aula. Com chuva ninguém dá aula. Sabe por que eles tomam esse tipo de atitude? Porque tem aluno que gosta de aula vaga, tem aluno que acha legal, que não reclama, é uma minoria que reclama. Eu reclamei cheguei debaixo de chuva, tinha dez alunos na sala e os professores não vieram dar aula! (Alunos Grupo 3 - do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Portanto, os estudantes do ensino médio requerem uma escola capaz de propiciar a aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, em seus diversos campos, especialmente nas artes, nas ciências, nas línguas, na história, na tecnologia, na cultura e, assim, no trabalho como princípio educativo. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2004, p.22), para que esse trabalho possa ser desenvolvido na escola é importante "conhecer as relações dos jovens com o saber

constitui um elemento primordial para se pensar em alterações na prática pedagógica, a fim de permitir que o sujeito jovem construa uma relação significativa com a escola". Enfim, uma escola socialmente inclusiva e de qualidade³⁰ socialmente referenciada.

³⁰ **O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra.** Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, **que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente. O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo.** Essa é uma variável externa que compromete a gestão macro da educação, em todas as esferas, e, portanto, reforça a premência de se criarem processos gerenciais que proporcionem a efetivação do disposto no artigo 5.º e no inciso VIII do artigo 12 da LDB, quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade.

Assim entendida, a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo:

I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

III – responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos. **Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca etc.) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.**

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens (BRASIL, 2013a, p.21-22).

5 RACIONALIDADE MODERNA VERSUS SUJEITO NA ESCOLA: A DISPUTA DOS DIFERENTES SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

A linguagem do mundo produtivo, assim como o do institucional do Estado, é associada à razão moderna cobrando do ensino médio noturno a preparação do indivíduo para a funcionalidade moderna.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, nos últimos anos, o Brasil vive um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos "7%, em 2010. Este processo de crescimento tem sido acompanhado por meio de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentam" (BRASIL, 2012).

Dessa forma, o crescimento da economia e novas legislações, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Emenda Constitucional n.º 59/2009 – que extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU) – e dispôs sobre outras medidas, têm permitido ao país aumentar o volume de recursos destinados à Educação.

Essas iniciativas, nas quais o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem tido destacada participação, visam criar condições para que se possa avançar nas políticas educacionais brasileiras, com vistas à melhoria do ensino, à formação e valorização dos profissionais da educação e à inclusão social.

No entanto, objetivando alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e nos ritmos adequados ao novo papel que o país desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais.

Em vista disso, a função da educação, de um modo geral, e do ensino médio – última etapa da educação básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, sendo preciso oferecer aos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

É nesse contexto que o ensino médio tem ocupado nos últimos anos um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade.

Contudo, algumas iniciativas têm sido feitas, sob a forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos até a alteração da forma de financiamento. Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional n.º 59, que, entre suas medidas, assegura educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Outras questões que vêm sendo discutidas sobre a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social que contribui para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, garantindo, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/ série (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Por outro lado, mediante a pesquisa realizada na escola estadual situada no município de Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba, constata-se que, em 2013, havia 198 alunos matriculados no ensino médio noturno. Número expressivo para uma escola pequena e que atende em três períodos. E isso sinaliza para o fato que a escola é uma instituição fundamental na vida dos jovens, no processo de sua formação tanto para a vida quanto para o trabalho.

Em pequenos grupos, os alunos puderam expor suas expectativas, medos e desejos. Foi possível notar que há mais sonhos que derrotas na fala dos alunos, a maioria quer fazer vestibular, um que servir o exército. Porém sabem que se não se

esforçarem e se aplicarem não conseguirão. Contudo, a reclamação é geral em relação ao descaso de alguns professores que não os incentivam, ao contrário os desmotivam ao extremo: "*Incentivo é da minha mãe, você tem que estudar não pela professora que você tem, diz ela. Tem que estudar a matéria, eu comecei estudar em casa coisa que eu não entendia.*" (Alunos Grupo 3 - do ensino médio noturno da escola pesquisada). Alguns alunos podem contar com o apoio familiar

O pensamento de grande parte dos alunos é se formar, ter um diploma. Nem todos compreendem que para ter esse diploma o esforço e o mérito devem vir juntos, mas parecem não desistir, mesmo com tudo contra eles. Percebeu-se que os alunos se sentem enganados, que não merecem sentar nos bancos que os alunos da manhã sentaram.

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

Entretanto, para que aconteça a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social.

Uma vez que se atribui à escola a missão de formar indivíduos autônomos, espíritos capazes de pensar por si mesmos e de se livrar das sujeições de toda ordem que entravam sua emancipação, é preciso, como salienta Condorcet (2008, p.160), que ao falar aos homens de direitos, comuns a todos, "no exercício dos quais toda violação da igualdade é um crime, só lhes falaremos de seus interesses mostrando-lhes seus deveres, e toda lição de política será uma lição de justiça". Conforme o autor, cabe ao Estado a responsabilidade pelo combate de todas as formas de desigualdades que impedem o progresso pessoal e social e não apenas aquelas decorrentes da fortuna.

Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.

Nota-se, porém, que as sociedades desiguais, marcadamente injustas e excludentes, não só não conseguiram cumprir uma das promessas da modernidade que apontava para a gestão controlada das desigualdades por meio de políticas redistributivas e do pleno emprego, como também vêm agora manifestar, por novos processos econômicos, políticos e culturais, novos sistemas de desigualdades, indistintamente no campo da educação, ou no da economia, no da cultura ou no da política.

Para Barroso (2008, p.39), a "escola pública deveria ser igual para todos, laica, neutra e governada desde um centro supervisor que deveria garantir a equidade de todas as unidades entre si". Por meio de seleção por critérios meritocrático, os docentes deveriam gozar de autonomia limitada para dar tratamento didático a conteúdos previamente determinados e, em função do desempenho cognitivo (e comportamental) dos alunos, definir os critérios de classificação/seleção que as escolas estavam autorizadas a fazer. Assim,

[...] a escola pública obrigatória antecedia a vida ativa dos adultos, avançando sobre o mundo familiar e comunitário, segregando as crianças e ensinando-lhes as regras de convivência social e de integração cultural que, pela sua especificidade (mesmo que possam, eventualmente, ser acusadas de parecer-se com prisões e hospícios), estavam fundadas na lógica da cognição, lógica que presidia às classificações atribuídas (capaz/incapaz, burro/inteligente, etc.) que iriam servir de referência para nortear a ocupação de lugares sociais distintos pelos futuros indivíduos adultos (BARROSO, 2008, p.39).

Por essa vida de pensamento, a escola precisa enfrentar um grande desafio,: promover processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (BARROSO, 2008, p.39). Para tanto, a escola tem pela frente o desafio da sua própria recriação, no que se refere a constituição dos rituais escolares, que são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.

Contudo, reinventar a escola pública de nível médio "significa trabalhar com os interesses sociais da comunidade escolar; educar e cuidar mantendo os princípios e as finalidades educacionais; articular os conhecimentos e as concepções curriculares com a realidade regional, local" (BRASIL, 2013a).

No entanto, essa prática exige um trabalho que possa envolver a participação de os sujeitos da comunidade educativa para que se efetive um projeto educacional com a:

participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador e diretor – bem como com espaços e equipamentos adequados para desenvolver uma educação de qualidade como: "laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca, ateliê, oficina, área para práticas esportivas e culturais, entre outros, requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado", vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento (BRASIL, 2013a, p.24).

Ao se pretender uma escola justa, sob a óptica de Dubet (2004), puramente meritocrática, compensar as desigualdades sociais, garantir aos alunos competências e conhecimentos, e o desenvolvimento de habilidades e capacidades, tudo isso ao mesmo tempo, é preciso responder a todas essas concepções de justiça. Porém, o problema surge do fato de essa afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras.

Ainda segundo o autor, enquanto as sociedades aristocráticas priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.

Termo recorrente em debates acerca da educação, a meritocracia, no campo educacional vem sendo utilizado frequentemente na sociedade brasileira, de modo a vislumbrar a escola como caminho pelo qual se viabiliza a igualdade de oportunidades e se garante aos mais capazes e aos mais esforçados o acesso às melhores posições.

Com bases na ideologia liberal, o conceito de meritocracia tem sido alvo de discussões e debates de maneira mais intensificada no país, a partir da década de 1970. De acordo com Vieira *et al.* (2013), a utilização dos referenciais meritocráticos na gerência das políticas *educacionais* brasileiras, privilegia a escolarização dos mais capazes para aprender e dos educadores mais capazes para ensinar.

No entanto, embora a igualdade do direito à educação seja chave para consolidar projetos de democratização, ela nunca garantiu que, em nível igual de talento, motivação e competência, todos tenham as mesmas perspectivas de sucesso,

não importando o meio social, a educação familiar e os processos de socialização que marcam, de forma distinta, a trajetória de cada um. Além disso, nas sociedades em que as desigualdades são profundas, tal como a brasileira, o sonho da igualdade está longe de tornar-se realidade.

Assim sendo, a meritocracia surge como um sistema de hierarquização e de recompensas no momento em que reconhece e valoriza o merecimento e o desempenho de cada sujeito. Barbosa (2003, p.22) informa acerca do conceito que

[...] meritocracia, no nível ideológico, pode ser definida como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada, ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais.

Constata-se que contrariamente às sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: "a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades" (DUBET, 2004, p.541).

Desse modo, esclarece Dubet (2004, p.541) que a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso; em países ricos e modernos, o princípio meritocrático da igualdade de oportunidades foi progressivamente implantado com o alongamento da escolaridade obrigatória comum e considerável abertura do ensino secundário e superior. O autor exemplifica demonstrando que na França quase "100% dos alunos frequentam o ensino fundamental; quase 70% obtêm o certificado de conclusão do ensino médio e mais de 70% de pessoas estão escolarizadas aos 20 anos". Nota-se que a igualdade de acesso à escola está quase garantida e constitui um progresso considerável. Porém, essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição.

Em relação à exigência que a escola brasileira atualmente demanda, é importante que ela possa assumir o diálogo, a colaboração, dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, que a escola possa assumir estes princípios:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando

os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VI – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;

VII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;

IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros (BRASIL, 2013c, p.22).

No entanto, os alunos dos Grupos 1, 2 e 3 disseram durante o grupo de discussão que a *"escola pesquisada necessita de espaço para o diálogo entre alunos, professores e gestores. Espaços democráticos na escola, para que possam discutir sobre os projetos da escola como: o grêmio estudantil, hora do intervalo, projeto rádio escola, entre outras questões que surge na rotina da escola"* (Alunos dos Grupos 1, 2 e 3 do ensino médio noturno da escola pesquisada). Pôde-se perceber que se faz necessário que os projetos escolares sejam construídos coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.

Assim, produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola, supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo, para que os sujeitos que nela estão sintam prazer em fazer parte dessa escola.

Para Dubet (2004), o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe que, ser justa uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, deve ignorar as desigualdades sociais dos alunos. Contudo, salienta o autor que pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: assim, os

entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação.

Ao se privilegiar a elite não se está oferecendo o modelo meritocrático, que está longe de sua realização, uma vez que a competição não é perfeitamente justa. Torna-se um ciclo infinito, pois quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno; quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido.

As novas exigências educacionais decorrem da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

Nos dias atuais, a inquietação das "juventudes" que buscam a escola e o trabalho é mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. Contudo, ela não pode perder de vista o sentido da educação de formar o homem, relacionando-o com a liberdade e a autonomia

Nesse sentido, a educação se inscreve pelo diálogo, em processo interativo, pois a constituição do sujeito se dá pela ação e interação entre os homens. Essa educação não se enquadra no espaço da razão instrumental, pois ela abre espaço para uma educação formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política que só se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento. Não há mais um sujeito transcendental, mas sujeitos que produzem, pelas suas falas, acordos. Segundo Prestes (1996, p.88):

[...] Essa razão, conforme Habermas, parte da intersubjetividade como *fala*", como "*mundo da vida*". A linguagem e o mundo da vida não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas. A fala *sobre* algo é sempre fala *com*. Assim, a intersubjetividade constitui a subjetividade e participa de sua estruturação, não tendo um caráter de meio, portanto, não se enquadrando numa relação do tipo meio-fim, sujeito-objeto (Masschelein, 1987). O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do

sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade para as diferentes instâncias do processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno, seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico. A educação escolar precisa fazer valer as formas de vida que possam dar sentido à formação do sujeito racional, ou seja, garantir os processos de reprodução cultural e de formação da identidade.

Sendo a escola uma estrutura do mundo da vida, resultante da diferenciação dos processos de evolução social, ela é uma produção genuína da racionalidade comunicativa, e seu atrelamento aos ditames do mundo sistêmico e da razão instrumental é indicativo de *perturbação social*. O resgate da função da educação como formador do sujeito (personalidade) requer uma ação pedagógica coordenada pela razão comunicativa.

Habermas (1987, p.502 e segs.) alerta que nas sociedades modernas a garantia à educação como expressão do direito e liberdade dos cidadãos põe em perigo a liberdade deles. Isso significa que os procedimentos jurídico-burocráticos (mundo sistêmico), unilateralmente, obliteram aquilo que pretendiam resolver, empurrando cada vez mais os espaços da interação comunicativamente estruturada. Surgem, então, na educação escolar, a apatia, o desinteresse, um empobrecimento do mundo da vida. Na sociedade brasileira, o ato de não ativar os poros de uma racionalidade comunicativa provoca distorções paradoxais, isto é, a competência das estruturas cognitivas (condição mínima para atender demandas argumentativas) não se realiza, tal a intensidade dos processos de exclusão (seja pela condição econômica, seja pelo autoritarismo, seja pela inadequação do ensino).

Entretanto, para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais.

Uma vez que a juventude é uma categoria socialmente produzida, há de se levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

Segundo Dayrell e Carrano (BRASIL, 2013b), a juventude é simultaneamente uma condição social e um tipo de representação. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social; ademais, é a fase de experimentações, de descobertas e testes das próprias potencialidades e de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas. Nesse processo, a turma de amigos é uma referência: é com quem fazem os programas, *trocam ideias*, buscam formas de se afirmar diante de outros grupos juvenis e do mundo adulto, criando um Eu e Nós distintos.

Desse modo, os alunos ingressam no ensino médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica, e cada um apresenta suas histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Também, têm visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais. Esses alunos, na grande maioria oriundos das classes populares, com as limitações materiais inerentes, têm dificuldades de encontrar na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos.

Recai-se, novamente, nas questões de exclusão, justiça, mérito. Dubet (2004, p.546) informa que uma das formas de justiça social consiste na garantia de um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Dessa maneira, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar, exemplos disso é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. "Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades".

Para Souza Lima (1998, p.31), a qualidade das instalações escolares pode afetar a aprendizagem e o desenvolvimento das propostas curriculares, porque a escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo totalmente desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado. Certas escolas até apresentam tais espaços, porém, ou não são utilizados pelos professores como deveriam, ser, ou não estão em condições de uso, ficando, assim, espaços obsoletos e sem função alguma.

É consensual que a escola pouco se tem modificado desde a modernidade, reproduzindo as mesmas desigualdades, embora vá produzindo e multiplicando novas desigualdades também, conectadas com a relevância que determinados mundos e suas racionalidades assumem no interior da escola. Tal como a vida social é organizada segundo vários referenciais ou princípios reguladores, também a escola se constitui num lugar de vários mundos ou racionalidades; fato este que justifica várias definições da sua realidade organizacional.

A educação, em geral, e a escola, em particular, são formas pelas quais a racionalidade se concretiza com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmo e do mundo. Assim, essa teoria pode renovar o conceito de educação, justamente, com a reflexão sobre a formação do sujeito e a socialização.

A educação legitima esse diálogo quando traduz para a sala de aula o sentido da política, da ética, do saber cultural, da ciência e sua criticidade, recuperando a unidade diante dos diferentes modos descontínuos com que chegam à escola os resultados da ciência, da política e das ações éticas. Diante disso, a educação tem muitos motivos para refutar a razão iluminista que lhe deu base de sustentação. A busca de sua superação faz-se pela racionalidade decorrente das estruturas intercomunicativas, de atores agindo dialogicamente.

Para Habermas, a Teoria da Ação Comunicativa apresenta formas de interpretar as tensões entre mundo da vida e a sociedade, ou seja, é uma opção diferenciada de explicação sobre o sujeito que é desenvolvido pela modernidade por uma racionalidade instrumental.

Assim, na Teoria de Habermas (1987), a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação, que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico e político, que compartilham o mundo vivido. O racional não diz respeito àquelas decisões estratégicas para atingir determinados fins, mas busca-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação, que se dá por meio da linguagem, a compreensão de fatos objetivos e sociais. Dessa forma, a racionalidade não possui o objetivo último na vida dos sujeitos, mas sim a vida prática.

[...] principalmente, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações

e dos seus enunciados. [...] Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. "A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, presteza normativa, veracidade subjetiva e coerência estática" (HABERMAS, 2004, p.291).

Mas, ao mesmo tempo, traz consigo uma multiplicidade de hipóteses, de possibilidades que fecundam o campo da educação. As possibilidades implícitas na teoria da racionalidade comunicativa, apesar de terem sido elaboradas no contexto de um outro país, têm potencial teórico para lançar luzes na discussão da educação, que sofre estremecimento em sua base de justificação. Ao reconhecer a intersubjetividade dos sujeitos que pensam e agem e a subjetividade de cada um, a razão pode justificar os princípios universais que fundamentam a ação pedagógica e pode também reconhecer os espaços possíveis de transformação da razão em racionalidade ético-comunicativa.

Desse modo, Prestes (1996, p.89) explica que a "razão comunicativa em ação se efetiva na crítica sobre a responsabilidade pedagógica das instituições e dos profissionais nela envolvidos". Assim, propõe critérios de racionalidade para que as estruturas possam ser capazes de organizar-se das seguintes formas:

1. Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem;
2. Promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico;
3. Inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos;
4. Promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica;
5. Estimular processos de abstração reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social;
6. Promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (PRESTES1996, p.89)

Entretanto, novamente recai-se no conceito de exclusão escolar, uma vez que nem todos os alunos darão conta de ter a capacidade discursiva estimulada, bem

como nem todos trarão para a sala de aula certa competência epistêmica suficiente para tornar um debate capaz de promover reflexões conscientes.

E é com essa falta de embasamento que o professor do século 21 tem enfrentado seu cotidiano escolar; por um lado, o aluno vem despreparado para a sala de aula, por outro, o professor não faz questão de estimular o processo criativo desses alunos, e assim inicia um ciclo vicioso que empobrece a educação de ambos.

A tomada de consciência, na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, exige uma reflexão crítica que possa fazer frente às insuficiências de uma racionalidade submetida às determinações do sistema. Os bloqueios sistemáticos que estão presentes na sociedade podem ser conscientizados, mediante um exame crítico-discursivo, em nível de um processo pedagógico entre professores e alunos que submeta os produtos culturais ao esclarecimento. A racionalidade comunicativa, além de ver as deformações a que foram submetidos os produtos da ciência e da cultura, aposta na possibilidade de uma razão dialógica que, de certa forma, recupere a unidade da razão na multiplicidade das vozes interpretativas.

No entanto, o que diferencia a tomada de consciência e o processo de reflexão, entendidos à luz da racionalidade comunicativa³¹, de uma tomada de consciência tributária da filosofia da consciência é a possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação, por meio de atos de fala que produzam entendimento e consenso e ampliem a razão para além de uma razão instrumental monológica. Isso, contudo, não significa uma certeza na emancipação, mas, sim, uma aposta numa razão que não se encerra em autodestruição.

O processo reflexivo na educação, ampliado pela racionalidade comunicativa, deve ocorrer em três âmbitos:

1. No âmbito do sujeito cognitivo: a reflexão aparece como condição necessária à construção e consolidação de estruturas de pensamento de Jean Piaget, ou seja, a construção da própria razão. Como essa construção não é gratuita, o processo de reflexão sobre as ações deve ser estimulado na escola para criar as condições de entrada dos sujeitos num discurso

³¹ A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos e indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética. Entende-se que a linguagem no centro das questões filosóficas possibilita a passagem do paradigma da filosofia da consciência para o da filosofia da linguagem e propicia as condições para que se afirme que a linguagem não serve apenas para representar, mas tem também uma função comunicativa. Isso porque a linguagem presta-se tanto à comunicação como à representação; e o proferimento linguístico é, ele mesmo, uma forma de agir que serve ao estabelecimento de relações interpessoais (HABERMAS, 2004).

livre, dotado de autonomia e capacidade argumentativa. Cabe lembrar que a não obtenção da capacidade lógica operativa torna difícil a realização de um discurso livre como exige a racionalidade comunicativa (Kesselring In Prestes, 1996).

2. No âmbito da ação pedagógica: os professores devem, em diálogo com os alunos, submeter à crítica os conteúdos da tradição cultural e da ciência, de modo a obter uma avaliação daquilo que representa a continuidade da tradição cultural e a realizar novas aprendizagens. E,
3. No âmbito do mundo social: diferentes *atores* envolvidos com o processo educativo (os professores, os responsáveis pelas orientações políticas, passando pela comunidade de especialistas que formulam os saberes específicos do processo pedagógico) devem submeter à reflexão crítica, pelo diálogo interdisciplinar, os diferentes paradigmas que estão subjacentes aos currículos e práticas escolares, de forma a identificar critérios válidos de racionalidade e estabelecer normas consensuais para orientar o agir educativo (PRESTES, 1996, p.97-98).

Segundo Giroux (1986, p.232), quando a racionalidade é vista puramente como técnica, o conhecimento se torna linear e é produzido livre de valores, devendo ser "objetivo e descrito de forma neutra". Dessa forma, todo conhecimento pode ser transformado em "dados duros". Privilegiam-se na escola os conhecimentos acadêmicos, como se o humano fosse compartimentalizado, não se percebendo que enquanto o professor ensina o conteúdo os alunos apreendem também atitudes, valores, procedimentos, dentre outras facetas da personalidade humana.

Justamente esse tipo de conhecimento é que os alunos da escola pesquisada não querem, isto é, eles estão frequentando a escola não somente para a obtenção de um título, o do ensino médio, mas sim para serem ouvidos, para transmitirem o que sabem. Porém, não são ouvidos, tampouco conseguem dialogar.

É preciso compreender que muitas são as diferenciações que se evidenciaram acerca da clientela do ensino noturno; a primeira delas é percebida entre os alunos que têm no estudo sua principal atividade/responsabilidade e aqueles que, antes de serem estudantes, são trabalhadores ou buscam, de imediato, ingressar no mundo do trabalho. Mediante essa diferenciação, não deveria decorrer qualquer interpretação que indique uma valorização diferente, por parte dos alunos, da escolarização, mas sim especificidades nas relações estabelecidas com a escola.

O ensino médio noturno é visto como um "problema" para os governantes, para alunos, professores e equipe gestora, uma vez que nele se trava um eterno embate sobre como "lidar" com esse público, são estudantes oriundos de diversas classes sociais, e de culturas, seus pensamentos são diferentes dos alunos do diurno. Nessa direção, complementa o Grupo 2:

Nota-se uma grande diferença entre o ensino que é ministrado de manhã em relação com o que é ofertado a noite. De manhã em relação ao rendimento a gente consegue entender muito mais que a noite. A maioria dos alunos, aqui no Colégio, vem por obrigação, pois, ninguém gosta de estudar. A maioria vem, mas não gostam de estudar, ainda mais a noite. O rendimento da escola e dos alunos a noite é bem mais fraco, em relação com o rendimento dos alunos no diurno. Até os professores não cobram tanto durante as aulas a noite.

Percebe-se na discussão dos grupos que as preocupações dos alunos jovens são outras, chegam cansados à sala de aula e esperam poder descontraí-los, ouvirem assuntos diferentes. Na verdade, eles não esperam encontrar professores estressados, colegas de classe bagunceiros, descaso da direção; em seu íntimo eles se sentem especiais e querem serem tratados como pessoas especiais.

A noite acontece muito isso. A maioria trabalha e está cansado, ficou no serviço o dia inteiro, fizeram curso no período da manhã, trabalham no período da tarde e se interessa pouco pelo estudo no período da noite. Além de tudo, a direção dessa escola devia ser mais presente, parece que nem tem diretora, ela é muito ausente. Antes a diretora conhecia mesmo os alunos, a diretora ela é rígida quando os alunos aprontam, mas para buscar melhoria no ensino para os alunos isso não acontece (Alunos Grupo 2 – da escola pesquisada de ensino médio noturno).

Não há como culpar um ou outro, tanto o lado dos discentes quanto dos docentes estão procurando as melhores respostas acerca da situação; todos almejam a justiça, porém nem sempre ela é alcançada sem esforço, sem que se dê algo em troca. No caso dos alunos, sua atenção em sala de aula, seus resultados positivos; no caso dos professores, metodologias mais arrojadas, motivadoras.

No entanto, segundo a pesquisa realizada, há revolta na fala dos alunos, eles se sentem desmerecidos de estarem na escola, afirmam que não aprendem e nem apreendem conteúdos *"Seria melhor o professor vir e ministrar uma aula dinâmica, provocar debates do assunto, vamos entender muito mais, do que fazer um resumo. Nós não conseguimos entender"* (Alunos Grupo 2 – da escola pesquisada de ensino médio noturno). Há de se notar que o ensino por blocos é maçante, uma vez que as disciplinas são ministradas continuamente por certo período de tempo, desse modo, o aluno vê somente dois ou três professores em um semestre. Torna-se desgastante para todos.

Outro ponto destacado na pesquisa é em relação ao não percebimento desses alunos como detentores de algum conhecimento; não há diálogo na sala de

aula, apenas um fala, mas o outro, também, quer ser ouvido "Que o aluno e professor pudessem conversar trocar ideia" (Alunos Grupo 1 – da escola pesquisada de ensino médio noturno). Para alguns alunos, o bom professor é o que explica, que se comunica com o aluno e não apenas o que joga a matéria para que os alunos saibam o que fazer.

Embora sejam alunos que trabalham, pressupõe-se que estão cansados e que não irão realizar nada em sala de aula; contudo, há alunos que expressam o desejo de não serem vistos como alunos trabalhadores cansados, que gostariam de regras e exigências claras. O cansaço é atribuído, pelos alunos, mais à monotonia das aulas e à falta de espaço para participação do que à fadiga decorrente do trabalho. Expressam, ainda, o desejo de que o ensino médio proporcione condições para o ingresso em um curso superior. Mesmo aqueles que pensam em fazer um curso profissionalizante afirmam que é para conseguir um emprego e ter condições financeiras para fazer um curso superior.

Estudava de manhã e entre o ensino de manhã e a noite, notei uma grande diferença. De manhã em relação ao rendimento a gente consegue entender muito mais que a noite. Professores não incentiva o aluno estudar, e os alunos cobram muito dos professores, se o aluno está a noite, ele está aqui para estudar, não para brincar, ninguém se interessa eles falam, falam, falam, o professor começa a falar e eles não calam a boca. A maioria aqui está para brincar, eu estou à noite porque eu trabalho de dia, porque eu quero fazer um curso técnico e um monte de coisas, ter um emprego melhor e dar continuidade nos estudos (fazer uma faculdade) sei que precisamos correr atrás, porque o professor que está aqui a noite sabe que o aluno está aqui para estudar (Alunos Grupo 3 do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Foi percebido que os alunos do ensino médio noturno não querem e se incomodam por serem comparados com os alunos do período diurno. E com razão. Primeiramente, ninguém é igual a ninguém; segundo, os alunos do diurno estão mais descansados física e emocionalmente do que os do noturno, que já passaram agruras até chegar à escola; e, terceiro, muitos são os alunos que acreditam que no ensino noturno atingirão a maturidade que tanto almejam.

Esclarecem Dayrell e Carrano (2014) que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. Dessa maneira, o jovem torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, que recebe e exerce influências, fazendo com que esse momento da juventude seja, por excelência, do exercício de

inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e como cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem que cada um experimente e desenvolva suas potencialidades.

Entretanto, há, também, jovens com um sentimento de inferioridade (novamente a constante comparação com o turno diurno) e a noção de que tudo conspira contra seus objetivos: a escola pior; o professor menos motivado; a política pública equivocada ou ausente.

Acho que isso é falha de uma direção falha de uma pedagogia falha de professores falhos e de alunos falhos todo mundo leva nas coxas. Há! Não vamos importar porque o ensino é noturno, porque os professores estão cansados, não vamos reclamar porque ganhamos nota, porque não reprovamos (Alunos Grupo 3 – da escola pesquisada de ensino médio noturno).

Criticam severamente a não reprovação, alegando, entre outras razões, que faz parte dos objetivos implícitos do governo que eles concluam o curso sem o devido preparo e as condições de passar pelo vestibular ou fazer o ENEM.

Daí porque se pensa que a proposta da razão comunicativa habermasiana possa auxiliar na efetivação de uma gestão pedagógica responsável, democrática e coletiva. Uma gestão na qual todos se sintam parte do processo educacional, e necessários, como seres coletivos que colocam suas ideias e discutem-nas, gerando, assim, um sentimento de pertença ao grupo; sentimento este tão importante para que as pessoas chamem para si a responsabilidade sobre os diversos fatores que emergem da ação pedagógica. Entende-se que isso evitaria que os atores educacionais ficassem apenas como espectadores e cumpridores de funções desarticuladas e impensadas na escola.

Uma vez que a concepção comunicativa de educação visa à valorização das relações humanas em todas as instâncias, para as quais propõe uma visão mais humanista e menos reificada, pensa-se que, conseqüentemente, poderia vir a contribuir para o resgate de valores até então, muitas vezes, deixados à deriva, como o valor da dignidade humana.

Hermann (1999, p.65) sinaliza que a pedagogia da ação comunicativa requer uma atitude fundamental 'voltada para o entendimento', porém não garantiria a ausência de transtornos, nem a total transparência de ações. Nessa perspectiva, a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se

encaminha como um processo de humanização, como "práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um 'outro', distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido". Na comunicação solidária, o outro aparece em sua dignidade própria, como alguém que não pode ser reduzido a aspecto ou momento de um sistema qualquer.

Portanto, uma ação pedagógica orientada na razão comunicativa presume um espaço onde todos os atores possam aferir suas opiniões, possam realmente interagir com os seus pares, refletindo sobre as atitudes individuais e coletivas. Dessa forma, os agentes educacionais não seriam meros receptores de informações, mas sim, sujeitos efetivos do processo educacional.

Ademais, de acordo com Luce (2006) a participação efetiva de todos no ambiente escolar "proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e das metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade", e favorece uma aproximação maior entre professores, pais, alunos. Há de se notar que, com a participação efetiva de todos, os bons resultados podem aparecer.

Ressalta-se que na escola pesquisada a gestão escolar não está sendo tão bem contemplada, ou seja, há pontos falhos que precisam ser sanados. Libâneo (2004) salienta que em uma gestão escolar faz-se necessária, não somente a participação dos profissionais da educação, mas também dos usuários, ou seja, os pais e dos próprios alunos (que no caso não podem dar seus pareceres acerca de assuntos diversos). Entretanto, há dois sentidos de participação articulados entre si: a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos que se constitui como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular, e a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Dessa maneira, no primeiro sentido, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, por meio de canais de participação da comunidade, a escola ganha o *status* de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Ao viver a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. E, no segundo sentido, é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação; a escola, além de ser um lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos,

desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas, é, também, um lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural (LIBÂNEO, 2004).

Nesse sentido é que a gestão democrática se torna possível se a escola dispuser de autonomia para praticá-la; autonomia esta que deverá ser entendida como a capacidade de alguém ou de uma instituição decidir por si mesma os rumos a seguir, segundo seus princípios. Ao ser aplicado à escola, o conceito significa sua capacidade de autogerir-se aos vários aspectos e dimensões que a constituem, o que inclui desde a concepção de educação que pretende tomar como orientação para educar seus alunos até decisões corriqueiras, relativas à compra e ao uso de materiais de limpeza, por exemplo, passando pela gestão financeira.

Portanto, ao se considerar que a razão de ser da educação é a constituição de sujeitos sociais, a autonomia deve incluir a participação de todos os envolvidos na escola, ou seja, professores, funcionários, gestores e especialmente os usuários, ou seja, os alunos e suas famílias. Nesse aspecto, é importante não reduzir o aluno a uma mera condição de consumidor ou ainda de alguém que assiste às aulas como mero espectador, pois, em um processo educativo autêntico, ele não é apenas objeto, mas sujeito, razão de ser do processo educativo, logo não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem (PARO, 1987, p.141).

6 O AMBIENTE DA ESCOLA: VIVÊNCIAS DE CONFLITOS, ESTIGMAS, ROTULAÇÕES E CATEGORIZAÇÕES

A educação, em dias atuais, não tem como se furtar aos impactos produzidos pelas transformações e mudanças vivenciadas pelas sociedades nas duas últimas décadas do século passado. O pensamento neoliberal, ao provocar uma nova postura na forma de se pensar as relações entre as culturas dos diferentes povos, levou ao desencadeamento de novas dimensões e formas de conceber-se a economia, a política e a sociedade em geral.

A escola é vista como uma instituição com espaço e tempo distintos, com método característico de ensinar o conhecimento produzido nos últimos milhares de anos pelos seres humanos, por agentes específicos: os professores. Contudo, como afirma Libâneo (2004, p.301), os estabelecimentos escolares se diferenciam pelo grau em que conseguem a aprendizagem de seus alunos. O autor defende estudos que mostram que o modo de funcionamento de uma escola faz diferença nos resultados escolares dos alunos, e sabe-se que esse funcionamento depende em grande medida da atuação do diretor.

O andamento da escola e, mais ainda, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependerão de uma boa direção, de perfis democráticos e eficazes de gestão do trabalho escolar. Contudo, é preciso esclarecer que a direção e a administração da escola são caminhos para garantir os objetivos educacionais.

Conforme Libâneo (2004), a escola necessária para fazer frente às novas realidades é aquela que provê formação cultural, que possibilita contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Assim sendo, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

A diversidade estará presente no ambiente escolar, em especial entre os alunos do ensino médio noturno, uma vez que são alunos oriundos de diversas classes sociais, níveis de aprendizado, que trabalham, os interessados, os que vão apenas para ter aonde ir, e assim por diante. Na escola pesquisada pôde-se observar essa diversidade e com isso a visível demonstração de insatisfação.

Segundo Sayão e Stecanella (2006, p.164), sempre se tenta enquadrar, definir, delimitar a diferença. Sempre se colocam rótulos naquilo que não se compreende, a fim de melhor lidar com o que difere cada um. Antes de ouvir, antes de abrir-se e

acolher o que está diante de cada um, parte-se na frente, afirmam-se e determinam-se categorias e adjetivos. Esse é o maior erro e a maior violência que o indivíduo comete, pois ele parte de seus referenciais, de suas certezas centradas em si mesmas e que julgam, condenam e preconceituam.

Desse modo, considera-se a diversidade como o encontro de pessoas distintas, que carregam consigo aprendizados, conhecimentos, desejos, limitações, capacidades, muitas vezes diversas das dos outros; porém, é no acolhimento e respeito das pluralidades de contrastes que ocorre a comum união do ser humano com o mundo.

A diversidade reflete como parte das relações de poder e as envolve em todas as dimensões da vida vivida, no cotidiano e até mesmo ali, onde sequer se suspeita de sua existência. Com isso, vale perceber que, no plano econômico, social, político e das relações pessoais, "diferença" tem significado, em nosso país, quase sempre de "desigualdade"; ou mais exatamente: as diferenças étnicas, culturais, fenotípicas, serviram de marcas entre desiguais sociais. No plano da cultura, porém, a aplicação dessa equivalência (diferença=desigualdade) confunde os partidários da "democracia", levando-os a postular o fim das diferenças como garantia de igualdade. Eis o que pensaria um "democrata" bem intencionado: "nossos alunos serão iguais a nós quando não forem diferentes", salienta Santos (1989, p.26).

De acordo com Lima (2012, p.34), o ser humano apresenta variadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. Essa formação como pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que se adquire no convívio com outros atores sociais. Quando o indivíduo nasce já é inserido em um contexto predeterminado pela identidade cultural ao grupo do qual faz parte. Desse modo, está apto à aquisição de informações para trilhar seu caminho durante sua vida, tendo em vista que, ao longo dessa caminhada, deve se tornar um ser humano mais íntegro, justo e fraterno para que possa viver em harmonia com o planeta e com as pessoas que o rodeiam, respeitando-as e amando-as como a si mesmo.

É preciso, pois, que os conteúdos de cidadania e direitos humanos sejam bem desenvolvidos na escola logo a partir dos primeiros anos do ensino básico. Isso porque a finalidade desses conteúdos é que possam contribuir na formação da personalidade e identidade do aluno durante a infância, adolescência e fase adulta. Isso tudo para que o indivíduo possa, como educador/educadora, ser agente na formação de seres humanos com capacidade de discernir aquilo que é justo e que

proporciona a felicidade e harmonia para o mundo, desenvolvendo comportamentos que não perpetuem mais a discriminação e o preconceito contra a pessoa (LIMA, 2012).

Observa-se, então, que em todas as instituições escolares existe a heterogeneidade e, a escola pode estar despreparada para o acolhimento e atendimento dessa diversidade, em especial no ensino médio noturno. No contexto atual, o educador que não consegue estabelecer relações, que se sente inapto para receber e acolher as diferenças mantém a apatia, se acomoda, e se torna um ser indiferente às diferenças existentes. Problema enfrentado com os educandos da escola em questão.

Dessa maneira, faz-se necessário que o educador esteja acessível para trabalhar com o diferente, que saiba ouvi-lo, que tenha consciência da sua responsabilidade para com o outro, que o trate com respeito, a fim de que eles, tanto educador quanto educandos, possam caminhar juntos.

Assim sendo, a escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo. Dessa forma, qualquer modificação em sua estrutura ou em suas funções projeta-se como influência benéfica ou prejudicial à instituição (LIBÂNEO, 2004).

6.1 O AMBIENTE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NOTURNO

A escola pública de nível médio no Brasil vem passando por algumas transformações, sendo uma delas a expansão de matrículas como indicador mais significativo. Foi a partir da segunda metade da década de 1990 que a expansão de matrículas esteve mais centrada no ensino médio, pois, dentre alguns fatores observados, houve melhoria do fluxo dos discentes no ensino fundamental, e para a "progressiva universalização do ensino médio gratuito", na expressão da Legislação no artigo 208, inciso II (BRASIL, 2013c).

Dessa maneira, vê-se que a escola pública de ensino médio abriu as portas para um novo público. No entanto, como afirmam Dayrell e Reis (2007, p.1116),

[...] abrir vagas somente não basta, pois, ela continua a trabalhar com a estrutura destinada aos filhos da elite, quando estes eram o público do ensino médio público, fazendo, assim, com que o jovem de origem popular pouco se reconheça nessa instituição.

Com isso, pode-se pensar que, em vez de ajudar o aluno a se posicionar da melhor forma na sociedade ao garantir-lhe a vaga no ensino médio, o que tem ocorrido é uma reprodução das desigualdades no interior da escola, pois, como discutem Dayrell e Reis (2007, p.1116):

[...] a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grande parcela da população e novas formas de dominação.

Dessa forma, verifica-se que os jovens que chegam às escolas públicas apresentam na sua diversidade características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que os diferenciam de gerações anteriores. Essa mudança constatada não se reduz apenas às diferenças culturais entre gerações, mas evidencia as diferenças de classe, devido às mudanças ocorridas na sociedade, que levaram ao acesso das classes populares às escolas públicas.

Além da entrada dessa nova camada da população na escola de nível médio, verifica-se outro fator importante: a idade dos alunos que passaram frequentar a escola de nível médio, que tem gerado alguns conflitos na relação professor, aluno e escola. Autores como Dayrell, Spósito e Souza buscam explicar a delicada relação que tem sido estabelecida entre os jovens alunos e seus professores nas escolas públicas de ensino médio, quando demonstram que cada vez mais o público do ensino médio, principalmente noturno, aparece mais diversificado, um público mais jovem. E esse perfil tem colaborado decisivamente para que a relação entre ambos seja ainda mais tensa, pois os professores, muitas vezes, não estão preparados para esse novo público, muitos carregam uma visão negativa sobre os jovens e os seus interesses pelo estudo, mas, ao contrário, os alunos jovens são bastante otimistas em relação à fase que estão vivendo.

Verifica-se, também, a presença de alunos trabalhadores, de aluno que percorre a trajetória de escolarização sem interrupções e daquele que retorna à escola após um período de abandono, ampliando, assim, a diversidade de diferentes públicos que vêm demandando o ensino médio noturno.

Dessa forma, constata-se que professores necessitam de qualificação profissional, para que possam garantir educação de qualidade a essa nova demanda, e assim poder auxiliar os alunos a potencializarem suas escolhas futuras.

Outros problemas apontados em estudos e pesquisas sobre o ensino médio noturno, fatos comuns a muitas escolas, relacionam-se ao alto índice de ausências de professores e alunos, à falta de professores para determinadas disciplinas e à ausência de um projeto articulador do trabalho escolar. Aliadas a esse problema, registram-se, ainda, condições precárias de funcionamento das escolas, tanto das instalações e dos equipamentos quanto dos apoios com os quais as escolas podem contar.

Além disso, o ensino médio tem sido, para grande parcela dos jovens das camadas populares, a última etapa do sistema educacional, visto que para alguns deles a conclusão do ensino médio possibilita oportunidades de trabalho. Por isso, as relações processadas nesse nível de escolaridade influenciam a inserção social desses jovens alunos no mundo adulto.

De qualquer modo, a escola para todos os alunos parece constituir-se, para além de um espaço de ensino, em espaço cultural e social. Na maioria das vezes, para alguns alunos é o único ou principal espaço público de acesso à informação e à cultura sistematizada. Essa questão se evidencia na pesquisa já anunciada nesta tese, que alunos retornam à escola, após a conclusão do ensino médio noturno, pelo motivo de não terem outros lugares para frequentar e por acreditarem que no espaço escolar eles estão de alguma forma aprendendo, se atualizando na socialização com os outros jovens.

Para Dayrell e Reis (2007), um fator importante, que mostra o conflito existente entre alunos e escola, é o fato de a escola não ter modificado sua ação pedagógica, ou seja, sua forma de se trabalhar com os alunos ainda mostra-se adequada para os alunos da elite, o que se torna um impedimento para estabelecer um diálogo com esse novo público da escola pública de ensino médio. Os alunos não conseguem se ver nesse espaço e acabam se sentindo excluídos da escola.

Assim, o espaço escolar vai sendo constituído pelas demandas contraditórias que o desenvolvimento social e econômico estabelece, abrindo em seu interior não somente as contradições, mas também refletindo os efeitos dos conflitos de classe; mesmo que professores, gestores e alunos façam parte da mesma classe social, não conseguem perceber isso devido ao distanciamento entre eles.

Dessa forma, fica evidente, no que diz respeito aos professores, que eles não conseguem se ver como pertencentes à mesma classe social dos alunos, da classe trabalhadora, mantendo, então, uma distância muito grande entre docente e discente.

Apesar dessas questões levantadas, é possível observar iniciativas que ocorrem no interior das escolas, desenvolvidas por professores e alunos, no sentido de alterar o quadro de precariedade existente, decorrente das condições dadas pelos sistemas, na tentativa de minimizar os impactos negativos, podendo resultar em um contexto escolar favorável ao desenvolvimento dos alunos.

Como apresentado anteriormente, as Leis de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) definem que o ensino médio é uma modalidade de ensino da educação básica, considerada como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e apresenta como finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, que possibilite a continuidade dos estudos; que essa modalidade de ensino deve preparar o educando para o trabalho e a cidadania; bem como haja o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; visando à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Já o art. 36, dessa Lei, define que o currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
 - II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
 - III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
- § 1.º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2.º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

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

§ 4.º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, p.15).

No entanto, mesmo havendo tanta preocupação com metodologias e currículos, há, ainda, muita evasão no ensino médio noturno. E muitas são as causas dessa evasão, sendo o ponto de partida a questão político-social, pelo fato de não haver uma responsabilidade educacional, por parte daqueles que se respondem pelo governo, em seus diferentes âmbitos (PINTO, 2005). Algumas dessas causas são fixas e, portanto, crônicas.

Pinto (2005) discorre sobre outras causas que vão surgindo com o correr do tempo, e as transformações criam oportunidades para que elas se constituam em um sério problema para toda a sociedade, tais como:

- 1.º) Cansaço natural dos alunos, após um dia de trabalho, impedindo frequência regular e atenção às aulas;
- 2.º) Falta de professores devidamente especializados para o ensino de jovens, de vez que as escolas normais têm como mira especial o ensino a alunos;
- 3.º) Falta de material didático variado e ajustado aos interesses e necessidades do estudante jovem;
- 4.º) Instabilidade do local de trabalho, especialmente no caso das domésticas e dos operários em construções, que abandonam a escola onde estavam para não enfrentarem o preço demasiadamente alto das passagens, quando têm que procurar emprego em lugar distante (PINTO, 2005, p.119).

Para Pereira (2003), são diversas as causas da evasão escolar ou a não frequência do aluno na escola. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, ele elenca "a escola não atrativa, autoritária, professores despreparados, e número insuficiente deles, ausência de motivação", entre outros, bem como o próprio "aluno que se apresenta desinteressado, indisciplinado", com problema de saúde, gravidez, outros. Entre esses fatores, o autor cita, ainda, os pais ou responsáveis, por não cumprirem o pátrio poder e demonstrarem desinteresse em relação ao destino dos filhos, e a condição social, que envolve trabalho com incompatibilidade de horário.

Segundo Barros e Mendonça (2008), se há um desinteresse dos jovens pela escola, é importante saber o porquê. Uma possibilidade é que se esteja assistindo a um desinteresse geral da juventude em se educar, que pode resultar da percepção desse grupo de que a escola não representa uma verdadeira oportunidade, seja devido à baixa qualidade dos serviços oferecidos, seja devido à inadequação às necessidades dos alunos. Se a escola não oferece o que a juventude busca, seria razoável esperar certa perda de interesse por ela.

Para Sousa *et al.* (2011), a situação de evasão pode ser vinculada a muitos obstáculos, que não raro são considerados intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem a educação básica. Podem-se destacar alguns desses empecilhos como a necessidade de trabalhar para ajudar a família e para seu próprio sustento; o ingresso na criminalidade e na violência; o convívio familiar conflituoso; a má qualidade do ensino, todos considerados fatores comuns de evasão escolar.

Porém, é válido dizer que a evasão pode não estar apenas relacionada à escola, como também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno. É preciso compreender todo esse contexto que faz com que o estudante do ensino médio deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho.

O ensino médio é entendido como etapa educacional que enfatiza o treinamento para fazeres práticos, associados por vezes a algumas disciplinas gerais, mas voltados, sobretudo, à atividades produtivas ou de serviços. Era esperado treinar para uma especialidade laboral, razão pela qual se promovia certo aprofundamento ou especialização de caráter técnico, em detrimento de uma formação mais geral, em que se promoviam competências específicas dissociadas de uma formação cultural mais ampla. Entretanto, é importante a existência e a disseminação de escolas que promovam especialização profissional em nível médio, mas essa especialização não deve comprometer a formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade (BRASIL, 2000).

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, porque assume agora a responsabilidade de completar a educação básica. Isso significa que, em qualquer de suas modalidades, deverá ter

a preparação para a vida, qualificando para a cidadania e capacitando para o aprendizado permanente, quer no eventual prosseguimento dos estudos, quer no mundo do trabalho.

A esse respeito Cortella (2006) pondera que a educação, como direito objetivo de cidadania, fortalece a percepção de que no momento em que as classes trabalhadoras passam a frequentar mais amiúde os bancos escolares, os paradigmas pedagógicos, em execução, passam a ser insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático.

Daí a necessidade de se garantir condições para uma educação adequada para essa nova sociedade em mudanças, num ritmo acelerado e pouco previsível. Assim, a educação média torna-se tema central no debate acerca dos processos educacionais na atualidade, com interesses e objetivos de unir a continuidade dos estudos com propósitos bem definidos, ou seja, preparar para o efetivo exercício da cidadania, do trabalho e, sobretudo, propiciar o crescimento integral do aluno.

6.2 ESCOLA: UNIVERSO DA PESQUISA

Neste momento da análise, procura-se mostrar a realidade que foi investigada, uma escola pública de ensino fundamental e médio no município de Pinhais-PR, Região Metropolitana de Curitiba, no período noturno.

A escola, universo da pesquisa, está situada no município de Pinhais, numa região entre Curitiba e Colombo, e atende a alunos destes dois municípios. Recebe a comunidade em três turnos: manhã, tarde e noite. A carga horária semanal segue as orientações curriculares, sendo 75% da Base Nacional Comum e 25% da Parte Diversificada.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), foi constatado que a escola recebe alunos de diferentes camadas sociais, predominantemente de famílias com parca remuneração. Ainda segundo PPP da escola, as comunidades próximas à escola se desenvolveram sem a infraestrutura adequada³², algumas residências estão localizadas em áreas de risco e invasão.

³² Sem planejamento, luz, água, saneamento básico, escolas, centro de educação infantil e unidades de saúde.

A maior parcelas dos alunos dessa comunidade escolar pertence a famílias que possuem renda de até três salários mínimos. Os pais são trabalhadores que executam seus ofícios, em grande parte, em setores informais ou atividades em que a mão de obra especializada não é requisito básico. A região detém um alto índice de desemprego.

A maioria das mães atua no mundo do trabalho, e elas são responsáveis pelo sustento da família. Esse dado influencia diretamente na escola, já que grandes parcelas de alunos ficam sozinhos no período contrário às aulas. Diante disso, os pais apresentam dificuldades em acompanhar a vida escolar dos filhos, devido à extensa jornada de trabalho.

Os alunos do período noturno, em grande maioria, são trabalhadores que atuam em diferentes áreas do mundo do trabalho. Alguns alunos são responsáveis pelo sustento da família e possuem filhos que estudam na escola no período diurno. Mas também há alunos jovens, que não trabalham, cuidam dos irmãos mais novos, e, no horário em que os irmãos estão na escola, fazem cursos.

Quanto à organização e infraestrutura da escola, fisicamente ela se constitui por vários blocos de salas, que foram sendo construídos conforme a necessidade e demanda. Como o espaço físico ocupado é acidentado, o acesso às diversas dependências é feito via escadarias, o que dificulta a locomoção e acentua sensivelmente o índice de perigo e acidentes. Nesse sentido, a escola carece de espaços adequados ao lazer. As salas de aula são tradicionais e atualmente pequenas, comparadas ao número de alunos por turma. Segundo os professores, as salas de aula encontram-se superlotadas inviabilizando atividades diferenciadas como trabalhos em grupo, seminários, entre outras.

De acordo com a gestão da escola, em pesquisas realizadas junto aos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, *"a inadequação dos espaços da escola é um dos dados mais criticados, e é considerado como um dos fatores que interferem na qualidade de ensino"*.

O espaço físico da escola está assim distribuído: quatorze salas de aula, uma sala de Multiuso (recentemente reformada e ampliada), um laboratório de ciências, sala de informática, biblioteca, secretaria, sala de apoio técnico administrativo (fotocópia/materiais) sala de professores, uma sala de direção, uma sala para pedagogos, quadra desportiva. Conta também com um espaço para lanche dos funcionários,

uma cozinha, três espaços pequenos que são utilizados como depósito, banheiros para professores, para funcionários e alunos.

6.3 OS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO NOTURNO

Primeiramente, nessa abordagem buscou-se evidenciar que a formação de professores e a identidade profissional dos docentes no Brasil estiveram por décadas vinculadas ao princípio da racionalidade técnica ou da racionalidade instrumental, que estabelece alguns ditames, ou seja, a alguns profissionais a tarefa de pensar na educação e a outros profissionais a de executar o trabalho docente.

Assim, a escola moderna é produto de outro momento histórico, surgiu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específica. No entanto, o que se observa na atualidade é que a organização e o funcionamento do ensino médio pouco mudaram. Os professores continuam sendo formados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo.

Diante disso, percebe-se que a renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico de cada professor, pois envolve algo maior que é o repensar o trabalho escolar, na perspectiva da construção de uma sociedade democrática. Para que isso aconteça, deve-se contar neste atual momento com professores cada vez bem mais formados, motivados e atualizados, para fazer frente à convivência com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos.

Com efeito, o trabalho do professor precisa levar em conta o estudo do seu próprio exercício, de suas experiências, como um dos meios constitutivos na construção de novos saberes profissionais. Isso porque essa atividade é social, institucionalizada que possui um objetivo, o de preparar as novas gerações para a vida adulta, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem.

Nesse sentido, entender a formação e a identidade profissional dos professores sugere, então, reconhecer, como apontado por Gatti (1996, p.88),

que o professor [...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

O primeiro desafio é enfrentar ou superar a "falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação" de professores, pelo fato, segundo Kuenzer (2013, p.85), de não poder existir uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciem de acordo com as produções históricas, com as realidades vivenciadas, formas e organizações de gestão do trabalho, que possam visar à formação profissional de todas as classes sociais.

Ocorre que, de acordo com Kuenzer (2013, p.85), o campo da formação de professores no Brasil, "tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe".

Em nosso entendimento, a política de formação de professores no Brasil dá-se de forma universalizada atendendo a uma classe em especial, orientada, segundo Saviani (1986, p.12), a "partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, da pedagogia tecnicista que advoga a reordenação do processo educativo". Nesse quadro, o professor se torna um operacionalizador, voltado para a eficiência e a produtividade do modelo educacional, em que

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1986, p.13).

Desse modo, percebe-se que o modelo de formação que ainda repercute no trabalho pedagógico da escola, e também está presente no dia a dia do trabalho do professor, é o da racionalidade instrumental, e, a nosso ver, essa orientação na formação do professor causa um desconhecimento do seu processo de trabalho, da sua condição como classe social e, ainda, faz com que este perca o controle sobre seu trabalho, provocando mudanças em sua objetivação na escola (ao mesmo tempo em que sente a necessidade de interagir, dialogar com os alunos, existe a cobrança no que diz respeito à produção e burocracias, atividades, trabalhos, livros de registros, entregas de notas e outros) e trazendo à tona conflitos que se tornam obstáculos na realização de seu trabalho.

Em síntese, as condições de trabalho do professor revestem-se cada vez mais de dificuldades, pelo aumento da complexidade da gestão escolar, pela desqualificação do professor, por contratos precarizados, entre outros. Por certo, na atualidade, para Tardif e Lessárd (2005, p.160), o trabalho do professor aumentou, e com esse acréscimo, não apenas de carga horária, mas também de complexidade, o trabalho na escola tornou-se mais difícil,

sobretudo no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais e cognitivos, heterogeneidade das clientela com necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e informação). Constatamos que suas relações com os alunos tanto podem ser enriquecedoras quanto difíceis. Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho consumidor de boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno. Difícilmente os professores podem ensinar se os alunos não gostarem dele, ou pelo menos, o respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento nos alunos é uma parte importante do trabalho.

O professor com suas funções cada vez mais fragmentadas e especializadas não mais é reconhecido no resultado do seu trabalho, gerando uma situação de desconhecimento, de falta de identidade com o resultado da sua atuação. Esse desconhecimento se intensifica, propiciando contornos mais gerais em relação a seu processo de trabalho, numa complexa articulação entre o mundo concreto e o mundo subjetivo. Esse método se expressa na relação que ele estabelece com a escola.

Diante da diversidade presente na escola, há a exigência de um professor com conhecimentos para atuar nessa diversidade, conhecer seu público, suas necessidades, formular estratégias para atingir esse público, identificar-se como

pertencente a uma classe social, ou seja, estar preparado para interagir como professor na sua totalidade, com seus conhecimentos teóricos e práticos, com os alunos. Mas o que se tem visto é que os professores não têm recebido formação para trabalhar com essa diversidade. Desse modo, percebe-se que o professor não se identifica com os alunos com quem trabalham.

Os docentes, na maioria das vezes, são sensíveis à situação de vida dos alunos, mas, ao mesmo tempo, apresentam baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro. As condições de vida dos estudantes são presumidas, principalmente, pelo bairro em que vivem, uma vez que os docentes apresentam certo desconhecimento sobre a vida dos alunos em diversos aspectos, tais como: com quem moram; as atividades que realizam além de ir à escola; como ocupam os finais de semana; as características de suas famílias; as dificuldades por que passam. Os comentários dos professores são muito imprecisos e tendem a se limitar à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e do noturno (KRAWCZYK, 2003; OLIVEIRA; SOUSA, 2004).

Assim, percebendo a necessidade de verificar a relação professor e aluno na escola de ensino médio noturno, localizada no município de Pinhais Paraná, universo da pesquisa, buscou-se uma aproximação com os docentes e da gestão da escola. Nesse momento foram priorizadas algumas questões (entrevistas semiestruturada) que abordassem o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tais como: nome, idade, escolaridade (área de formação), município de residência, tempo de atuação profissional, concursado, PSS. Além dessas questões, constavam no formulário os assuntos referentes à escola, ao ensino médio noturno, à relação dos professores com os alunos jovens e às dificuldades que eles sentem ao trabalhar com essa diversidade que se encontra na escola de ensino médio noturno.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Barros & Lehfeld (2000, p.58), estabelece "uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionado-se os aspectos mais relevantes da pesquisa".

A realização das entrevistas contou com a aplicação de um formulário semiestruturado, com perguntas abertas e abrangentes, as questões foram organizadas pela pesquisadora, mas o professor tinha a liberdade de discutir a questão da forma que ele achava melhor. Para Barros & Lehfeld (2000, p.90), o "formulário é um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a

uma determinada quantidade de questões, e pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação dos dois tipos".

Foi dado um prazo para os professores entregar a pesquisa. No dia marcado, poucos professores haviam preenchido o questionário; foram distribuídos 18, mas retornaram 12 questionários.

Além do formulário de questões que os professores responderam, foi possível realizar com quatro professores e um da equipe gestora um grupo de discussão, no qual professores e equipe gestora puderam abordar alguns temas, tais como: alunos jovens do ensino médio noturno; diversidade dos alunos que frequentam o ensino médio noturno. Assim, os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram a possibilidade de falar das suas dificuldades em trabalhar, motivar os alunos jovens presente na escola de ensino médio noturno. Há na escola, também, uma dificuldade muito grande em reunir professores para discutir sobre a escola e os alunos. É compreensível a dificuldade, pois ela passa pela organização da escola.

Da análise dos dados, quanto ao perfil dos profissionais, verifica-se que os 12 professores que entregaram os formulários possuem licenciatura na área de atuação com especialização. Todos disseram participar de cursos de formação continuada promovido pela SEED-PR. Um dado interessante é que dos 12 professores entrevistados apenas um é professor pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Assim, com a pesquisa, pode-se perceber que a identificação do professor com os alunos traz a possibilidade de aproximação na relação professor e aluno, pois os dados da pesquisa empírica realizada na escola de ensino médio noturno demonstram que pouco há uma identificação na relação professor aluno; eles se veem como oponentes, os professores individualizam a culpa dos problemas escolares no aluno, sem compreender a importância do aluno no processo educativo e também que cabe a ele transformar a escola em um espaço de desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, falam os professores da escola pesquisada sobre os alunos

a maioria dos alunos é de origem humilde, pouca cultura, pouca visão de mundo, pobres, sofridos, carentes afetivamente, sem limites e pouca educação e não vêem o estudo como algo importante para a vida. São apáticos, acomodados, não estão motivados a desafios para aprender e gostam de coisas prontas. Uma boa parte desses alunos não tem perspectiva de futuro. Possuem uma grande carência afetiva de educação no lar, mas no fundo, são todos boas pessoas. Percebe-se que 80% desses jovens não levam a sério os estudos e isso é muito preocupante. Alguns possuem objetivos de

continuar os estudos, valorizam a educação e outros, fazem curso como estágio remunerado e ignora a escola, dando importância a esses cursos técnicos que só receberão o certificado de conclusão mediante a apresentação do diploma do ensino médio; outro grupo de alunos presente na escola mostra-se visível envolvimento com drogas. Mas diante dessa diversidade, vemos essa fase da vida como forma desafiadora, e buscamos encontrar formas adequadas para contribuir no aprendizado (Grupo de discussão com os professores ensino médio noturno da escola pesquisada).

Diante do exposto, sobretudo, em relação aos alunos da escola pesquisada, pode-se apreender que os docentes pouco conhecem a realidade dos alunos com quem trabalham, não conseguem entender o momento que esses jovens vivem, as suas necessidades, seus sonhos, suas angústias, e tampouco se reconhecem como pertencentes à mesma classe social.

Mas, quando questionados sobre a fase da vida que os alunos se encontram, os professores no grupo de discussão disseram que os alunos estão na sua maioria abertos para o

*novo/vontade de viver; aprender para o futuro e para a vida e trabalho; chegam com energia, entusiasmo e buscam experiência para o futuro. **Essa juventude é a fase mais bonita da vida em que estão cheios de energia, vitalidade física e mental que bem trabalhados construirão um país melhor, cheios de inquietude, sonhos, inseguranças e desejo de liberdade. Mas aliado a isso tudo, falta ideias concretas e duradouras e capacidade de renovação e potencial para solucionar os problemas. É uma fase de muita euforia, acompanhada de condutas impulsivas** (Grupo de discussão com os professores ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).*

Constata-se na fala dos professores que ao mesmo tempo em que conhecem o perfil dos jovens com quem trabalham e acreditam no potencial desses alunos, deixam evidente a contradição vivenciada no espaço escolar quando discutem que faltam ideias concretas e duradouras aos alunos, e principalmente a capacidade de renovação, de potencial para solucionar os problemas. Nesse sentido, indaga-se aos professores sobre a importância do ensino médio noturno para esses jovens que estão vivendo essa fase da vida,

[...] extremamente necessário, mas precisa urgente de conscientização por parte dos alunos e até de nós, professores. Tem em sala de aula alunos sem interesse em aprender, mas também alunos que se interessam pelos estudos (Professor A, professor do ensino médio noturno da escola pesquisada).

*O ensino médio noturno é importantíssimo para aqueles alunos que trabalham e precisam de um horário diferenciado. **Mas penso que o ensino médio***

noturno é uma EJA melhorada, onde há pessoas de todas as idades com pouco conhecimento e falta a base do ensino fundamental. O ensino médio noturno é necessário para contemplar os estudantes trabalhadores, porém ocorre grande número de faltas, matrículas tardia, se o trabalho deve ser desenvolvido em 6 meses (ensino médio por blocos de disciplinas), como o aluno pode entrar e iniciar a qualquer tempo?

O ensino médio noturno não deveria aceitar qualquer aluno, principalmente devido a indisciplina, ou seja, o aluno atrapalha pela manhã e é transferido para o período noturno. Já a organização por blocos é adequada para o ensino médio noturno, mas deveria ter EJA, uma modalidade específica para alguns alunos que não assimilaram a ideia que precisam estudar. Acredito que o ensino médio da forma que vem sendo desenvolvido nas escolas não atende à necessidade do público que se propõe, por ser complexo e desarticulado entre as disciplinas (Professor B, professor ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

Na análise da discussão dos professores, eles deixam clara a falta de organização curricular dessa etapa de ensino, as dificuldades em trabalhar com um público tão diferenciado que exige metodologias adequadas. Mas, a nosso ver, os professores não conseguem entender essas dificuldades, atribuem a culpa aos alunos, dizendo que eles não têm interesse nos estudos. Porém, as dificuldades evidenciadas, como a conciliação entre trabalho e estudo, se impõem como realidades que precisam ser transformadas. Sugerem ainda outra modalidade, a EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois acreditam que essa modalidade possa ser mais adequada ao público do ensino médio noturno. O discurso sobre o ensino médio noturno é permeado de estigmas e atribui a culpa ao aluno pela falta de interesse, bem como indica a modalidade EJA como capaz de lidar com esse público tão diferenciado do ensino médio noturno.

É percebido nos comentários dos professores de quem é a culpa do insucesso dos alunos, quando eles discutem sobre a formação desses estudantes como cidadão emancipado e falam que

a escola tem feito a sua parte. Espera-se que o aluno faça a sua parte e não espere que apenas a escola o faça crescer. Existem alunos que superam nossas expectativas e outros que não levam a sério a importância que o ensino médio representa antes da formação, que antecede o curso superior (Professor C, professor ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

A nosso ver a escola ajuda na formação de um cidadão emancipado, mas os que conseguem chegar ao final têm melhor chance de conquistar uma profissão, pois na nossa escola há dois ou três ex-alunos que são professores. Acredito que a pessoa que se esforçar e realmente se dedicar, com certeza, será esse cidadão, porém é um processo e só a escola não dará

conta. Dependerá muito de cada pessoa. Se houvesse uma cumplicidade maior dos alunos, haveria a chance de um maior resultado (Professor A, professor ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

*Estamos tentando, é o nosso objetivo, mas não temos certeza do futuro dos nossos estudantes. **A escola e a comunidade permitem aos próprios alunos construir sua própria história.** Mas, acreditamos também que o processo emancipatório ocorre por necessidade e não por orientação* (Professor D, professor ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

Mas, na medida em que o professor sofre uma grande pressão por parte da SEED, na aprovação de alunos que não fazem por merecer, estamos fazendo tudo apenas para atingir índices do governo (Professor E, professor ensino médio noturno da escola pesquisada).

É perceptível o discurso meritocrático dos professores, pois, além de atribuírem a culpa pelo insucesso da formação aos alunos, acreditam que essa luta seja individual de cada um. O discurso meritocrático vem justificar a exclusão e isentar os professores e a escola de qualquer responsabilidade, já que o fracasso ou o sucesso escolar são as características naturais do indivíduo: a inteligência, a motivação, o interesse e as habilidades dos alunos. Assim, nessa perspectiva, justificam-se as características individuais de cada aluno como frutos do seu desempenho pessoal. E continuam os professores dizendo que a

indisciplina dos alunos, somadas à indiferença dos pais dificultam muito o trabalho do professor, tentamos fazer o trabalho, mas muita coisa foge das nossas expectativas, pois, o sistema é perverso e a concorrência com as facilidades da rua, muitas vezes nos desanimam. Mas temos tentado sempre desempenhar nosso trabalho com qualidade. Mas, ainda convivemos **com professores que faltam muito**, que não tem compromisso com o que assumiram na escola, **passam pouco conhecimento sistematizado e se ensina muito a base social.** Além da grande rotatividade de professores, pois a estrutura do estado muda professores PSS (professores que pertencem ao Processo De Substituição Simplificado) e não há uma continuidade do ensino do currículo em todas as áreas. Assim, a escola possui limitações quanto a recursos humanos, financeiros e estrutura física deixa a desejar. Dentro do que está ao nosso alcance nos propomos a desempenhar nosso papel, mas dentro daquilo que nos apresentam como condições objetivas, fazemos o que podemos e também o que sabemos. Quando temos condições, oportunizamos espaço democrático em sala de aula, para que possamos construir o saber de maneira coletiva (Grupo de discussão, professores ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

Denota-se da análise da fala professores que a falta de condições adequadas de trabalho é agravada pelas condições sociais dos alunos, pela indisciplina e a falta de acompanhamentos dos pais no processo educativo, potencializando os problemas e as dificuldades com que os professores se defrontam para desenvolver seu trabalho, entre eles a falta de professores devido à rotatividade de professores na escola e a não continuidade do ensino do currículo em todas as áreas. Ao dar continuidade à discussão sobre a organização curricular, os professores fazem a seguinte abordagem:

em tese o Currículo se mostra adequado, bem organizado e "balanceado"; mas que pode ser melhorado, e discutido, pois os debates em torno do Currículo dá-se de maneira apressada. **Na prática** ele se encontra defasado, pelas mudanças de tudo no mundo. No caso essa organização curricular deveria se mais permanente, mas, o que vemos é que, quando muda a equipe da SEED, mudam a organização curricular e, nem sempre melhoram as condições (Professor E, professor ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

O Currículo passa longe em auxiliar na formação do cidadão emancipado, o que vemos que esta mais para a reprodução (Professor F, professor ensino médio noturno da escola pesquisada).

Para os professores entrevistados, todas essas questões em torno do currículo, discutido de maneira apressada, sem continuidade, defasado em função das mudanças do mundo real e do público que representa, aparecem traduzidas e materializadas pela desvalorização e o pouco compromisso que o Estado demonstra em relação à educação, o que se reproduz na desvalorização do seu espaço de trabalho e das atividades que eles desenvolvem.

Nesse quadro, exige-se que os professores desenvolvam capacidades para se superar cotidianamente, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, pela falta de recursos humanos e financeiros e instalações físicas inadequadas, bem como pelas dificuldades decorrentes da origem de classe dos alunos. Com isso, os professores acabam se sentindo isolados, sem suporte adequado das políticas educacionais e demais políticas sociais, para o enfrentamento dos problemas trazidos, não apenas pelo entorno social da escola, mas pela falta de uma política educacional efetiva para o ensino médio noturno.

E os alunos atribuem a culpa de seu insucesso ao professor que, segundo eles, não sabe ensinar ou que está cansado devido à carga horária exaustiva. Essa

questão fica evidente quando nos grupos de discussão os alunos comentam sobre seus professores

*muitos professores trabalham o dia inteiro, manhã, tarde e à noite estão cansados, mas não temos culpa disso. Entendo o lado do professor, porque alguns têm a carga horária extrema, chega a um ponto que de noite tem alguns que não aguentam mais, porque deu aula de manhã de tarde, chega aqui à noite está com a cabeça estourando, está nervoso, mas não precisa descontar na gente. Tem alguns professores que já não têm a mesma disposição, como nas primeiras aulas, então tem alguns que chegam aqui e falam abra o livro na página tal, faz isso e aquilo, vão ter prova, entendo que eles estão cansados para fazer algo diferente para que a gente se interesse. **O que nós queremos é atenção da escola e dos professores, espaço para conversar, de igual para igual, mais diálogo, que as aulas não sejam tão cansativas** (Grupo 1, Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).*

Nesse sentido, ao verificar a situação do professor trabalhador percebe-se que ele se encontra em um processo de estranhamento com a própria tarefa do pensar, do abstrair e do criar práticas pedagógicas novas. Segundo os alunos participantes dos grupos, os professores muitas vezes se utilizam do livro didático, do DVD, pendrive, TV e das apostilas como recurso disponível à prática em sala de aula, porém não oportunizam a discussão e o debate dos conteúdos ou de outras metodologias que podem ser empregadas durante as aulas.

Na sequência, a partir da visão que os alunos têm dos professores da escola pesquisada, busca-se no próximo subitem analisar o que os alunos dizem da escola, do ensino médio e sobre seus professores.

6.4 O QUE FALAM OS ALUNOS SOBRE A ESCOLA, O ENSINO MÉDIO E PROFESSORES

Em linhas gerais, serão expostas as concepções a respeito das discussões realizadas com os alunos matriculados no ensino médio noturno. Além disso, parte-se do período de aproximação inicial com o campo empírico, por meio da imersão no dia a dia da escola investigada. Em seguida, serão colocados os dados analisados a partir das entrevistas e dos grupos de discussão realizados com os alunos jovens. O método de análise adotado permitiu que se fizesse uma investigação aprofundada do fenômeno em questão, de modo a obter conclusões explicativas para ele.

Assim, para coleta de dados, optou-se por reunir os alunos em grupos de discussões e iniciar um diálogo sobre sua relação com a escola. A partir da exposição dos alunos, verifica-se que a escola é uma instituição fundamental na vida dos jovens, no processo de sua formação tanto para a vida quanto para o trabalho. Para isso, foram lançadas questões que ajudaram a compor a de análise da investigação: *Como os alunos observam a escola; As expectativas dos jovens alunos em dar continuidade aos estudos; Expectativas de futuro; O sentido do ensino médio noturno para os alunos.*

A partir dessas questões os alunos levantaram alguns apontamentos, que foram adotados para analisar a relação construída no ambiente escolar: *Como a metodologia de trabalho dos professores; Carga horária de trabalho do professor; Infraestrutura e canais democráticos da escola; Relação professor-aluno-escola.*

Outras questões suscitadas e relevantes na discussão deste trabalho dizem respeito à meritocracia, estigma e o ensino médio noturno. Além dessas perguntas, pôde-se perceber que a escola para muitos alunos é vista como um espaço de convivência de aprendizado, de fazer amigos, compartilhar experiências e de pensar nos projetos de vida do futuro.

Assim, por meio das observações, dos diálogos e dos encontros dos grupos discussão, percebe-se que, na sala de aula, na escola, parece haver vários interesses envolvendo os sujeitos da escola. Mas, o que se notou é que esses interesses não são os mesmos para os professores e para os alunos, pois eles são de ordens diferentes tanto do professor quanto do aluno, sendo que muitas vezes eles se aproximam e se tocam, mas se separam, como se não fosse possível haver uma reciprocidade.

E, apesar de todas as dificuldades vivenciadas na escola, os alunos mantêm a expectativas de que ela pode contribuir efetivamente para suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional. Desse modo,

[...] o aumento da escolaridade coincide, em geral, com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens [...] Enxergando por esse prisma, é possível afirmar que os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) interferem na constituição das trajetórias sociais dos jovens, na constituição de seus "modos de vida" e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro (CARRANO, 2010, p.160).

Nos primeiros dados coletados com os grupos de discussões no início da pesquisa, verificou-se que os alunos da escola pesquisada continuavam depositando na escola de ensino médio noturno um papel importante na busca de uma formação necessária para o prosseguimento dos estudos e a preparação para o mundo do trabalho. Assim, falam os alunos sobre a escola,

Terminar os estudos (terminar os estudos significa sair da escola. Ter um futuro pela frente: ter uma profissão e a escola ajuda conseguir essa profissão).

Estou aqui para terminar meus estudos e fazer uma faculdade.

Estou aqui para terminar os estudos e fazer uma boa faculdade porque meu futuro depende disso.

Terminar meus estudos e arrumar um emprego bom.

Terminar os estudos e ter um emprego bom, porque para se ter um emprego bom precisa ter um bom estudo.

Terminar os estudos, fazer uma boa faculdade e ser uma boa profissional.

Terminar os estudos, eu quero ser comissária de bordo (Grupo 1 - alunos ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

Os alunos reconhecem o papel da escola e a sua importância em suas vidas, mas também buscam na escola a abertura para o diálogo com suas experiências e expectativas de futuro, quando abordam a questão que se relaciona com o verdadeiro sentido do ensino médio noturno na vida deles. Esse sentido se evidencia quando os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

Assim, analisando com cuidado a construção do sentido do jovem aluno em planejar seu futuro, é inevitável que nos deparemos com elementos de senso comum "desagregado", "desarticulado" ou com elaborações inapropriadas a respeito de uma concepção de mundo, materializadas pela opinião de que na sociedade brasileira atual "há empregos de sobra e falta mão de obra qualificada". Contudo, em sua experiência cotidiana, o jovem aluno percebe que as coisas não são dessa forma que o discurso oficial mostra. O futuro se apresenta para a maioria dos alunos entrevistados como incerto, que se impõe como obstáculo no momento em que os jovens tentam fazer planos bem definidos, e buscam lugares mais altos e mais qualificados no mundo do trabalho.

Além disso, verifica-se que a relação da maioria dos alunos com o conhecimento é bastante instrumental, o que significa a necessidade de ele obter o

mínimo exigido para prosseguir a vida, seja nos estudos, seja no trabalho, com isso a necessidade de obter o diploma de ensino médio.

Dessa forma, fica evidente, para alguns alunos, que próprio diploma e o conhecimento que adquirem durante sua vida escolar, em especial no ensino médio, não lhes garante a possibilidade de entrar em uma universidade ou se inserir no mundo do trabalho. Mesmo assim, a escola tem uma centralidade, uma importância na vida dos jovens alunos, seja no momento de socialização no intervalo, nos esportes, nas importantes redes de relacionamentos que estabelecem com os amigos, até mesmos nessa relação conflituosa com alguns professores, e nas relações que tentam construir com o conhecimento.

Analisando o contexto social hoje, vê-se uma profunda crise que afeta as possibilidades de mobilidade social via escola, devido à dificuldade de absorção no mundo do trabalho desses alunos que concluem o ensino médio noturno ou que ainda estão cursando. Isso faz com que os diplomas não garantam a habilitação dessa população para uma efetiva busca de oportunidades, apesar de identificado nos relatos que os alunos acreditam que a escola e a conclusão do ensino médio trazem a possibilidade de um bom emprego.

Tem pessoas aqui nessa escola que estão por causa do Diploma, que precisa do Diploma, não porque vão fazer faculdade, talvez até vá. Mas para conseguir um bom trabalho. Aqui tentamos fazer nossa parte, que é estudar. Sabemos que, com o ensino ministrado nessa escola, não nos prepara para fazer o ENEM e nem vestibular. Para que isso aconteça temos que nos esforçar, fazer curso fora da escola para auxiliar, porque esperar se preparar aqui na escola pública, não vamos conseguir nada. Temos que fazer por nós (Grupo 3 - alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Foi possível registrar também, na discussão dos grupos, as críticas que os alunos tecem em relação à escola, sobre seus professores e a equipe gestora. Os alunos falam da falta de investimento, das condições precárias da infraestrutura da escola, por meio da falta de recursos, o que causa a insuficiência de materiais e equipamentos, que quando existem às vezes nem funcionam como o laboratório de informática, da falta de visitas pedagógicas fora da escola (cinema, teatro, museu, entre outros), da ausência de canais democráticos dentro da escola para que eles possam dar sugestões, emitir opiniões.

Enumeram, ainda, as difíceis condições de trabalho dos professores, carga horária exaustiva, metodologia de trabalho de muitos professores que torna o ensino

pouco dinâmico e criativo e sem diálogo, apoiam-se em bases teóricas que conhecem muito bem e que não sofreram severas alterações, bem como a falta de perspectiva e descrédito por parte de alguns alunos em relação à escola e ao conteúdo que é ministrado no ensino médio noturno, além das dificuldades no relacionamento com alguns professores.

Sobre o método de trabalho dos professores, os alunos comentam que

tem professor que não dá nem para falar, aí eles reclamam. A professora chega e passa alguma coisa do livro e a gente pergunta onde está, e ela fala: procura você não sabe ler? Ou ela passa no quadro, ou pede para fazer um resumo, e nem explica, não tem diálogo. Se perguntar ela fala: o livro está explicando é só você ler. Ela só explica para os alunos que sentam aqui da frente e para os demais da sala ela pede para ler o livro. Mas assim, leia o capítulo 17, resuma e me entrega, não adianta você ler, você lê, mas não entende, o professor tem que explicar. Uma aula que eu gosto é do professor de Português ele sabe e entende o conteúdo, ele faz você entender, se tornar capaz de escrever a partir da explicação e exemplos que ele deu não só pelo livro. Eu aprendo escutando o professor. Acreditamos que precisamos de mudanças porque olha essa sala, enorme com seis alunos, com equipamentos (TV, livros, mapas). A culpa não é só dos professores, eles chegam, tentam passar a matéria e os alunos ficam conversando, uns com os outros ficam mexendo no celular, outros ficam com o fone de ouvido, isso estressa. Tem muitos alunos desinteressados, não é culpa só do professor, o que percebemos é que raramente os professores explicam a matéria inteira aqui nesse Colégio, aí eles chegam e passam tarefa no quadro, uns ficam conversando, o aluno sai e fica perambulando pra lá e pra cá, isso vai estressando, você quer que ele esteja prestando atenção em você, isso vai cansando o professor, ele vai discutir com o aluno e aí chega ao extremo em dizer que vai chamar a polícia (Grupo 2 - alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Em relação ao trabalho do professor e a sua carga horária, os grupos discutiram nos seguintes termos:

Entendemos o lado do professor, porque alguns têm a carga horária extrema, chega a um ponto que a noite tem alguns que não aguentam mais, porque deu aula de manhã de tarde, chega aqui à noite e estão com a cabeça estourando, estão nervosos, mas não precisa descontar na gente. Tem alguns que já não tem a mesma disposição que estava nas primeiras aulas, e outros que chegam aqui e falam: abra o livro na página tal, faz isso e aquilo, vão ter prova, entendemos que eles estão cansados para fazer algo diferente para que a gente possa se interessar (Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Quanto à infraestrutura da escola, os equipamentos e os canais democráticos da escola, os alunos assim se manifestam:

***Laboratório de informática**, nunca usamos, roubaram os computadores e até hoje não tivemos reposição daquilo que foi roubado, como também, não usamos **o laboratório de biologia**. A **Rádio Escola** só toca a música do sinal, ela já funcionou no recreio, mas hoje já não funciona mais. As **TVs** não funcionam. **O Grêmio Estudantil**, não tem mais, disseram esses dias que vai acontecer uma reunião para escolher os representantes, mas até agora não foi feito nada. Como é que vai ter uma ideia aqui nesse colégio, se a tiver, com certeza vai ser censurada pela direção (Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).*

O estudo sobre o ensino médio noturno indica que, na maioria das vezes, os docentes realizam uma adaptação no planejamento implicando menos atividades e conteúdos de ensino, além de não proporcionar todos os espaços escolares. Também foram observados que os docentes têm como referência o ensino que é ministrado no período diurno. Assim, alguns professores procuram trabalhar da mesma forma nos diferentes turnos, argumentando que apresentar uma proposta específica para o ensino noturno ou adaptar seu trabalho seria facilitar o ensino, como já mencionado anteriormente.

estudava de manhã e entre o ensino de manhã e a noite, notei uma grande diferença. De manhã em relação ao rendimento a gente consegue entender muito mais que a noite.

A noite há muito desinteresse porque a maioria dos alunos trabalham e estão cansados, ficou no serviço o dia inteiro, fizeram curso no período da manhã, trabalham no período da tarde e se interessam pouco pelas aulas no período da noite (Grupo 3 - alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Na relação professor-aluno pode-se observar na discussão dos grupos que existe uma tensão expressiva nessa área, os professores em relação aos alunos; quanto aos alunos, há uma tendência em desqualificar o trabalho dos professores e da escola, que parece ser a principal questão de conflito na escola de ensino médio noturno nos dias atuais.

A maioria dos professores vem com estresse de casa e desconta na gente e isso nos desmotiva muito. Os problemas que ela (professora específica), tem em casa, ela desconta na gente, coisa que não tem nada a ver. Acho que isso não é muito legal.

Está difícil, tem dia que o professor quer dar aula, tem dia que eles não conseguem dar aula.

Do mesmo jeito que o professor chega cansado, nós também estamos cansados, todos nós trabalhamos também.

Para o professor dar uma aula dinâmica o aluno tem que estar interessado. Na nossa sala nem todos estão interessados.

O aluno se folga, o professor não cobra do aluno, o aluno também não é exigente, fica naquilo, o aluno não cobra do professor e o professor também não se acha no direito, na responsabilidade de cumprir o dever dele. Nós estamos largados. A culpa é dos dois lados. Se nós cobrássemos, não teríamos tanta dificuldade, mas nos acomodamos também. Eu não acho certa a atitude do professor que ficou anos na faculdade, estudou, e, entra na sala de aula e se estressa, fala palavrão, acredito que ele precisa ter ética. Mandar a aluna se tratar porque a aluna fez certa brincadeira isso não é certo para um professor. ***A gente quer da escola e dos professores atenção, espaço para conversar/dialogar de se relacionar de igual para igual, mais diálogo, que as aulas não sejam tão cansativas.***

Aqui se alguém atrapalhar a aula todos ajudam atrapalhar mais a aula. Muita conversa (Grupos 2 e 3 - alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

Assim, os alunos mostram-se

desanimados. E que desânimo! É ter que vir para escola. Os professores não acreditam na gente, não incentivam, eles já pensam assim, vocês não vão fazer faculdade. Alguns professores conversam, falam, estudam, motivam a dar continuidade nos estudos, falam que daqui a pouco vamos fazer faculdade, o ENEM dá um incentivo, mas tem alguns professores que não falam nada. Tem professor que conversa com o aluno, que trabalha também o conteúdo, que está sempre interagindo com o aluno. ***Mas tem professores que chegam aqui e falam, estudam, passam a lição e fica falando que vocês vão reprovar, a gente fica com medo, porque a gente não quer reprovar.*** O ensino em outro Estado é mais sério, o professor lá quase nunca falta e se falta ele é desligado da escola. ***O professor é tratado com maior dignidade. A noite era mais tranquilo, mas não era assim, como aqui nesta escola.*** Hoje o professor chega à sala e diz: que está adiantando aula que não pode ficar na sala, porque ele já deu duas aulas nessa turma essa semana, é como se a gente tivesse aqui brincando. Ah! Eu não tenho o que fazer em casa, a novela está chata, então eu vou para escola, não tenho muito que fazer. Parei de trabalhar agora, mas chegava em casa cansada, e logo vinha para escola, mas é uma perda de tempo vir para escola. Nossa! Não tem algo consistente para dizer que esse ano nós aprendemos algo diferente, ou, que vamos ter que nos esforçar mais para tirar nota, que exigiu de mim por ser noturno, muito pelo contrário, só por vir para escola ganhei nota, não sei da onde, é verdade. Em Educação Física, não entreguei atividades e fiquei com 8,00. ***Mas, os problemas não são apenas os professores, as diretoras aqui ninguém quase vê o rosto delas.*** A gente votou nelas porque elas prometeram muita coisa. Os diretores não chegam aqui para avisar o que vai acontecer no dia seguinte, hoje mesmo podiam ter vindo avisar que nos íamos ficar sozinhos, que o professores estariam fazendo o pré-conselho, que custa chegar ao final da aula e dizer amanhã vai ser assim, assim, assim, assim [...], não custa nada. Já que teria o pré-conselho poderiam ter organizado outra coisa para os alunos fazerem, apresentar alguma coisa (Grupo 3 - alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

Percebe-se que, muitas vezes, a própria escola, ao se organizar, é determinante em não considerar espaços para que os sujeitos da escola possam estabelecer os vínculos necessários para a construção do conhecimento e da sociabilidade. Nota-se que essa dificuldade leva a "perda de interesse" pelo jovem: a não correspondência entre o que a escola oferece e as expectativas do jovem, a concepção de juventude de gestores e corpo docente, a maneira de abordar os conteúdos, a inexistência de um ambiente agradável de sociabilidade com os pares são apenas alguns exemplos de condicionantes das tensões internas.

Assim, estudos têm contribuído para caracterizar essas dificuldades apresentadas pelos alunos entrevistados de forma mais concreta no cotidiano do ensino médio noturno. Tais dificuldades apresentam causas variadas: o sentimento de inferioridade, porque o ensino médio noturno não os prepara para dar continuidade aos estudos, provocando assim um distanciamento do mundo do trabalho; trabalho precário com os conteúdos escolares, na visão dos alunos é devido ao fato de que os professores são ausentes, há alta rotatividade deles, falta dos alunos; o adiantamento das aulas, os exercícios não executados, a avaliação superficial e simplificada; a ausência de um planejamento individual ou coletivo das atividades escolares; a ausência de laboratórios, oficinas, bibliotecas.

E, nesse contexto, cabe questionar quem são os "*estabelecidos e os outsiders*" nessa escola? Na realidade, o que se verifica no cotidiano escolar é que ao mesmo tempo em que os professores atribuem estigmas aos alunos, ao dizer que eles vão reprovar, não os incentiva a dar continuidade nos estudos, não acreditam no potencial desses alunos, os alunos tendem a atribuir características aos professores, que eles não ensinam, que dão notas àqueles alunos que não fizeram provas e não entregaram atividades, que não os informam sobre a dinâmica da escola, falta de professores que gera acúmulo de serviços a outros professores, que professores adiantam aula ou ministram aulas em mais de uma turma. Na visão dos alunos, essa prática prejudica o andamento das aulas e da aprendizagem, ou seja, na percepção dos alunos, o ensino médio noturno da forma que é desenvolvido na escola, não exige dificuldades para que eles possam ser aprovados, ou que eles tenham que se esforçar para tirar nota.

Assim, quando entramos nos espaços escolares já construímos expectativas em relação às pessoas que lá estão, como as designadas por Goffman (1988) "expectativas normativas". Por exemplo, espera-se certo comportamento dos

professores, cujo relacionamento em sala de aula com seus alunos pode apresentar características de um professor fechado, com uma concepção de educação centralizada e rígida, aí criam-se expectativas de que todos os professores tenham tais características. Mas, quando encontramos um professor com comportamento diferente, podemos não reconhecer nele o comportamento de um professor, ou seja, aqueles que se contrapõem a esse comportamento podem receber as mais variadas críticas, como na visão dos alunos os professores: "não querem dar aula, não sabem ensinar, estão cansados, não incentivam os alunos". Mesmo os alunos atribuindo aos seus professores essas características ruins, não se pode dizer, de acordo com os conceitos goffmanianos, que eles são estigmatizados. Para Goffman (1988), estigma é uma marca, marca que esses professores não possuem. Desse modo, os alunos acrescentam sobre seus professores, equipe gestora e escola,

a falha está em uma direção falha, numa pedagogia falha, em professores falhos e de alunos falhos, todo mundo leva nas coxas. Há! Não vamos nos importar e se esforçar porque o ensino médio é noturno, ou, porque os alunos estão cansados, ou, porque eles não querem nada, eles não querem estudar e, não vamos nos importar porque os professores estão cansados (Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

No contexto de análise sobre estigmas na escola, tem-se a tendência em exigir dos alunos determinados padrões de comportamento cristalizados, de exigir que eles assumam papéis já construídos socialmente. Assim, quando encontramos grupos de alunos que não se comportam conforme as normas estabelecidas, a tendência é categorizá-los de acordo com atributos que os tornam diferentes de outros da mesma categoria. Portanto, alguém pode receber o título de menos "desejável" ou "desacreditável", nos termos goffmanianos. Tal característica revela-se um estigma, especialmente quando seu efeito de descrédito escolar sobre o aluno é muito grande (GOFFMAN, 1988). Uma evidência das marcas do estigma presente no contexto escolar encontra-se nas falas dos professores sobre o ensino médio noturno,

pensamos que o ensino médio noturno, é uma EJA melhorada, onde há pessoas de todas as idades, com pouco conhecimento e pouca base do ensino fundamental. Sabemos que o ensino médio noturno apresenta suas especificidades, que é necessário para contemplar os estudantes trabalhadores, porém ocorre grande número de faltas, matrículas tardia, o aluno pode entrar e iniciar a qualquer tempo. É nesse momento, que acreditamos que o ensino médio noturno não deveria aceitar qualquer aluno, principalmente

devido a indisciplina, ou seja, o aluno atrapalha pela manhã e é transferido para o período noturno. Para esses alunos deveriam ter a EJA, modalidade específica para aqueles que apresentam dificuldades (Grupos de professores ensino médio noturno da escola pesquisada, grifo nosso).

Nesse sentido, de acordo com o discurso dos professores entrevistados, o que se concretiza é uma prática de ensino seletiva, discriminatória, meritocrática que oculta o verdadeiro sentido social proposto pelo ensino médio noturno, que é atender a essas especificidades de sujeitos que frequentam os cursos noturnos. Assim, diante dessa questão levantada pelos professores, percebe-se a necessidade de mostrar os objetivos do ensino médio, deixando evidente que o trabalho e a formação nesse nível de ensino englobam os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais, e que esses aspectos devem ser trabalhados, incorporados e integrados, para proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma formação integral, que lhes possibilite a emancipação e a autonomia.

Daí porque, o foco da educação não pode estar voltado apenas para os conteúdos para o acesso ao ensino superior, o vestibular ou o ENEM, bem como para uma formação para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Isso porque a

formação humana, que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p.85).

Portanto, espera-se do ensino médio noturno uma prática pedagógica significativa que tenha presente uma reflexão sobre o mundo e a sociedade em que vive.

Mas, mesmo esse conceito de ensino médio estando presente na LDB e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, ainda se verifica o discurso frequente sobre o preparo para o vestibular, o ENEM, bem como o discurso meritocrático frequente tanto na fala dos professores quanto dos alunos, quando eles apresentam as seguintes questões:

*Nós estamos no terceiro ano, vamos prestar o ENEM o vestibular no final do ano. Todos que estudam aqui sabem que o ensino que é dado, não nos prepara, precisamos fazer cursinho ou buscar conhecimento fora daqui, ou alguma coisa. Os professores pedem resumo, da uma coisinha aqui outra ali. **Estudar mesmo vai da pessoa, já sei o método de ensino a noite, você tem que correr atrás.** A aprendizagem é fácil é só fazer o que os professores pedem.*

*Tem alunos aqui que fazem cursinho três vezes na semana. Dependendo do Colégio para passar no vestibular tem que ser um crânio. **Quem passa na faculdade tem que querer, se esforçar, não importa a escola que ela vem, o que importa é à vontade e o esforço que ela tem.** É ir além da escola, estudar por conta, se esforçar que com certeza iremos conseguir passar no vestibular, fazer o ENEM e tirar notas para ser aprovados no ensino médio e tirar o nosso Diploma e concluir essa fase dos estudos, porque sem o ensino médio não conseguimos nada (Alunos do ensino médio da escola pesquisada, grifo nosso).*

Nota-se que esse entendimento que alunos e professores possuem sobre a educação e, em especial, do ensino médio noturno, acentua o individualismo e a intolerância social, supervalorizando o sucesso e estigmatizando o fracasso, bem como atribuindo exclusivamente ao indivíduo os seus valores e as responsabilidades por seus sucessos e fracassos.³³

Há, também, nos alunos um sentimento de inferioridade que se mostra constante em comparação com o ensino médio diurno, e a noção de que tudo conspira contra seus projetos de futuro e seus objetivos; alegam que estudam na pior escola, os professores e gestores são menos motivados, há pouca ou quase nada de atenção por parte das políticas públicas educacionais emanadas do Estado. Tecem críticas severas às formas de avaliação e atribuem a culpa aos professores e ao governo que querem que eles concluam o ensino médio noturno sem o devido preparo e condição de passar no vestibular ou de garantir uma boa nota no ENEM.

Ocorre que, de acordo com Dubet (2003, p.40):

a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem portanto perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!

³³ Percebem-se o "fracasso e sucesso" escolar quando escola propõe-se a produzir o sucesso por meio do ensino e aprendizagem, mas, o que se verifica nas últimas décadas é que a escola não tem conseguido cumprir seu papel "formador" em meio a uma crise política e existencial que produz o fracasso. O termo fracasso escolar parece resumir toda a insatisfação e insucesso decorrente de posturas docentes e discentes vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Para Marchesi e Pérez (2004, p.17), fracasso é atribuído àquele aluno que não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos, nem do seu desenvolvimento pessoal e social. O problema central reside no fato de que o termo qualifica uma imagem negativa do aluno, afetando sua autoestima e sua confiança, além de centrar no aluno o problema do fracasso e distanciar a responsabilidade de outros agentes e instituições, como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola.

Portanto, diante do exposto, a nosso ver, a crise e o campo de disputa na escola na modernidade entre alunos e escola se dão pelo modelo de escola apresentada na sociedade capitalista, que se pauta nos ideais meritocráticos, que atribui ao indivíduo os méritos do seu sucesso, bem como a culpa pelo seu fracasso. Assim, as falhas pessoais e a meritocracia estão presentes no modelo de racionalidade instrumental, atribui ao indivíduo a culpabilização pelo seu "fracasso", ou "mérito", deixando de considerar os problemas da sociedade (desigualdades), dificultando as possibilidades de os sujeitos romperem com a situação em que vivem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estudo, o que nos levou a uma construção teórica do material empírico, nos leva a conclusões significativas para o atual contexto do ensino médio noturno, as quais podem contribuir com a implementação de novas ações de políticas públicas educacionais para essa etapa educacional.

O estudo buscou responder à seguinte questão: **como se expressa a relação entre alunos, professores e gestores no espaço escolar do ensino médio noturno no que se refere aos seus sentidos e significados?**

Assim, a partir da pesquisa, relatos dos alunos, professores e equipe gestora foi possível apresentar duas ordens de constatações para esta tese.

A primeira constatação é que se vivencia no espaço da escola do ensino médio noturno um ambiente de tensão, de conflitos envolvendo alunos, professores e gestores, em torno dos sentidos e significados da escola. Essa tensão se expressa pela diferença exteriorizada a respeito dos sentidos e significados do saber escolar e da própria escola entre os professores e gestores para os quais a escola tem como objetivo a construção de uma racionalidade moderna, instrumental e funcional, quando, ao contrário, o aluno vislumbra outra perspectiva para a sua escolaridade, a que contemple, para além da racionalidade técnica, a dimensão do sujeito e da subjetividade.

Assim, confirma-se a tese ao verificar e analisar a fala dos sujeitos envolvidos na escola, que há uma grande tensão ou um estranhamento que permeiam as relações na escola. Essa tensão se denomina estigma do professor e da equipe gestora com o aluno de ensino médio noturno, mas também se observou que os alunos tendem a "rotular" os professores que trabalham no período noturno; alunos e professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não aprendem ou apresentam dificuldades e outros porque não conseguem ensinar, ou seja, "*dar uma boa aula*", com metodologias diferenciadas, e conseqüentemente, nessa relação intensa, o sentido e o significado da escola podem se perder no processo pedagógico.

Assim, o que se mostra é que as motivações que esses sujeitos deveriam cultivar se distanciam no cotidiano da escola, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, a princípio, deveriam ser comuns. É nessa dificuldade de entender o

sentido da escola que ficam evidentes a tensão no cotidiano escolar e a falta de significados tanto nas ações dos alunos quanto dos professores que não conseguem desempenhar suas funções dentro da instituição escolar.

Vale a pena reforçar que os alunos querem ser ouvidos e não apenas ouvir, querem expor o que sabem e tirar as dúvidas do que ainda não sabem. Mas para isso é preciso que se abra espaço para que essa comunicação aconteça.

Desse modo, é preciso, então, uma ação pedagógica que se pautem na razão comunicativa, para que se abra um espaço onde todos os sujeitos possam aferir suas opiniões, possam realmente interagir com os seus pares, refletindo sobre as atitudes individuais e coletivas. Assim, os sujeitos educacionais não serão meros receptores de informações, mas sim sujeitos efetivos do processo educacional.

No entanto, nessa perspectiva, a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se encaminha como um processo de humanização.

Portanto, a proposta da relação professor-aluno deve ser no sentido de auxiliar a efetivação de uma gestão pedagógica responsável, democrática e coletiva, uma gestão na qual todos se sintam parte do processo educacional e, necessários, como seres coletivos que colocam suas ideias e discutem-nas, gerando assim um sentimento de pertença ao grupo; sentimento este, tão importante para que as pessoas chamem para si a responsabilidade sobre os diversos fatores que emergem da ação pedagógica. Entende-se que isso evita que os sujeitos educacionais fiquem apenas como espectadores e cumpridores de funções desarticuladas e impensadas na escola.

Assim sendo, a concepção comunicativa de educação valoriza as relações humanas em todas as instâncias e propõe uma visão mais humanista e menos reificada para elas. A nosso ver, poderá vir a contribuir para o resgate de valores até então, muitas vezes, deixados à deriva, como o valor da dignidade humana.

A segunda questão constatada traz a discussão do ensino médio noturno visto como 'problema' em todas as escolas, e vem sendo estigmatizado por comparações com o período diurno, falta de incentivo e motivação, cansaço, entre outros estigmas que professores, gestão escolar e muitas vezes o próprio governo (estadual e federal) jogam em cima desse jovem que vem à escola à procura de oportunidades e sonhos, segundo relatos dos próprios alunos.

Embora as finalidades do ensino médio, nos termos da LDB, sejam consideradas ambiciosas e, a nosso ver, distantes da realidade que se viu durante a pesquisa, nota-se que a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, que visa aprimorar o educando como sujeitos integral, não são concedidos aos alunos, pois, de acordo com a fala desses mesmos alunos, há entre os professores aqueles que estigmatizam, desmotivando os alunos a continuarem os estudos, como já relatado nesta tese, ou seja, "*dão qualquer matéria, eu não sei nada, os professores não sabem ensinar, não sabem exigir*" (Alunos do ensino médio noturno da escola pesquisada).

Isso sugere que é preciso compreender quem é esse jovem que busca o ensino médio noturno. Questiona-se o porquê de ele procurar essa modalidade de ensino, a preferência por esse horário. Ele é aluno jovem trabalhador? Sente-se mais à vontade com colegas e professores? Não conseguiu permanecer no diurno por mau comportamento? A partir dessas respostas é que se pode perceber qual é o público das escolas noturnas, e é com ele que a instituição escolar vai lidar e dar conta de formá-lo após os anos previstos por lei para cada etapa de ensino.

Nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, salienta-se que se o Brasil quer um melhor desenvolvimento, precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e no ritmo adequado ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. É visível, então, a necessidade de uma sólida expansão do ensino médio com qualidade, para que as universidades e os centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário.

Na concepção de Frigotto (2003), o ensino médio deve articular ciência e conhecimento, cultura e trabalho. Afinal, ele faz parte da educação básica; contudo, é preciso considerar a contingência de milhares de jovens que necessitam o mais cedo possível buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, sendo pertinente que se lhes faculte a realização de um ensino médio que preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, ao mesmo tempo em que possa suprir uma possível falta de sentido que encontram no presente.

Desse modo, o ensino médio ganha novo espaço e novas discussões preveem que essa etapa escolar seja melhor contemplada, cria-se, então, o projeto de formação

humana integral que objetiva formar o estudante do ensino médio em todas as suas potencialidades; uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências "denominadas duras" e os das ciências sociais e humanas devem ser contemplados de forma imparcial, em nível de importância e de conteúdo, visando à formação integral de sujeitos autônomos e emancipados.

Os dados obtidos indicam a necessidade de motivar e trazer esses alunos aos bancos escolares, deixá-lo motivados no período em que permanecem na escola, levando em conta que estes sujeitos acessam a escola depois de um dia cansativo e cheio de percalços no ambiente de trabalho.

Vimos que, embora os alunos venham cansados e saibam, na visão deles, que os professores também estão estressados, eles querem ser cobrados como os alunos do diurno. Querem e almejam a mesma 'qualidade' que é ofertada aos demais alunos.

Outra questão observada denota o desânimo, a frustração, o despreparo do profissional, entre tantas outras situações que fazem dessa escola um lugar de conflitos, de estigmas e, por que não dizer, não apropriada ao processo de aprendizagem dos alunos de ensino médio noturno.

Mediante tantas adversidades é que as políticas educacionais devem estar voltadas para essa etapa escolar, implementando ações e projetos que levam professores às salas aulas para juntos estudarem métodos para melhor atender a esses sujeitos.

Não se pode desconsiderar nessa modalidade de ensino a relação meritocracia e a racionalidade comunicativa, pois, como observado na pesquisa, os alunos se sentem inferiorizados e menosprezados por não serem ouvidos e nem por levarem em conta aquilo que já sabem.

Segundo Valle (2013b), certamente, há de se buscar a igualdade das oportunidades meritocráticas, sem esquecer as ambiguidades e a plasticidade que envolve esse princípio de justiça. Mas para que esse princípio não se volte contra si mesmo, a escola justa não deve cruzar indevidamente, e deliberadamente, as diferenças, mas assegurar o melhor nível de formação ao maior número de alunos e aos mais frágeis, fazendo com que a educação escolar seja útil à coletividade e, apesar dos seus dispositivos seletivos e classificatórios, possa garantir a autonomia a todos.

Vale ressaltar, contudo, que o papel do professor é muito importante, pois lhe cabe disseminar e manter vivo o conhecimento e a cultura, ser responsável pela produção escolar, reconhecer nos conteúdos a razão de ser da escola, ter competência técnica e política, reconhecer a escola como fator de equalização social e fazer uso de seu trabalho na escola pública para democratizar o saber. Concordando com Saviani (1986, p.31), pode-se afirmar que o educador tem nas mãos uma arma de luta capaz de permitir aos alunos o exercício de um poder real, ainda que limitado. Ou seja, do ponto de vista prático trata-se de retomar a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. "Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais".

As inferências possibilitadas pela pesquisa nos leva a crer que os docentes têm que ter as políticas educacionais presentes e inseridas no cotidiano e deixar que elas transpareçam aos alunos. Ao mesmo tempo deve levá-los a crescer politicamente como cidadão por meio de instrumentos que podem dar sentido à escola de ensino médio noturno e diminuir a tensão entre os sujeitos nela envolvidos.

Nessa perspectiva, vê-se na escola a ausência da racionalidade comunicativa ao perceber as tensões vivenciadas pelos sujeitos da escola, pois a relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo exige o conhecimento recíproco, que implica o reconhecimento de cada sujeito com o outro. É nessa relação que os sujeitos procuram aferir suas opiniões, interagir com os seus pares, refletindo sobre as atitudes individuais e coletivas, numa verdadeira participação efetiva de todos no ambiente escolar.

Nesses termos, a ação comunicativa na escola de ensino médio noturno entra como uma mediação entre os conflitos, mostrando que o processo de comunicação possibilita ao sujeito a construção de sua autonomia, no que se refere à interação de todos na escola, pressupondo assim um diálogo livre, aberto, com base na argumentação para se chegar a um entendimento coletivo em que prevaleçam os interesses dessa comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p.37-73.

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar; NOVAES, Regina Reys; SPOSITO, Marília Pontes (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: MEC/Unesco, 2007. p.73-90.

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. 1.^a reimpr. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p.37-72. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AGÊNCIA BRASIL. 27 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/11/25/materia.2008-11-25.9929753035/view>>.. Acesso em: 26 nov. 2012.

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do E no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão**. 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ALVES, Edvaldo Carvalho. O desenvolvimento da razão instrumental no Fausto de Goethe. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, v.2, p.01-15, 2000. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/numero2.html>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

ALVES, Wilson João Marcionílio. **Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007)**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BACON, Francis. **Novun organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores, 13).

BAJOIT, Guy. **Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas**. Santiago: LOM Ediciones, 2003.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. **A crise de audiência do ensino médio**: abandono e evasão escolar no ensino médio no Brasil: magnitude e tendências. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, v.21, n.1, p.33-58, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0103-863X200600010000300006&pid=S0103-863X2006000100003&lng=en>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

BOURDIEU, Pierre. Escritos da educação. In: NOGUEIRA, Maria Lúcia; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.217-227.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2012.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 mar. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 05 mar. 2012.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. Emenda constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3.º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio inovador**. abr. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p.20. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio Programa Ensino Médio Inovador. **Documento orientador**, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARRANO, Paulo C. R. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CARRANO, Paulo C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina A. *et al.* (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPR, 2010. p.143-167.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Artigo apresentado na 26.^a Reunião Anual do ANPEd, Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 out. 2003.

CHARLOT, Bernad. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

CIAVATTA, Maria. Disputa de hegemonia: uma questão de formação ou de ideologia? **Forma e Conteúdo**, São Paulo, n.13, p.15-27, dez. 2006.

CIAVATTA, Maria. **Formação integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho**. In: CIAVATTA, Maria (Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina [DP&A], 2007. p.131-152.

COLI, A. S. Conceito de adolescência. In: MARCONDES, Eduardo. **Pediatria básica**. São Paulo: Savier, 1994. p.34-48.

COOPERSMITH, Stanley. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco, CA: Freeman, 1967.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: MEC/SENEB/PNUD. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991. p.136-155. (Cadernos Seneb n.4).

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, Especial, p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Por que ler este livro? Uma abertura ao diálogo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.43-49.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, n.38, p.237-252, set./dez. 2010.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2007. 1 CD.

DEBERT, Guita. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: LINS DE BARROS, Myrian Moraes (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998. p.49-69.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução de Sergio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação Santa Maria**, v.33, n.3, p.381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. O problema da universidade. In: **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975. p.25-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v.11). p.74-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: a juventude "com vida provisória em suspenso".** Projeto de Pesquisa – CNPq- Renovação de bolsa produtividade. Rio de Janeiro, 2007. Mimeo

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Introdução: a busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.11-34.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas,** São Paulo, n.98, p.85-90, 1996.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** São Paulo. Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOMES, Luiz Flavio Autran Monteiro; GOMES, Carlos Francisco Simões; ALMEIDA, Adiel Teixeira de. **Tomada de decisão gerencial.** São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais: o princípio educativo.** Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GROPPO, Luis Antonio. O funcionalismo e a tese da moratória social nas análises da rebeldia juvenis. **Estudos de Sociologia,** Araraquara, v.14, n.26, p.37-50, 2009.

GROPPO, Luis Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROppo, Luís Antonio (Orgs.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p.11-29.

GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto e Educação**, ano 1, n.4, p.47-59, out./dez. 1986.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria da ação comunicativa**. Madri: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

HABERMAS, Jurgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Traduzido por Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.

HABERMAS, Jurgen. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília; ARANTES, Paulo. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo. Brasiliense, 1992. p.99-123.

HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como "Ideologia"**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001. (original publicado em 1968).

HABERMAS, Jurgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. (Coleção Filosofia, n. 93).

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e...por.../sintese_pnad2010.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e...por.../sintese_pnad2013.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

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

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. São Paulo: Ação Educativa, 2011. (Em Questão, 6).

KUENZER, Acácia. **O ensino de 2.º grau**: caracterização e perspectivas. Curitiba: UFPR, 1984. (Relatório de Pesquisa).

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construído uma proposta para os que vivem do trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p.81-96.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p.1067-1084, out./ dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**, São Paulo, v.7, n.14, dez. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200004>. Acesso em: 16 dez. 2013.

LIMA, José Rosamilton de. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. **Revista Memento**, v.3, n.1, p.33-50, jan/-jul. 2012.

LUCE, John V. **Curso de filosofia grega**: do séc. VI a.C. ao séc. III d.C. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.3, p.15-21, jan./jul. 1998.

MAIA, Benjamim Perez; BANDEIRA, Jucimara de Barros. Ação comunicativa na escola: usos e possibilidades da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, Curitiba, v.1, n.4, p.1-9, 2004. Disponível em: <<http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/educacaoe-humanidades/article/viewFile/389/328>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ, Gil (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.17-33.

McCARTHY, Thomas. **La teoría crítica de Jürgen Habermas**. Madrid: Tecnos, 1978.

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

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. a crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.31, n.85, p.341-357, set./dez. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de. Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec-Abrasco, São Paulo-Rio de Janeiro, 1999.

MORETTO, Cleide Fátima. **Os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo**. São Paulo: FEA/USP, 2003.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. Tradução Cecília W. Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

MOURA, Daniel Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Natal, 2013. (mimeo)

NOSELLA, Paulo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. Texto apresentado em sessão pública da ANPED. Caxambu, MG., Brasil, 2009. (mimeo).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. v.1. p.47-69.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.91, n.228, p.269-290, maio/ago. 2010.

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

ORTEGA, Magdalena. **El Grupo de Discusión: Una Herramienta para la Investigación Cualitativa**. Barcelona: Laertes, 2005.

PARANÁ. **Projeto expansão, melhoria e inovação do ensino médio do Paraná**. Curitiba, fev. 2002. (versão para discussão). Disponível em: <www.jpe.ufpr.br>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PARANÁ. **Secretaria da educação anuncia 13 novos centros de educação profissional.** Dia-a-dia educação. Portal Educacional do Estado do Paraná, 2008a. Disponível em: <www.gov-pr.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 21 dez. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica:** diretrizes do ensino médio. Curitiba: SEED, 2008b. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em dezembro de 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A educação profissional no estado do Paraná:** fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED, 2008c. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2012.

PARANÁ. Resolução 5590/2008d. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

PARANÁ. Ensino Médio por Blocos de Disciplinas SEED/PR. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/ens_medio_blocos/resumo_proposta.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1987.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.5-6, p.15-24, maio/dez. 1997.

PEREIRA, Luiz Felipe Scherwenski. **Violência e evasão escolar.** 2003. Disponível em: <www.al.urcamp.tche.br/ViolenciaEvasaoEscolar.doc>. Acesso em: 23 nov. 2014.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1973.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** 6.ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia,** Ribeirão Preto, n.8-9, p.77-96, fev./ago. 1995.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O financiamento das ações propostas.** São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, 4).

PINTO, José Marcelino de Rezende. Ensino médio: o valor investido garante qualidade? **Boletim Desafios da Conjuntura, Observatório da Educação,** n.26, out. 2008. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/desafios/desafios2/artigo3.html>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RADO, Sonia Cristina. **Políticas públicas de acesso e permanências no ensino médio de alunos em condições de vulnerabilidade social no Paraná.** 2010. 155f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Roberto Rivelino Martins; LEITE, Rita Mara; CROZATTI, Jaime. A racionalidade e processo decisório: algumas reflexões teóricas. **Enfoque Reflexão Contábil**, v.25, n.1, p.15-24, jan./abr. 2006.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v.22, n.76, p.232-257, out. 2001.

RUSCHEL, Elizete; VALLE, Ione Ribeiro. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000), **Revista Portuguesa de Educação**, v.22, n.1, p.179-206, 2009.

SANTOS, Joel Rufino. Quanto vale uma criança negra: idéias em debate. In: SANTOS, Joel Rufino; VARGAS, Eduardo Viana (Orgs.). **Literatura e criança**. Trabalho apresentado no I Encontro Local do Programa Quanto Vale uma Criança Negra. Rio de Janeiro:ISER -Instituto de Estudos da Religião, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAYÃO, Sandro Cozza; STECANELLA, Níeda (Orgs.). **Guia Didático dos Seminários Temáticos dos Módulos I e II**. Caxias do Sul: NEAD, 2006.

SILVEIRA, Victor Natanael Schwetter. Racionalidade e organização: as múltiplas faces do enigma. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.12, n.4, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552008000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 dez. 2013.

SPENCER, Roque; BARROS, Maciel de. **Razão e racionalidade: ensaios de filosofia**. São Paulo: TA Queiroz, 1993.

SOUSA, Antônia de Abreu; SOUSA, Tássia Pinheiro de; QUEIROZ, Mayra Pontes de; SILVA, Érika Sales Lôbo da. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes, RJ, v.13, n.1, p.25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1220/641>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino médio noturno: democratização e diversidade **Educar**, Curitiba, n.30, p.53-72, 2008.

SOUZA LIMA, Mayumi W. **Espaços educativos: usos e construções**. Brasília: MEC, 1998.

SPOSITO, Marília. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5-6, p.181-252, maio/dez. 1997.

SPOSITO, Marília. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003a.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.129-148.

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

TARDIFF, Maurice; LESSÁRD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, p.1-13, 2013a.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n.48 p.289-307, abr./jun. 2013b.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v.22, n.1, p.179-206. 2009.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. Reflexões sobre a meritocracia brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. cps, p.316-334, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

VILLAR, Antônio E.; SALLES, Mauro de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2006.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UNB, 1994. v.1.

WIGGERSHAUS, Rolf. **Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.