

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO

ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E SUBJETIVIDADE

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL

CURITIBA
2000

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL

ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E SUBJETIVIDADE

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Organização do
Trabalho Pedagógico, do
Departamento de Planejamento e
Administração Escolar da
Universidade Federal do Paraná.
Orientador: Professor Ângelo
Ricardo de Souza.

CURITIBA
2000

*A cultura da minha escola vai
desvendar o caráter “insólito...
provisório... histórico...” da
realidade e, assim, a cultura poderá
nos revelar “o prazer de gozar das
possibilidades de renovações”.*
(Georges Snyders)

*A todos os que estiveram ao meu
lado nesta caminhada, e aos que
não estiveram também, a todos que
acreditam na possibilidade de um
mundo e uma educação melhores,
mais humanos...
Minha homenagem e um abraço
solidário.*

SUMÁRIO

Resumo	ii
Introdução	01
Capítulo I: Política, Tecnologia e Educação – um mundo em mudança.	
1. Situando a questão	07
2. Políticas Educacionais	11
3. Relações entre Ciência, Tecnologia e Escola	34
Capítulo II: Currículo e Formação de Subjetividades.	
1. Currículo e Identidade	47
2. A Formação da Subjetividade e a Identificação com a escola	57
Considerações Finais	70
Referências Bibliográficas	75
Anexos:	
1. Roteiros do Projeto Piloto	78
2. Roteiro das entrevistas	80
3. Desenhos produzidos pelos alunos	81

RESUMO

Esta pesquisa estuda o papel do Ensino Médio na formação das subjetividades dos alunos, através da análise dos significados e sentidos que eles constroem a respeito da escola. Compreende-se o currículo como prática social, resultado de múltiplas determinações político-econômicas, administrativas, físicas, éticas, estéticas, subjetivas, técnico-científicas, internas e externas à escola. Portanto, não é possível entender a sua organização interna, hoje, desvinculada das diretrizes instituídas pela assunção do modelo neoliberal. É preciso salientar que o currículo se constrói nessas relações e os sujeitos da prática educativa estão diretamente implicados no processo que o constitui. Ele exprime opções de vida, de educação, diferentes, convergentes e, muitas vezes, antagônicas. As relações que se estabelecem a partir do confronto entre estas concepções ganham existência material em inúmeros atos cotidianos que são expressões sutis e complexas das relações de poder que aí se estabelecem. A escola é um local privilegiado de constituição de subjetividades. A cada nova situação criada pelos sujeitos do processo educativo, estes se transformam e transformam-na no movimento dialético do real. Com a intenção de compreender este movimento de constituição dos sujeitos, a pesquisa utilizou a representação pelo desenho para a seleção de dez alunos de terceiro ano de Ensino Médio noturno de escola pública para entrevista. Optou-se pela entrevista semi-estruturada com a intenção de promover o confronto entre as representações dos estudantes e o referencial bibliográfico da pesquisa. As análises apontam para a confirmação de que a construção de subjetividades não se realiza de maneira intencional na escola sobretudo porque, com um trabalho pautado na ciência moderna, sobre os princípios de quantificação e absolutização do conhecimento e dos métodos construção da ciência, isto não é considerado relevante. As relações que os sujeitos da prática educativa estabelecem entre si no processo contínuo de construção do currículo é fundamental para a formação das subjetividades individuais e coletivas dos alunos.

INTRODUÇÃO

“Vivemos num tempo paradoxal (...) nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política.”
(SANTOS, 1996, p. 15)

Neste tempo paradoxal, no qual limites e possibilidades de transformação estão separados por uma linha muito tênue, é fundamental a reflexão a respeito das relações que levam à construção das subjetividades e identidades sociais particulares dos sujeitos, uma vez que suas ações são determinantes neste processo de transformação. Para FREIRE, *“A importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação.”* (FREIRE, 1997, p. 12.)

Os processos de transformação da produção e da sociedade consolidam, globalmente, um novo tipo de vida, novos valores, novos ideais que compactuam com o avanço do capitalismo. Os veículos de comunicação, de produção e distribuição de conhecimento têm contribuído para a construção de um novo senso comum, de novas identidades culturais, individuais e coletivas, pautadas sobre a ideologia e as relações neoliberais, num processo dialético de convencimento e contestação.

A organização do trabalho na escola assume formas que foram sendo construídas historicamente como resultados possíveis das relações que se estabelecem entre as dimensões gerais do processo de produção capitalista e as dimensões específicas da natureza da educação, num processo de continuidades e rupturas entre reprodução e resistência. Portanto, não é possível entender a organização interna da escola, hoje, desvinculada das diretrizes políticas e econômicas instituídas pela assunção do modelo neoliberal.

Este estudo se propõe a pensar sobre o papel da escola de Ensino Médio na formação das subjetividades dos alunos, a partir da forma como estes entendem a escola, suas relações com a vida, com outros sujeitos, com o conhecimento, com suas expectativas de futuro. O contato direto com estudantes e egressos do Ensino Médio remete à necessidade urgente desta reflexão posto que é possível perceber nos mesmos modos de vida decorrentes, em certo sentido, do trabalho realizado na escola. Além do

que,

levantado //
do perfil



“ (...) é extremamente reduzido o número de pesquisas desenvolvidas junto a alunos desse nível de ensino. Os educadores, preocupados com o ato pedagógico, têm, na maioria das vezes, canalizado seus esforços na análise dos currículos e na observação do comportamento do professor. O aluno, em geral, é relegado a segundo plano. No entanto, o aluno é fundamental para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem; e conhecê-lo é indispensável para a definição de diretrizes políticas e educacionais”. (FRANCO, 1994, p. 47.)

A maioria das matrículas do Ensino Médio das escolas públicas no Brasil se concentra no período noturno. De acordo com dados do censo realizado pelo MEC em 1998, últimos dados divulgados pela internet, há indicação de que 54,8% dos estudantes de Ensino Médio encontram-se matriculados em cursos noturnos, profissionalizantes ou não. Em 1997, no Estado do Paraná, dos 361.270 alunos matriculados no Ensino Médio, 65% freqüentava o período noturno.


Dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP/MEC revelam que o Ensino Médio foi a etapa da Educação Básica que mais cresceu, considerando o número de matrículas, nas décadas de 80 e 90. No período de 1988 a 1997 o aumento da demanda superou 90% das matrículas existentes até então e, mais recentemente, entre 94 e 99 foi registrado um crescimento médio de 11,5% ao ano, somando 57,3% neste período. Porém, o próprio Ministério reconhece que

“o crescimento se deu de forma desordenada, ocupando espaços ociosos do Ensino Fundamental. (...) Sem condições físicas adequadas, sem espaços próprios e, muitas vezes, sem que professores e alunos possam utilizar outros locais da escola, além das salas de aula, o Ensino Médio tem crescido sem identidade própria.”
(<http://www.mec.gov.br>)

Apesar dos altos índices de crescimento, a análise dos dados do mesmo Censo demonstra que apenas 16% dos jovens entre 15 e 19 anos encontra-se na escola de Ensino Médio. Muitos dos estudantes nesta faixa etária estão matriculados em séries do Ensino Fundamental, o que eleva para 19% da população brasileira nesta faixa etária o índice daqueles que freqüentam a escola. E, considerando todos os alunos matriculados no Ensino Médio, independentemente de idade, o índice se eleva para 25% da população brasileira. É importante destacar que nos países do chamado Cone Sul este índice alcança em torno de 55% a 60%.

É preciso dar mais atenção à população, à necessidade de expansão das matrículas e melhoria da qualidade do Ensino Médio, garantindo vagas em instituições públicas para todos. Estas questões justificam a opção desta pesquisa ao tomar como referência as representações de alunos do ensino noturno de escola pública estadual. O estudo de representações tradicionalmente baseia-se em perspectivas da psicologia social (GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, 1995), mas este trabalho monográfico estará fundamentado em referências teóricas, principalmente, da sociologia da educação.

Um dos principais objetivos desta pesquisa é analisar as idéias e sentidos que os estudantes constróem a respeito da escola, sem esquecer que estas são determinadas e, ao mesmo tempo, determinantes das relações de poder, ideológicas e culturais estabelecidas no interior da mesma. É preciso salientar que o currículo se constrói nessas relações e, neste sentido, os sujeitos da prática educativa estão diretamente implicados no processo que o constitui.

 O currículo, enquanto prática educativa escolar, precisa ser compreendido como síntese de múltiplas determinações políticas, administrativas, econômicas, sociais, culturais, didáticas, metodológicas, técnicas, estéticas, científicas, subjetivas, etc. Portanto, uma análise de currículo que se pretenda de totalidade precisa ser abrangente, precisa apreendê-lo em seu processo histórico de vir a ser. E, sobretudo, não pode tomá-lo como algo estático e finito.

A escola é um local privilegiado de constituição de subjetividades. Na medida em que se estabelecem as relações pedagógicas entre professores e alunos nos processos de humanização que a escola possibilita, a subjetividade de cada educando e cada educador se constrói e se reconstrói. A cada nova situação criada pelos sujeitos do processo educativo, estes se transformam e transformam-na no movimento dialético do real.

Uma vez que esta pesquisa pretende analisar as concepções que os alunos de escola pública estadual elaboram a respeito da própria escola, é importante também verificar como a prática pedagógica escolar contribui na produção de suas subjetividades, voltadas mais ao consumo ou à emancipação. Essencial, além disso, para os objetivos deste estudo, é verificar se os estudantes se reconhecem no currículo da escola, se reconhecem como sujeitos do processo pedagógico, e ainda, se participam das instâncias de decisão dos rumos da escola.

A realização desta pesquisa só foi possível com a colaboração dos alunos e professores de uma escola pública da rede estadual de ensino situada em Curitiba, no Bairro Alto. A escola oferta Ensino Médio regular no período noturno e atende a população que reside próximo à escola, com matrícula inicial independente de teste seletivo. A opção por uma escola da rede estadual de ensino é fundamental, tendo em vista que é a escola pública que garante a educação enquanto direito universal para os filhos da classe trabalhadora, compromisso com o qual a pesquisa se identifica.

Antes do contato com a escola, a pesquisadora realizou entrevistas piloto¹ com dois estudantes de Ensino Médio de escola pública a fim de avaliar a qualidade e adequação das questões e do método aos objetivos do estudo. Estas entrevistas incluíram a realização de um desenho sobre o que os alunos pensam da escola e a produção de um texto. Esta iniciativa foi fundamental para o planejamento das atividades de coleta de dados tendo em vista que tornou possível uma análise preliminar do desenvolvimento desta etapa da pesquisa.

Os objetivos deste estudo não se debruçam sobre a constatação de quaisquer fenômenos educativos, e sim sobre a intenção de situar os significados e sentidos que os estudantes constroem a respeito da escola em relação à estrutura na qual estão inseridos, em relação às condições objetivas de produção das suas subjetividades. Importa, para esta pesquisa, conhecer a relação desses sentidos com as formas de ação e relação dos jovens com a instituição, colegas e o conhecimento.

Igualmente necessário é conhecer se há conflitos entre o que os jovens sonham para a sua vida e o que eles sabem que a sociedade espera deles, com o intuito de perceber os antagonismos e a historicidade dos interesses da prática educativa em relação à manutenção das *“estruturas existentes de prestígio simbólico e vantagens materiais e formas particulares de poder”* (SILVA, 1996, p. 233). E ainda, observar se os estudantes participam das instâncias de decisão administrativa e pedagógica da escola, como Conselho de Classe, Associações, Conselho de Escola, reuniões da comunidade escolar, com o objetivo explícito, ou não, de formação da sua autonomia intelectual e moral.

¹ Os roteiros utilizados para a realização do projeto piloto encontram-se disponíveis para consulta no Anexo 01.

As reflexões a respeito do confronto entre as informações coletadas sobre as representações dos estudantes em relação à escola e o referencial bibliográfico tomado como fundamentação teórica para o trabalho realizado estão organizadas neste trabalho monográfico, em dois capítulos.

O primeiro trata das políticas educacionais em sentido amplo, das questões científicas e tecnológicas que sustentam as transformações do mundo contemporâneo e das perspectivas de vida que os alunos demonstraram construir para o presente e futuro, para suas vidas e a sociedade, a partir de seus horizontes de compreensão deste mundo.

O segundo capítulo é resultado das reflexões a respeito das referências teóricas sobre currículo, a organização da escola, a formação das subjetividades individuais e coletivas, e as inferências dos estudantes em relação à escola, aos conteúdos e às suas vidas.

Optou-se pelo não desenvolvimento de um capítulo exclusivo para a discussão dos procedimentos metodológicos e tampouco de um capítulo que trate somente do referencial teórico. As escolhas metodológicas para a realização da pesquisa serão explicadas no decorrer dos dois capítulos, de forma integrada aos resultados e conclusões a que se chegou a partir da análise dos dados. A intenção é não estabelecer qualquer dicotomia entre método e análise ou resultados, entre teoria e dados coletados, entre as questões estudadas e seu contexto, mas discuti-los de maneira orgânica.

Quando nascemos fomos programados
A receber o que vocês nos empurravam
Com os enlatados dos U.S.A. de 9 ...s 6
Desde pequenos nós comemos lixo
Comercial e industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de novo o lixo em cima de vocês
Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação

Geração Coca-Cola, geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola, geração Coca-Cola

Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas de seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser?
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis
Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação

Geração Coca-Cola, geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola, geração Coca-Cola

Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas de seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser?
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis
Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola, geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola, geração Coca-Cola

Geração Coca-cola – Legião Urbana

CAPÍTULO I: POLÍTICA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO um mundo em mudança

1. SITUANDO A QUESTÃO

A maioria dos debates que se constróem atualmente em relação ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, busca desatar o “nó”, resolver a dualidade, que envolve a sua estrutura, questões discutidas por SAVIANI (1992), KUENZER (1991, 1996, 1997) e outros autores nas décadas de 80 e 90. Para KUENZER,

“a história do ensino médio no Brasil é a história desta tensão [entre educação geral e educação específica], (...) fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40.”
(KUENZER, 1997, p. 10)

O entendimento da organização do Ensino Médio a partir da dualidade entre o ensino técnico e o propedêutico implica fundamentalmente, e não exclusivamente, em tomar como referência as relações entre ciência e tecnologia, que se processam nas relações de produção material, nas relações de mercado, ainda que a ciência possua relativa autonomia em relação à indústria. Relativa porque *“a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas”* (SOUZA SANTOS, 1988, p. 59).

Neste sentido, as relações entre ciência e tecnologia, e portanto, entre ensino generalista e profissionalizante, estão intrinsecamente ligadas ao capital e à lógica do mercado.

“(...) sob o domínio das relações capitalistas, a ciência e a tecnologia são forças do capital. A tecnologia que se expressa objetivamente por novas técnicas de produção, novos materiais, novas mercadorias, não tem por objetivo nem criar emprego, ou libertar o homem da fadiga, e nem produzir para satisfazer necessidades coletivas, mas fazer crescer o lucro.” (FRIGOTTO, 1989, p. 21)

Nas palavras de SAVIANI,

“essa fragmentação do ensino de 2º grau poderia ser superada se não

se confundisse a relação entre educação e trabalho, entre saber e processo produtivo com profissionalização, como habilitação para funções específicas requeridas pelo mercado de trabalho.”
(SAVIANI, 1992)

É preciso superar as limitações “mercadológicas” das análises que estabelecem a dualidade do Ensino Médio, sem negá-las, mas incorporando dialeticamente suas contribuições. Não é possível atrelar o ensino, a educação escolar, às exigências do mercado de trabalho, principalmente porque este tem se constituído como o espaço do não emprego, da exclusão, tanto para os egressos do ensino técnico quanto para os egressos da educação superior.

Não é o mercado de trabalho que deve dar a direção para os processos educativos, como estabelecem muitos dos projetos de reforma do Ensino Médio no Brasil, pois a transformação tecnológica torna rapidamente obsoleta qualquer profissionalização estreita. Partir da racionalidade do mercado para definir as bases estruturais de organização do currículo do Ensino Médio é encerrá-lo na lógica perversa do capital.

O trabalho, compreendido como atividade humana, intencional e planejada, voltada para a produção da própria humanidade, para a transformação, material e simbólica, que determina a forma de organização social, é e continuará sendo o princípio educativo, por excelência, de todo o sistema de ensino. Sobretudo porque os fins da educação estão sempre ligados à concepção de homem que se pretende formar em determinada sociedade. Nesta concepção, o trabalho transcende a forma capitalista de exploração da mão-de-obra assalariada, abrangendo todas as formas de produção artística, ética, filosófica, etc. e também, mas não só, tecnológica e científica – como requer o mercado.

“O mercado, mesmo onde existe uma materialidade de instituições que lhe dão densidade concreta, é incapaz de democraticamente atender direitos como os da educação, saúde, habitação e emprego” (FRIGOTTO, 1995, p. 186), tendo em vista que o princípio que o regula não é o da democracia e sim o da propriedade privada. Sobretudo num país de desigualdades sociais e econômicas, como é o Brasil, o desmonte do Estado nestas áreas de atendimento social significa desmonte de direitos.

Hoje, a possibilidade de mais tempo livre para os trabalhadores, dado o processo de automatização da produção, tem se concretizado em desemprego; a

necessidade de maior conhecimento científico do trabalhador tem se revertido na contratação de estrangeiros para os altos cargos de gerência e controle do processo produtivo; assim como também a possibilidade de superação da alienação da classe operária se converte em maior alienação e aceitação da realidade como algo inevitável.

→ As mudanças no mundo do trabalho são reais, mas não se estendem a todos os trabalhadores, portanto, as novas exigências também não são para todos. Tomar o trabalho como princípio educativo implica em pensar nas possibilidades mais avançadas de formação humana, através dos processos escolares, no bojo das condições concretas criadas pelo modo de produção. De forma alguma isso pode ser resumido às relações científicas e tecnológicas. A escola é um espaço privilegiado de formação, universal, que deve se organizar a partir dos aspectos da cultura que contribuem para a constituição do ser humano enquanto tal, para além das relações de mercado.

“Entender as contradições que emergem desse cenário é condição prévia para se pensar qual é o espaço da escola, da educação e, sobretudo, para se repensar a questão da formação científica e técnica dos jovens.” (FRIGOTTO, 1989, p 23) Nesta perspectiva, o estudo sobre a formação dos alunos de Ensino Médio exige a compreensão das implicações das políticas de governo para a educação, de sua articulação com os organismos financeiros internacionais, das concepções de educação que têm balizado os processos de organização do trabalho pedagógico e das representações dos alunos desta etapa da Educação Básica a respeito das relações entre escola e sociedade.

Isto implica em buscar compreender o aluno do Ensino Médio para estabelecer um diálogo com ele, para ouvi-lo e não para silenciá-lo, falar com ele e não em nome dele. Estabelecer diálogo, dar voz ao estudante para que ele fale à escola sobre suas expectativas, seus anseios, medos, vontades... sua subjetividade.

O estudo aqui descrito foi concebido com a intenção de cotejar as análises teóricas que se constróem em educação e o que de fato os alunos sentem, vivem e pensam no interior da escola. Para o propósito desta pesquisa, foram selecionados dez alunos e alunas do terceiro ano de Ensino Médio, independentemente de idade, que participam de diferentes grupos de trabalho em três das cinco turmas do período noturno de um Colégio Estadual situado em bairro residencial de Curitiba.

A seleção dos alunos foi feita a partir de representações gráficas produzidas como resposta à solicitação da pesquisadora para que fosse elaborado um

desenho que expressasse o que cada um pensa ou sente em relação à escola, não necessariamente à escola em que estudam, mas à idéia de escola que cada um construiu ao longo de sua vida acadêmica. A expressão subjetiva através do desenho foi fundamental e respondeu ao propósito de seleção dos alunos para entrevista. Foram selecionados quatro desenhos que demonstraram reproduzir idéias consideradas conservadoras² quanto à relação entre escola e sociedade, três desenhos que expressaram idéias consideradas críticas³ e três desenhos que não expressaram relações diretas com a escola⁴, de um universo de sessenta desenhos⁵.

Todos os critérios de seleção da amostra, acima arrolados, garantiram certa heterogeneidade entre os sujeitos que se dispuseram a ser entrevistados. Nas análises que se seguem, então, serão apresentadas a metodologia utilizada e as inferências teóricas a partir das interpretações possíveis das respostas dos estudantes às questões da entrevista e dos desenhos produzidos pelos mesmos. As categorias de análise foram retiradas das próprias falas dos alunos, com a intenção de que se estabeleça de fato um diálogo orgânico entre teoria e empiria.

² Foram considerados conservadoras as idéias que se apresentaram, nos desenhos, como compreensões mais cristalizadas sobre a sociedade, sobre a função social da escola, como, por exemplo, a escola como uma escada, um caminho, uma ponte ou uma porta para o futuro, para a riqueza material.

³ Foram consideradas críticas as idéias apresentadas em desenhos que representam a falta de condições concretas de manutenção da escola e as injustiças sociais.

⁴ Os alunos selecionados para a entrevista que aparentemente não fizeram desenhos relacionados diretamente com a escola, demonstraram as relações que estabeleceram no momento da entrevista.

⁵ Alguns dos desenhos produzidos para esta etapa da pesquisa podem ser consultados no anexo 03.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Brasil passa hoje por um intenso processo de Reforma do Estado. Todas as Reformas (Administrativa, Previdenciária, Tributária, Educacional, etc.) são convergentes na medida em que buscam a adequação do Estado Brasileiro a um novo ordenamento mundial, o que significa um novo modelo de acumulação de capital e regulação social. Há várias e competentes análises já elaboradas a respeito desse processo de reorganização produtiva e econômica e não é a intenção deste estudo recair em reiteraões desnecessárias, mas retomar os conceitos fundamentais que auxiliem a compreensão das conseqüências das medidas neoliberais para a educação.

O aumento da acumulação de capital é essencial para a manutenção do modo de produção capitalista e o modelo de organização fabril chamado de “fordista” — cuja racionalidade está baseada na divisão pormenorizada do trabalho, que utiliza fundamentalmente a energia mecânica para garantir a redução de tempo e desperdício de matéria-prima, com vistas ao aumento da produtividade — chegou, no início da década de 70, ao máximo de sua capacidade produtiva, estagnando a possibilidade de ampliação desta acumulação.

„ A crise do consumo, do Estado, o déficit público, etc. são conseqüências dos entraves encontrados no setor produtivo que passaram a impossibilitar a reprodução do capital. No intuito, então, de garantir a manutenção do modo de produção capitalista, houve a necessidade de uma reestruturação produtiva, ou seja, a constituição de um novo modelo de organização do trabalho produtivo, que deu origem ao que alguns autores chamam de “toyotismo” — cuja racionalidade implica na incorporação das novas tecnologias (microeletrônica, por exemplo) na produção para garantir a rapidez e a flexibilidade do processo produtivo e, principalmente, as mudanças na organização da fábrica através da diminuição dos níveis hierárquicos, aproveitamento do conhecimento do trabalhador, etc.

As transformações no setor produtivo acarretam, inevitavelmente, modificações nas relações sociais, econômicas, políticas. Desde então, as grandes potências econômicas mundiais, sob a força hegemônica dos Estados Unidos da América, vêm disputando o controle sobre a economia e o comércio internacionais, utilizando para isso os organismos financeiros internacionais que as representam.

“(...) o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica,

jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer o hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.” (GENTILI, 1995, p. 230)

Evidentemente não só o Brasil está mergulhado no processo de globalização da economia, mas toda a América Latina e demais países considerados “em desenvolvimento” pelo Banco Mundial submetem-se aos “senhores” do capitalismo, em troca de financiamento. E estes se utilizam de organismos internacionais como FMI, BID, Banco Mundial, OMC, para difundir programas que lhes convém através dos contratos assinados pelos governantes dos países pobres para garantir financiamento dos seus programas. O neoliberalismo tende, assim, à globalização da miséria.⁶

“Os programas ditados pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial já ajudaram a dobrar a brecha entre os países ricos e pobres desde 1960. As transferências de recursos dos países pobres para os ricos chegaram a mais de US\$ 400 bilhões entre 1982 e 1990, o equivalente, em valores atuais, a mais ou menos seis Planos Marshall ‘fornecidos pelo sul ao norte’.” (CHOMSKY, 1995, p. 87)

Isto porque, além dos juros abusivos e pagamento da dívida, à ajuda financeira, em forma de empréstimos, destinada a um país ou região pobre deve corresponder a assunção das políticas de reforma defendidas por aqueles organismos, que consistem basicamente no compromisso de continuar consumindo produtos, ciência e tecnologia dos centros hegemônicos do capitalismo e oferecer-lhes as condições necessárias para a exploração das riquezas naturais e do homem; mantendo sua posição de país dependente e heterônimo.

Alguns alunos percebem, ainda que de forma fragmentada, alguns aspectos da submissão econômica e cultural dos países “em desenvolvimento”, particularmente o Brasil, aos Estados Unidos. Um deles compara os produtos industrializados importados e nacionais: “*Uma caixinha, uma embalagem bonitinha vinda de um país que se diz o principal do mundo, que seria os Estados Unidos, já vai*

⁶ Vale a pena conferir o livro: “Por uma outra globalização”, de Milton Santos.

fazer diferença, com certeza, no preço. A ideologia vai valer muito mais...” (Márcio)⁷ e a outra aluna pensa na questão cultural “(...) [na disciplina de História] *you learn a little of the culture, which is forgotten. What is here is the culture of the United States, isn't it? It is everywhere.*” (Luciana)

No Brasil, os programas e projetos de governo nas esferas federal, estadual e municipal, consolidam as políticas neoliberais indicadas para a educação pelos organismos financeiros internacionais. Em nosso caso específico, os governos das três esferas compartilham os mesmos princípios e intencionalidades políticas e, conseqüentemente, reiteradas vezes, programas ou projetos muito semelhantes são defendidos em todos os níveis.

O final do século tem deixado suas marcas na educação brasileira através da implantação das políticas difundidas sobretudo pelo Banco Mundial. O pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial (BM) para os países em desenvolvimento, consolidado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, define o modelo de educação a ser assumido e as prioridades a serem atendidas através dos financiamentos.

No período pós 1994, o Banco Mundial passou a apoiar também políticas no setor social, de alívio da pobreza – que “*têm caráter instrumental, subordinando-se (...) ao objetivo de evitar a emergência de tensões sociais.*” (SOARES, 1996, p. 30) A educação básica, então, passou a ser vista como um programa de alívio e redução da pobreza uma vez que envolve saúde familiar e colabora com a contenção demográfica.

O Estado reafirma, neste processo, de forma evidente, o papel para o qual foi criado, ou seja, a proteção da propriedade privada através da política de controle dos conflitos sociais. Os programas de alívio da pobreza buscam conter estes conflitos gerados pelas péssimas condições de vida da classe trabalhadora desempregada, garantindo assim que os países em desenvolvimento continuem assumindo a posição de mercados consumidores frente à economia mundial.

Os preceitos neoliberais defendem a manutenção de um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. Para isso é necessária

⁷ Após a realização da entrevista, a pesquisadora perguntou para cada um dos estudantes se era possível utilizar o nome, um apelido ou um pseudônimo durante a análise das respostas. Todos autorizaram a

uma disciplina orçamentária que garanta a contenção dos gastos com bem-estar, com os serviços sociais, a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho – o que contribui para quebrar os sindicatos – e a realização de reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos.

O período de realização desta pesquisa coincidiu com a organização de um processo de reivindicação dos professores do Estado do Paraná, que culminou com uma greve de 28 dias em maio e junho de 2000. Poucas das reivindicações dos professores foram de fato atendidas e o que se viu foi a falta de interesse do governo estadual para negociar e discutir as condições concretas de trabalho da categoria. Esta atitude do poder público não é isolada, mas se articula aos princípios que têm sustentado os governos fortes em seus Estados chamados mínimos e contribui efetivamente para a desvalorização, desqualificação e proletarização do trabalho docente.

Isto é percebido pelos alunos que, em vários momentos expressaram suas opiniões em relação à greve, à reposição das aulas, às atitudes dos professores e ao próprio processo de (falta de) negociação, como um processo inevitável, como se a relação entre poder público e trabalhadores não pudesse ser outra além dessa, autoritária e antidemocrática. De todos os entrevistados, somente duas alunas manifestaram atitude de valorização do trabalho docente e compreensão da precarização das condições desse trabalho. Nas palavras de Luciana⁸, *“Se não fossem eles [os professores] também, né. quem seria? Quem era? Pra ensinar? Faz uma faculdade lá... paga uma fortuna, para ganhar uma miséria aqui dentro. Bom, acho que eu dou nota dez para eles.”*

Talvez este tema tenha sido tão presente nas entrevistas porque foram realizadas logo após o encerramento do movimento de greve. Independentemente disso, todos os entrevistados

“parecem pressentir que a educação lhes é transmitida por pessoas que são, elas próprias, roubadas. Pessoas em má posição. Uma educação afinal perversa, já que indica perspectivas que lhes são (e lhes serão) totalmente fechadas e, o que é talvez pior, que se fecham (e se fecharão) também para aqueles que as ensinam.”
(FORRESTER, 1997, p. 78)

utilização do primeiro nome ou do sobrenome e uma das alunas preferiu o apelido.

Assim como os professores, trabalhadores assalariados, explorados e expropriados do conhecimento de seu próprio trabalho, muitas vezes não se percebem nesta condição, também os alunos sentem mas não manifestam estar conscientes desta lógica de exclusão social. Quando surge o tema da exclusão durante as entrevistas, os estudantes demonstram não se perceber excluídos, salvo em situações extremamente particulares e individuais que refletem relações interpessoais. Demonstram mesmo estarem persuadidos de que estão sendo poupados dos processos desumanos de exclusão social.

A construção dessa idéia de pretensa estabilidade individual num mundo em desequilíbrios se faz principalmente pela banalização da miséria, da exclusão, da violência... Os problemas sociais contemporâneos são considerados condições normais de desenvolvimento das sociedades competitivas. Se constrói um consenso que assegura a incapacidade de indignação da população, que acaba se submetendo à exploração e aceitando facilmente a idéia de submissão, de subjugação, passando até mesmo a ser cúmplice deste processo.

Neoliberais e neoconservadores propõem

“um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Claro que os discursos hegemônicos ocultam esse processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado mínimo. (...) os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material quanto simbólico. Este exercício de força assume uma nova fisionomia orientada a garantir uma – também nova – estabilidade política e ideológica. O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governos ‘mínimos’.” (GENTILI, 1995, P. 237)

Uma das questões centrais para a reorganização cultural do novo capitalismo, do novo liberalismo, é a construção de um novo senso comum favorável às mudanças; faz-se necessário produzir pessoas que estejam adaptadas aos novos valores e idéias que caracterizam esta sociedade. *“Ao novo capitalismo correspondem uma nova identidade, uma nova subjetividade.” (SILVA, 1999, p. 80)* No processo de constituição de novas subjetividades sociais particulares, a escola tem papel fundamental, uma vez que seu trabalho volta-se explicitamente à produção cultural da humanidade e de cada sujeito concreto, para além do trabalho com o conhecimento. *“(...) por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não*

reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à prática.” (FREIRE, 1997, p. 86)

Por um lado, as entrevistas com os estudantes de Ensino Médio mostram que os mesmos vivem cotidianamente com a violência, tanto física quanto psicológica, provocada por policiais, familiares e até professores, em dimensões diferentes, percebem as injustiças e desigualdades entre as pessoas, e demonstram acreditar que estes sejam fenômenos que podem ser superados pelos sujeitos que a eles estão submetidos.

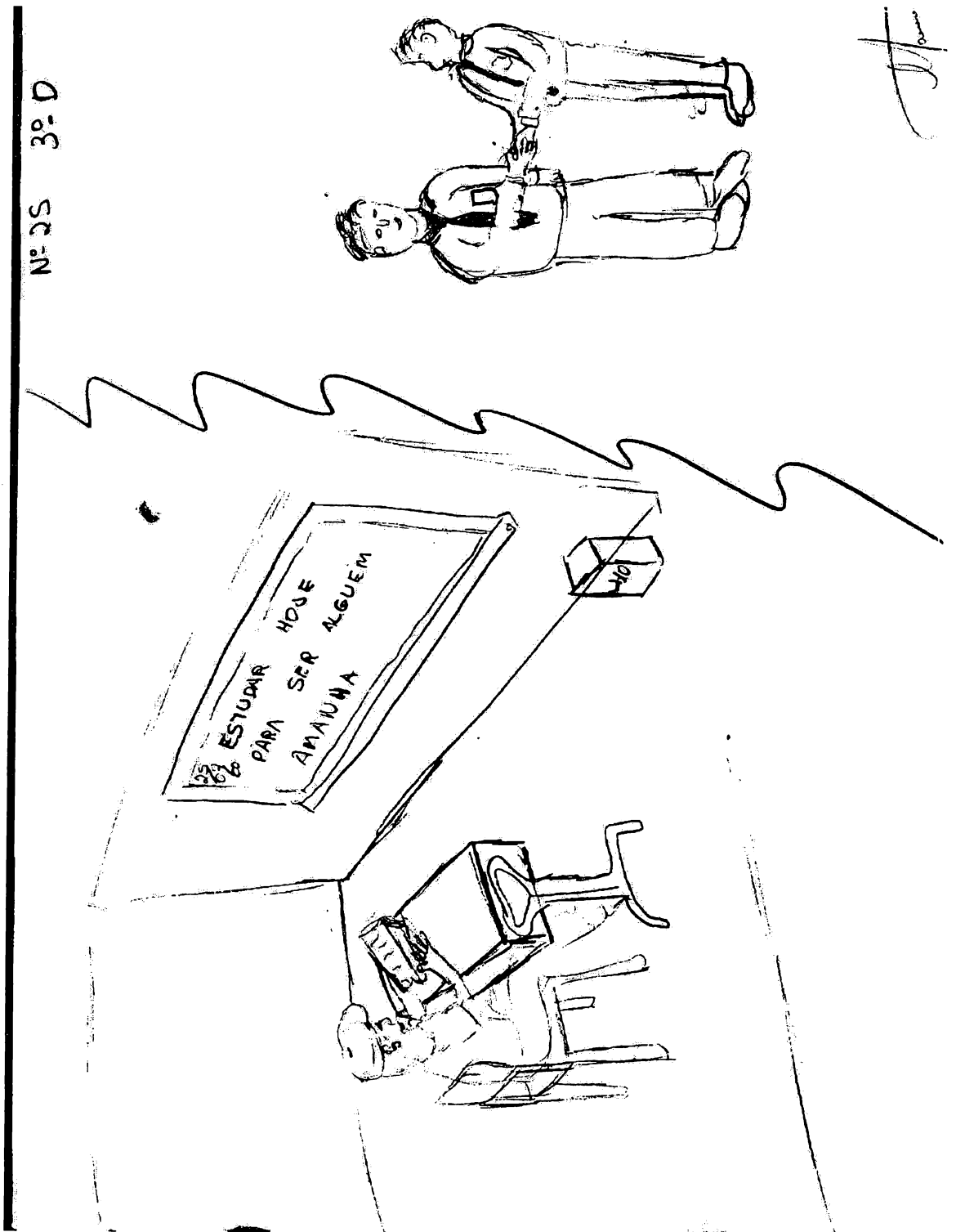
Há quatro dentre os dez entrevistados que, em outros momentos, afirmam compreensões mais solidárias e indignação em relação a situações de seleção, exclusão e injustiças sociais. O aluno Marinho acredita que a sociedade é *“mais injusta do que justa”* e que *“pelo menos 50% das vagas [da Universidade Federal do Paraná] devia ir para a escola pública.”* E o Márcio gostaria, no futuro, de *“Um Brasil melhor, um mundo melhor, sem guerras, porque isso só prejudica aqueles povos pobres. humildes...”*

Por outro lado, dois dos dez estudantes, ainda que somente dois, apontaram o Estado, na forma da administração pública municipal ou estadual, como responsável pela segurança e pela manutenção da estrutura necessária aos serviços sociais, particularmente a escola pública estadual. Isso mostra que o consenso em torno do discurso dominante não é algo que se construa de forma linear e absoluta, ao contrário, é um processo dialético permeado por continuidades e rupturas, onde se instala a possibilidade de resistência e luta contra-hegemônica.

A totalidade dos alunos entrevistados manifestou, reiteradas vezes, ter compreendido, e até, incorporado os princípios e comportamentos pautados no individualismo e na concorrência, valores próprios desta sociedade, com afirmações tais como *“Sociedade acho que seria viver em comunidade. E isso não tem acontecido. Na verdade, é uma pessoa querendo comandar a outra.”* (Márcio); *“A sociedade não é boa nem ruim(...) Agora, para mim, está boa.”* (Gianny); *“Os alunos [falando sobre os colegas] hoje, não querem saber de nada. E mais tarde eles vão ser passados para trás, porque aquele que quer realmente vai ficar por último, não vai ter chance lá fora.”* (Luciana); *“Se a matéria está me interessando, eu estou assistindo, estou colaborando [com a aula], se a matéria não me interessa, daí, me ature!”* (Marinho)

Os projetos de futuro estão, com a exceção de três dos alunos

entrevistados, voltados para expectativas individuais e os mesmos manifestam que construirão tais projetos pelo esforço próprio, por exemplo, na resposta da Juliana: "(...) Procurar realização em todos os sentidos. Cada vez mais me esforçar, tentar pelo menos o que o mercado exige."



“Na verdade o que eu desenhei que é o certo, no caso. A escola, o que seria a escola? Preparação para o teu amanhã, para o mercado de trabalho. Eu desenhei uma pessoa estudando. E o amanhã dela, no caso, uma pessoa de negócios. daí aqui está fechando negócio. Então a pessoa se prepara no colégio, no caso, para o amanhã, para um possível emprego. É isso.” (Márcio)

Alguns destes estudantes relacionam diretamente o seu futuro com a vida escolar, e neste sentido, manifestam preocupação com a qualidade da educação e com o futuro do próprio colégio, ainda que estejam no último ano. Reconhecem que os esforços para a manutenção da escola pública não têm encontrado eco na administração pública, que tem transferido para a comunidade escolar essa responsabilidade.

“O colégio precisa ter uma estrutura melhor, um ensino melhor, ele faz até o impossível, até o que não pode, para melhorar... Muita coisa foi feita aqui graças à Direção, àquela APM, ao povo do bairro. Graças a eles o colégio está como está, porque antigamente isto aqui era horrível.” (Luciana)



A população, então, passa a pagar duas vezes pela manutenção da escola. Uma vez indiretamente, através dos impostos que estão vinculados aos recursos para a educação, e outra diretamente, através da participação nas festas que arrecadam recursos para a escola, do pagamento de cursos, como de computação, de contribuições que se materializam nas taxas e matrícula e outras para a aquisição de material e manutenção do prédio escolar. Estas idéias muitas vezes encontram eco no interior da própria escola uma vez que acenam para a possibilidade de aumentar seus recursos – o que, em verdade, desresponsabiliza o Estado pela manutenção e ampliação da infra-estrutura das escolas públicas.

A desresponsabilidade do Estado se efetiva através desta transferência das funções e ações necessárias para manter as escolas para a sociedade civil, que se sobrecarrega financeiramente, posto que continua contribuindo com os impostos recolhidos pelo Estado – que deveriam financiar a educação em sua totalidade. A convocação explícita para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, encaminhada pelos representantes do poder público principalmente através de programas e campanhas que têm como veículo principal de divulgação a televisão,

limita-se à contribuição econômica para sustentação da infra-estrutura escolar e à cobrança de implantação dos programas que o Estado apresenta na mídia como redentores.

Apesar da gratuidade estar hoje no centro das discussões internacionais sobre educação como algo a ser possivelmente extinto, a Convenção dos Direitos das Crianças a ratificou, em 1989, e a maioria das Constituições a prevêem, inclusive a brasileira. A análise da questão da gratuidade exige que se estabeleça as relações necessárias entre a obrigatoriedade e responsabilidade do poder público, conforme a legislação vigente.

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, estabelece que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, o que o caracteriza como direito universal. Contudo, a Emenda Constitucional n.º 14/96, alterando o texto da Constituição de 1988 que definia “*a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*”, retira a idéia de extensão da obrigatoriedade, reduzindo à “*progressiva universalização do ensino médio gratuito*”. Ou seja, a modificação introduzida pela Emenda, articulada ao texto da LDB, mantém o Ensino Médio como direito mas relativiza a obrigação da oferta pelo poder público.

O envolvimento da família e da comunidade aumenta na relação igual e inversa à relativização das obrigações da administração pública com a educação. O comprometimento da família amplia-se ainda mais através da implantação das idéias de estabelecimento de “*critérios de seleção da escola*” e “*envolvimento na gestão escolar*”, com o intuito de, impulsionando o setor privado e ONGs como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões quanto na implementação, “*introduzir a concorrência no terreno educativo.*” (TORRES, 1996, p. 144)

Duas alunas, de todos os entrevistados, assinalaram a importância do Estado na garantia de manutenção e qualidade da escola pública, todavia, em suas falas, fica evidente a descrença em relação a assunção dessas responsabilidades pelo poder público. De forma oposta, mas de acordo com a idéia de concorrência no terreno educativo, três outros alunos pensam a questão da qualidade tomando como referência o modelo de escola particular, assumindo o mesmo padrão de pensamento dos ataques do próprio Estado às instituições públicas.

As medidas políticas do atual governo neoliberal atacam a escola pública na intenção de, através de programas e projetos oficiais, realizar uma reforma cultural

que dissipe as idéias de democracia, igualdade real, solidariedade, transformação social, para construir um senso comum favorável aos princípios das políticas neoconservadoras.

“O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.” (GENTILI, 1995, p. 244-245)

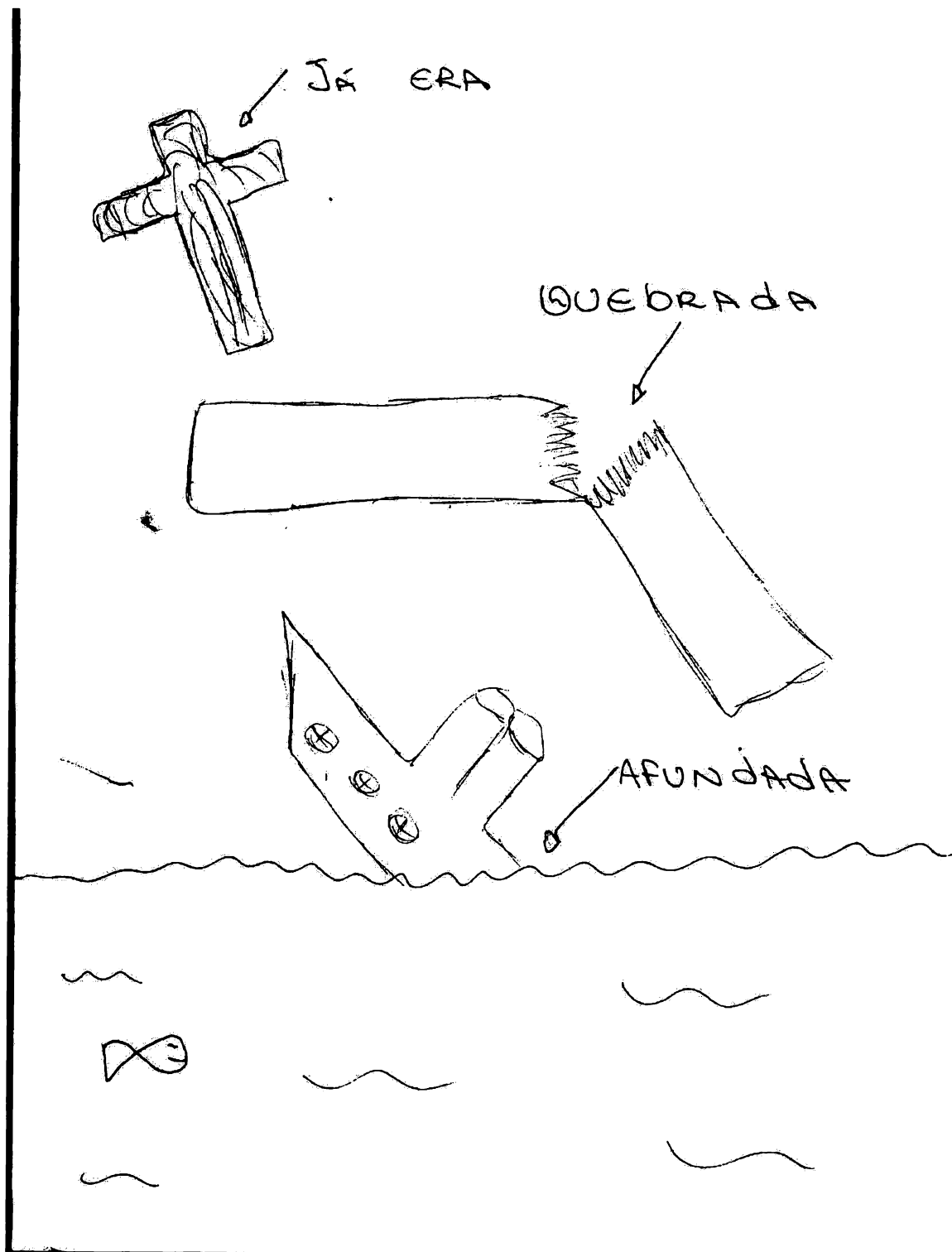
Qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório, por ser este um movimento ainda inacabado. Por enquanto, considerando a sua atuação durante quase quinze anos nos países mais ricos do mundo, ANDERSON⁹ em suas análises afirma que

“Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se às suas normas.” (ANDERSON, 1995, p. 22-23)

Neste contexto, a educação e a escola, por sua importância política “estratégica”, passa a organizar-se de acordo com os imperativos do mercado e da livre concorrência, articulando-se organicamente a projetos que transformam a educação em mercadoria, contribuindo consideravelmente com o processo de exclusão social.

“Uma cruz, acho que significa mais a morte. Eu escrevi já era aqui ao lado porque se a escola continuar do jeito que está, ela já era. Se ela não mudar, o pessoal vai perder o interesse e escola vai acabar afundando. Acho que se esse pessoal não incentivar mais o colégio... a escola já tá quebrada, tem pouca verba, professor desinteressado, aluno que não está nem aí, não tem uma estrutura decente, isso aí já está pesado. A escola, quando não está correndo atrás, está ficando para trás, totalmente, os alunos não têm...”

⁹ A esse respeito, é interessante a leitura de Perry ANDERSON em “O balanço do neoliberalismo”, 1995.



E a escola está quebrada. O professor de história fez uma comparação entre como era a escola estadual da década de 60 ou 70 e como é hoje... Você fica de 'boca aberta' de saber como foi um dia e como está sendo agora. Acho que você fica mais assustado ainda de pensar em como vai ser no futuro. Quando você tiver filho, precisar colocar ele no colégio, como vai ser?" (Marinho)

"A partir da reorganização da ordem econômica capitalista face à crise do Estado benefacto, a ótica neoliberal da modernidade passa também a influenciar as análises das questões econômicas e sociais no Brasil, como em toda América Latina. A crítica ao Estado (ineficiente) e as propostas privatizantes e descentralizadoras começam a aparecer no cenário educacional como soluções. Segmentos empresariais organizados realizam estudos, contando com o suporte intelectual de conhecidos pesquisadores da área educacional (alguns ligados ao poder público e organismos internacionais), para dimensionar e propor ao governo federal as reformas educacionais necessárias, em nível de ensino fundamental, mas afetando os demais níveis." (GONÇALVES, 1994, p. 02)

Portanto, a concretização, no campo educacional, dos princípios neoconservadores presentes neste processo de reorganização social, efetivam-se por meio de políticas e estratégias que propõem reformas no âmbito administrativo e cultural. Estes princípios, articulados à idéia de mercado, contrapõem-se à idéia de planejamento como possibilidade de garantir a especificidade da educação.

Dentre as estratégias presentes neste processo ideológico de não democratização da escola pública de qualidade, encontra-se o princípio de privatização que cristaliza-se "(...) mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária" (GENTILI, 1995, p. 244), ou seja, descentraliza a execução – as políticas de aplicação – justificando o fracasso da escola pelo seu mau gerenciamento, mas centraliza o planejamento e a avaliação – as políticas de elaboração – exercendo um controle autoritário sobre as escolas.¹⁰

Embora os programas e projetos de governo cheguem na escola de forma aparentemente isolada, todos possuem uma base ideológica comum. Isso é também

¹⁰ Para uma leitura sobre descentralização num aspecto mais conceitual, é indicado o estudo de RIVAS, Ricardo H. Las políticas de descentralización en América Latina: El estado del arte. Santiago, 1991. E também de CASASSUS, Juan. As tarefas da educação. 1996.

reflexo da transferência de prioridade das construções de prédios escolares para o investimento em insumos pedagógicos que tenham eco imediato no trabalho realizado com os alunos e, conseqüentemente, na formação da população atingida por esta “nova/velha” perspectiva de vida.

As propostas do Banco Mundial em relação à educação têm como categorias centrais para a definição da tarefa educativa (enquanto prioridades, qualidade, etc.) a relação custo-benefício e a taxa de retorno; a definição de políticas e prioridades de investimento estão baseadas em uma análise econômica. O modelo educativo defendido pelo Banco está, portanto, baseado em questões puramente econômicas e não educativas, apesar de voltar-se para a educação escolar.

Constitui-se a partir disso um modelo de escola que exclui o que lhe é essencial: a questão curricular, a pedagogia, e os professores. A definição da escola enquanto empresa chega ao máximo de sua elaboração, prevendo a aprendizagem como o produto final a partir da presença dos insumos (inputs), e estabelecendo a aplicação das políticas educacionais de forma autoritária, através de leis, currículos, textos, capacitação docente, etc.

“A política educativa encontra-se principalmente nas mãos de economistas” (IANNI, 1997, p. 35.), com um caráter fundamentalmente economicista, submetendo assim a dimensão pedagógica ao discurso econômico. Esta visão puramente economicista desconsidera a especificidade da educação, tomando-a como mercadoria e a escola como empresa. Os documentos do Banco Mundial demonstram uma visão ahistórica de educação, negando a trajetória teórica de discussão pedagógica dos países para os quais garante financiamento. O currículo é visto como sinônimo de conteúdos e disciplinas, o que retoma a concepção de educação bancária e reduz a proposta de reformulação curricular à idéia de mudança de conteúdo.

O pacote de reforma neoliberal parte de explicações simplistas e superficiais da realidade educacional, incorporando sugestões de experiências consideradas inovadoras e exitosas, de forma pragmática. As receitas do Banco para as reformas curriculares partem da explicitação do que funciona, em comparação ao que não funciona, como demonstra o quadro abaixo.

As definições encontradas neste quadro sob o título “avenidas promissoras” podem ser observadas na prática de execução de muitos programas e projetos de governo, tais como Correção de fluxo, Diretrizes e Parâmetros Curriculares

Nacionais, Universidade do Professor em Faxinal do Céu, TV escola, PROEM, ENEM, entre outros voltados não só para o Ensino Médio mas também para o Ensino Fundamental. “*Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido.*” (FREIRE, 1997, p. 72.)

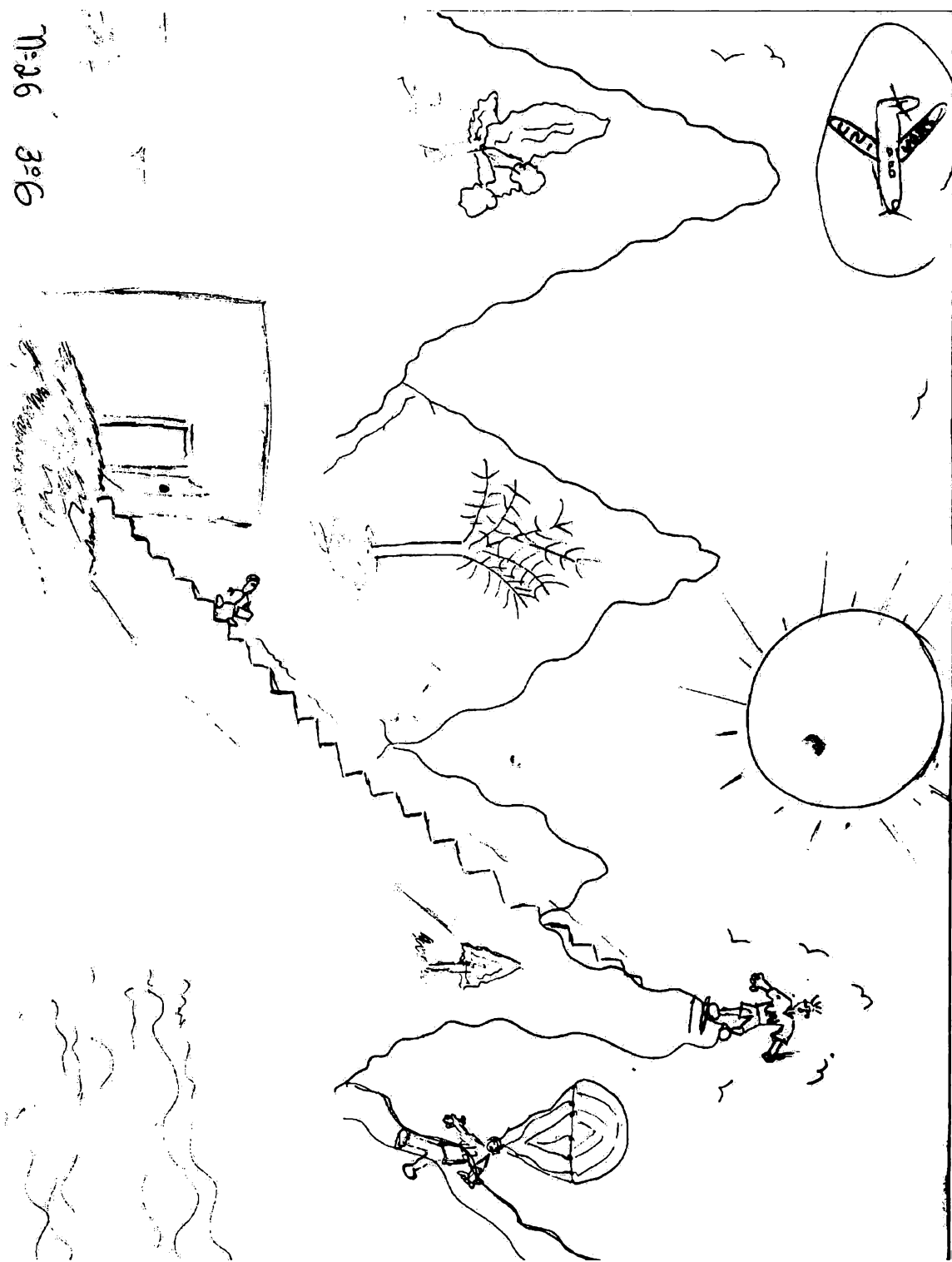
Becos sem saída	Avenidas promissoras
Ajustar a currículo proposto (planejamento e programas de estudo).	Melhorar o currículo efetivo (textos escolares).
Instalar computadores na sala de aula.	Proporcionar livros didáticos e guias didáticos para os professores.
Tentar reduzir o tamanho da classe.	Estabelecer, manter e controlar um tempo fixo de instrução.
Longos programas iniciais de formação docente.	Formação docente em serviço (contínua, programas curtos, visitas e intercâmbios, educação a distância etc.). Uso do rádio interativo como sistema de ensino na sala de aula (como complemento ou substituto do docente). Uso de instrução programada (com indicações detalhadas passo a passo).
Almoços escolares.	Complemento nutricional através de merenda escolar e/ou de pequenos lanches. Identificar e tratar outros problemas de saúde (infecções parasitárias, visão e audição). Educação pré-escolar (particularmente para os setores menos favorecidos).

Fonte: Torres (1996)

A forma mais contundente de avaliação da implantação destas propostas ao final da Educação Básica tem se materializado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, com um caráter extremamente seletivo e classificatório, tem realizado a avaliação dos alunos de terceiro ano e daqueles que já encerraram o Ensino Médio.

Os alunos entrevistados, mesmo aqueles que não se inscreveram para a prova neste ano, consideram importante a realização desse tipo de avaliação, como o ENEM, porque acreditam que o exame pode ajudá-los a avaliar o próprio conhecimento, principalmente no sentido de verificar se estão “preparados” para o vestibular. “*Eu quero analisar meu conhecimento para ver que chance eu tenho no vestibular. Então o ENEM vai me ajudar nisso, para avaliar meu conhecimento.*” (Marcio) outra aluna diz que “*Não vou fazer, queria, mas não vou.*” (Luciana)

“Uma paisagem cheia de gaviões, andorinhas, um sol resplandecente. Tem um cara caindo de pára-quadras... No colégio você está convivendo com várias pessoas, tipos de lábias, para o teu crescimento, ou não. É uma etapa, tipo o objetivo é sair fora da escola, está sendo preparado, até chegar no topo, no objetivo da pessoa. Por exemplo,



1:26
3:6

se você tem o objetivo de se formar e dar aula, é chegar lá e concluir. Acho que nem era isso que eu queria dizer na época... estou agora falando sobre o que eu estou vendo...” (Marlon)

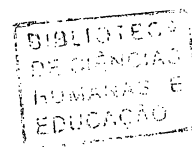
Os objetivos classificatórios e seletivos da avaliação são reconhecidos pelos alunos, e não são considerados problemáticos, ao contrário, a maioria absoluta parece estabelecer uma relação de competição com os demais estudantes, o que demonstra terem incorporado os objetivos defendidos pelo próprio programa do exame.

De acordo com os objetivos estabelecidos pelo MEC, o ENEM deve “*aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania*”, entendendo que isso significa oferecer referências para “*que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação*”, para complementar ou servir como alternativa “*aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho*” e “*aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.*” (<http://www.inep.gov.br/enem/2000/docbas2000/docbas.htm>)

Somente um dos entrevistados, fazendo uma análise da situação, demonstrou perceber que esta classificação tem uma lógica seletiva, excludente e, portanto, perversa. “*Uma prova dessa, como está sendo usada em muita universidade, mesmo em emprego... eles vão começar a exigir essa nota. Aí o cara vai lá, faz a prova sem preparo nenhum, toma uma nota baixa, e carrega para o resto da vida aquela nota.*” (Marinho)


A descrição dos objetivos específicos desta avaliação demonstra que este estudante está correto em suas análises, o ENEM está voltado para classificar e selecionar os alunos, antecipando-se à concorrência e à competição que se estabelecem nas relações de mercado. A escola acaba tomando para si a tarefa de classificar, selecionar e excluir os futuros profissionais, perdendo de vista sua função primordial enquanto espaço de formação humana, possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos de forma omnilateral, em todas as suas potencialidades.

A avaliação do sistema escolar brasileiro é de fundamental importância para construir argumentos que garantam uma discussão séria sobre a qualidade da educação. Contudo, não é possível admitir que uma única possibilidade de aferição, de somente um dos segmentos que compõem a comunidade escolar, possa ser tomada



como “*uma imagem realista*” da Educação Básica, como pretende o ENEM. E, tampouco, que esta avaliação esteja voltada para uma classificação e seleção precoce dos estudantes, rotulando-os antes mesmo de encerrarem a escolarização básica.

Segundo a documentação que explica o ENEM, a estruturação do Exame foi concebida a partir das indicações da LDB n.º 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Mas não se pode desconsiderar que os princípios estabelecidos no ENEM e nos próprios PCN’s não são originais na medida em que reproduzem as reformas educativas financiadas principalmente pelo Banco Mundial em outros países, inclusive os considerados de capitalismo avançado. É notável a semelhança entre o que está sendo proposto no Brasil e as reformas educativas na Espanha e na França, por exemplo, que se processaram durante a década de 90. Em suma, é possível afirmar que, antes de ser educacional, assim como nos demais países citados, a reforma do Ensino Médio no Brasil é uma medida econômico-administrativa que busca sua integração ao modelo de educação ditado pelos bancos internacionais.

 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio fundamentam-se no estabelecimento das competências e habilidades necessárias ao processo produtivo e consideradas próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica. No documento que estabelece as Bases Legais dos Parâmetros aparece a preocupação com a “*definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação [na sociedade tecnológica]*” (PCN, 1998, p. 12), o que explicita a compreensão de que a seleção e a exclusão são características inevitáveis dos processos educativos nessa nova sociedade tecnológica. Apesar de afirmar que a educação é um direito, não a compreende como direito de todos e sim de alguns segmentos.

A reforma curricular proposta pelos Parâmetros incorpora às diretrizes gerais de orientação para a organização das propostas pedagógicas quatro eixos estruturais, definidores das competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Foi elaborada uma matriz de competências com o objetivo de definir quais competências os alunos egressos do Ensino Médio deveriam dominar para atender as demandas do mercado, aproximando, assim, a formação escolar das exigências da base produtiva.

Isto explica, em certo sentido, porque aprender a pensar não foi

estabelecido como um dos eixos, nos PCN – Ensino Médio. Longe de ser uma competência necessária ao processo produtivo, aprender a pensar de forma autônoma é muitas vezes desencorajado.

“Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. E não só o pensamento político. Nem de longe! Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar. A qual, entretanto, representa e representará, cada vez mais, nosso único recurso.” (FORRESTER, 1997, p. 68)

A análise desses programas evidencia a defesa de um projeto específico de sociedade, que se articula às reformas propostas no e pelo movimento de globalização neoliberal. Um projeto que desconsidera o caráter histórico da realidade e cria contradições e problemas que geram tanto a desigualdade como a desumanidade, através de caminhos que reforçam a seletividade e ampliam as possibilidades de exclusão.

Fica evidente, também, o caráter extremamente reducionista da concepção de cidadania adotada pelo Ministério, tanto no ENEM quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que reduzem a compreensão de cidadão a de consumidor-empregado, reduzem a cidadania às relações de seleção dos sujeitos para assumir postos de trabalho e para dar continuidade aos estudos. Nesta perspectiva, tais programas compreendem que *“cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”* (PCN, Bases Legais, 1998, p. 12), como se o desenvolvimento humano na sua totalidade estivesse voltado exclusivamente para a inserção do sujeito na produção.

A concomitância entre a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Exame Nacional do Ensino Médio não pode ser considerada mera coincidência, ao contrário, os dois projetos se complementam e constituem uma forma cada vez mais efetiva de controle através da centralização dos processos de decisão, planejamento e avaliação do ensino e da descentralização da execução.

“(…) o processo de orientação de programas em termos de objetivos e competências efetua-se de maneira concomitante ao desenvolvimento de um novo tipo de práticas de avaliação no sistema

educativo. (...) essencialmente para fins de gestão do sistema escolar e de avaliação de sua eficácia.” (TANGUI, 1997, p.40)

Outro projeto, extremamente articulado a este pacote de reformas políticas, é o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, implantado a partir de 1996, que tem como objetivo processar uma modernização curricular do Ensino Médio no Paraná. Os pressupostos básicos que estão orientando o novo desenho curricular são: “flexibilidade”, “adequabilidade ao mercado de trabalho” e “empregabilidade”.

A flexibilidade deverá ser garantida pela oferta de cursos profissionalizantes em módulos, o que dificulta a articulação entre as disciplinas e a percepção da totalidade do curso pelo aluno; além de configurar uma formação mais aligeirada dos jovens e secundarizar a apropriação consistente do conhecimento científico.

Os princípios de adequabilidade ao mercado de trabalho e de empregabilidade mantêm estreita ligação com o projeto de regionalização da oferta dos cursos de formação técnica profissional. A proposta de instalar um *“currículo de especialidades adequadas à demanda do mercado de trabalho nos pólos de desenvolvimento do Estado”* (SEPL, 1996, p. 48) demonstra a falta de perspectiva de futuro deste programa, pois as demandas imediatas são expressão de uma situação conjuntural que não pode ser tomada como pressuposto para a organização de um sistema ou rede de ensino, sob pena de falência do mesmo.

Este atrelamento unidirecional da escola ao trabalho se agrava com a intenção de que as empresas participem da gestão político-pedagógica das escolas técnicas para estabelecer o perfil profissional que deve orientar a formação do aluno -- isto possibilita a redução da formação escolar à de mão-de-obra (mesmo que qualificada). *“Neste sentido, o grande fundamental educador é o capital disfarçado sob a categoria ‘mercado de trabalho’.”* (ENGUIA, 1990, p. 70) Sob o estigma da empregabilidade, o PROEM consegue desviar a atenção de uma questão social mais ampla que por si só explica a impossibilidade concreta desse pressuposto: o desemprego estrutural.

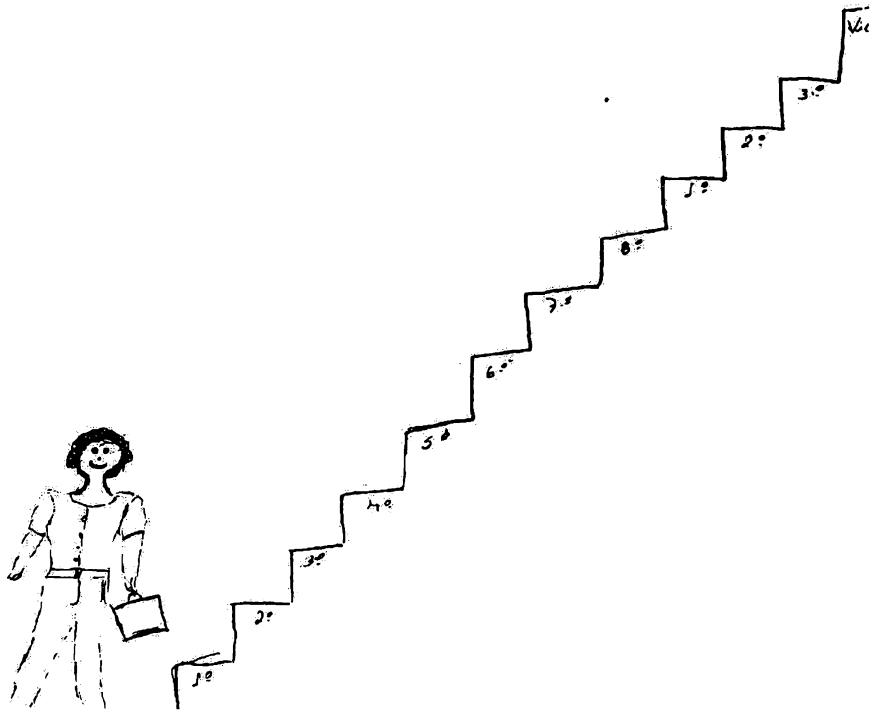
“(...) ‘empregabilidade’, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade (...) Trata-se, para o assalariado, de estar

disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho. Mas, contra a certeza de ser jogado 'de um emprego para outro', ele terá uma 'garantia razoável' – quer dizer, nenhuma garantia – 'de encontrar um emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual'. (...) Imagina-se o grau de profissionalização desses 'empregabilizados' (...) A qualidade de peão intercambiável, de nulidade profissional que lhes será conferida. E não se trata, de modo algum, de uma vida de aventuras oposta a uma existência de burocrata, mas da acentuação de uma fragilidade que os deixará ainda mais à mercê.” (FORRESTER, 1997, p. 218-219)

Tais políticas têm um caráter extremamente violento, tanto do ponto de vista material quanto simbólico, uma vez que concorrem para o acirramento das desigualdades sociais ao mesmo tempo em que convencem os oprimidos de que são culpados por sua condição de vida, de classe. Neste contexto, a escola tem se constituído num mecanismo de fundamental importância para os interesses neoliberais na medida em que exerce níveis de violência simbólica sobre os alunos que os submetem (de corpo e pensamento) à aceitação dos (des)mandos do poder.

Nas entrevistas realizadas com os alunos que estão terminando o Ensino Médio, fica evidente a certeza de que a escola tem essa função de preparar para a vida, para o trabalho e de que de fato prepara, ainda que muitas vezes o faça de forma precária. As respostas dos alunos Márcio e Marlon são extremamente ilustrativas a esse propósito. Ao serem questionados sobre o que esperam da escola e o que pensam da sociedade, o primeiro responde: *“Que quando eu saia daqui esteja preparado para o mercado (...) e tenha conhecimento para o vestibular. (...) Com certeza o colégio prepara.”* E o segundo diz que *“Eu estou aqui porque quero um emprego, quero ser alguém.”* e ele mesmo considera, um pouco mais à frente que *“A forma de trabalho também é bem difícil... pedem experiência... Eu só consegui meus dois empregos porque Jesus me ajudou. Emprego hoje em dia está difícil, só por Deus mesmo.”* Se, por um lado, demonstram terem sido convencidos pelo discurso oficial, ao mesmo tempo, por serem alunos trabalhadores, vivem e sabem dos problemas gerados pelo desemprego, pela falta de postos de trabalho.

50
40



“Eu estava sem idéia daí comecei, o colégio vai subindo assim, daí eu fui fazendo uma escadinha, daí pronto. Para mim, esse desenho está de olhar e jogar fora. Eu fiz uma escadinha simbolizando cada ano. Depois que você passou por tudo isso aqui [os degraus que simbolizam os anos de escolaridade] você vai encarar a vida. Não vai mais estar trancado, bitolado a só estudar, estudar, estudar. Enquanto você está aqui nesse período, tua mãe está em cima: ‘vai estudar’, depois você vai para vida, aprender na prática tudo como é.” (Graciele)

3. RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ESCOLA

O que caracteriza a Revolução Tecnológica das últimas décadas, também chamada de Terceira Revolução Industrial, não é só a utilização da microeletrônica na base do processo produtivo, mas também da robótica, cibernética, microbiologia, enfim, todas as tentativas de incorporação da ciência de ponta à produção com vistas a sua automação.

A incorporação do trabalho físico, e muitas vezes também do trabalho intelectual, às máquinas gera uma significativa redução do número de postos de trabalho. Muitos serviços passam a ser considerados dispensáveis uma vez que as máquinas os executam e, ao mesmo tempo, as novas exigências tecnológicas criam outros postos, mas não na mesma proporção. O que poderia levar a humanidade à liberação da necessidade do trabalho físico e à possibilidade de mais tempo livre para a totalidade dos sujeitos, tem se materializado no desemprego. No aumento da miséria, para alguns, e aumento da concentração de riquezas, para outros.

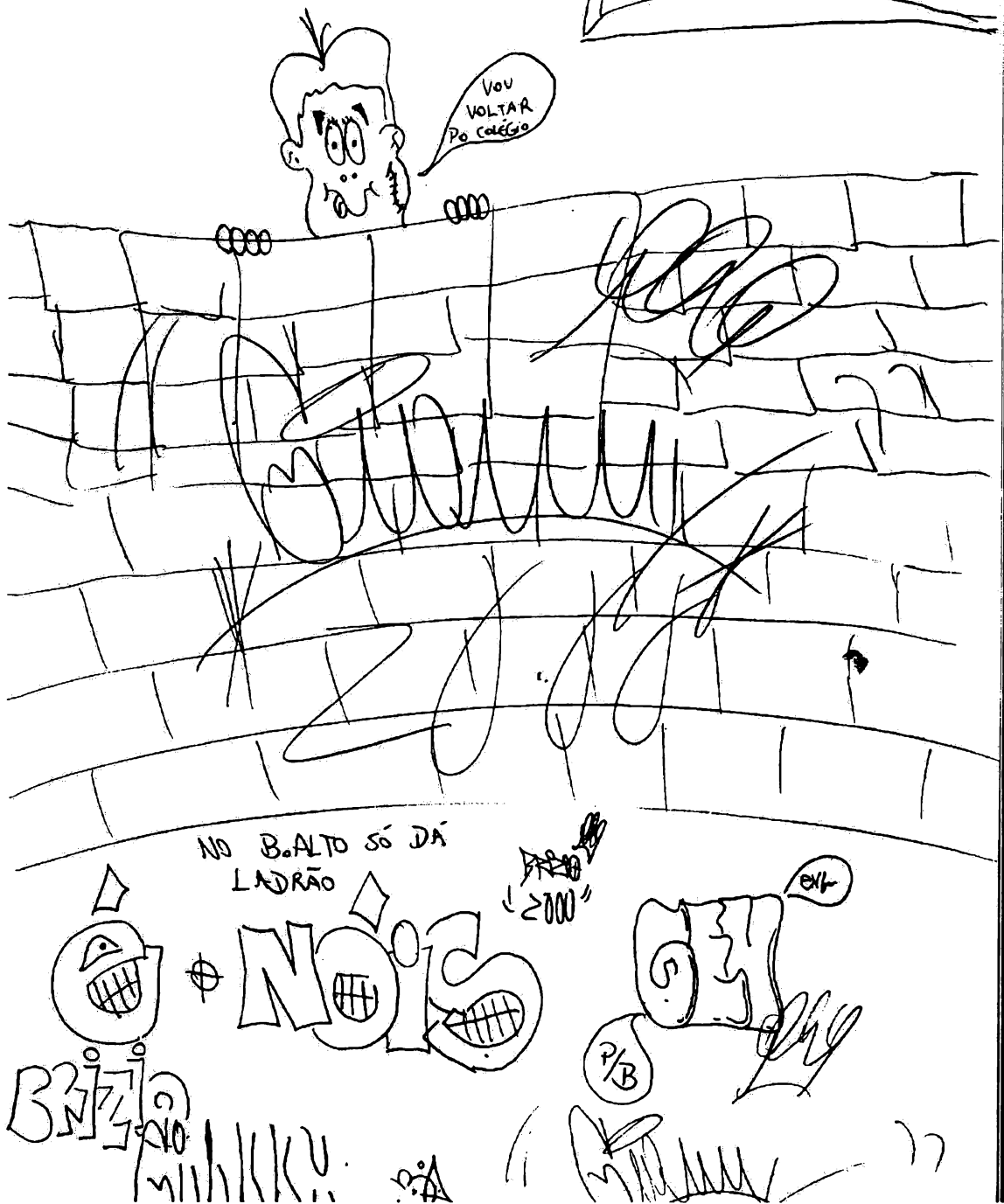
“Longe de representar uma liberação favorável a todos, próxima de uma fantasia paradisíaca, o desaparecimento do trabalho torna-se uma ameaça, e sua rarefação, sua precariedade, um desastre, já que o trabalho continua necessário de uma maneira muito ilógica, cruel e letal, não mais à sociedade, nem mesmo à produção, mas, precisamente, à sobrevivência daqueles que não trabalham, não podem mais trabalhar, e para os quais o trabalho seria a única salvação.” (FORRESTER, 1997, p. 112)

FORRESTER faz um alerta extremamente importante em relação à compreensão de que, apesar das transformações no mundo produtivo que levam à supressão do trabalho, a obrigação de trabalhar, de vender o tempo de utilização da força de trabalho em troca de um salário, continua tão fundamental quanto antes para garantir a sobrevivência. Isso cria e acentua problemas que o próprio modo de produção capitalista não consegue resolver, sobretudo as relações de desigualdade e de desumanidade.

“É um... digamos que seja um aluno fugindo da polícia. Ele está pulando o muro da prisão, é mais ou menos isso. Como muro de penitenciária é sempre pichado eu pichei

Nº: 11 3º D/h

P.M. CTBA



com as minhas pichações, que não vão significar nada para você. [E o que significam para você?] É o meu nome. Aqui está pichado meu nome, B.A. – que é Bairro Alto, esse é um outro tipo de pichação e meu apelido.” (Gianny)

O desaparecimento dos postos de trabalho gera, por um lado, a diminuição dos níveis hierárquicos, aproximando os setores de planejamento e execução, e por outro lado, a necessidade da polivalência de alguns trabalhadores que permanecem em determinados postos de trabalho e passam a assumir diferentes funções, precisando adequar-se rapidamente às alterações de cunho tecnológico e organizacional.

Neste sentido, as mudanças na base produtiva não se restringem às questões tecnológicas, elas vêm acompanhadas de uma série de transformações nas relações de trabalho. Muitas vezes as modificações dentro das fábricas acontecem somente do ponto de vista da organização do trabalho e dos trabalhadores, sem aumento do uso de tecnologia. Estas mudanças se refletem no discurso de valorização do trabalhador, que passa a ser tratado como colaborador da empresa e não trabalhador assalariado; na premissa de que o cliente sempre tem razão e a produção precisa ser personalizada para atender seus interesses; na conseqüente elitização do consumo.

Este modo de organizar o trabalho produtivo tem sido chamado, por muitos teóricos, de “toyotismo”, tendo em vista que se construiu a partir da difusão e defesa dos princípios do modelo japonês como alternativa viável à substituição do modelo “taylorista-fordista”, em crise desde a década de 70. Há, portanto, transformações profundas no tocante à qualidade, à quantidade, à divisão, ao conteúdo, do trabalho exigido pelos processos produtivos neste final de século.

Neste processo de Revolução Tecnológica, o principal setor econômico deixa de ser o industrial e passa a ser o de prestação de serviços. O investimento é cada vez maior na produção de conhecimento, na produção de tecnologia, marcadamente com a utilização da energia nuclear e disseminação do uso da informática. A nova sociedade tecnológica, chamada também de “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”, através da publicidade, da computação gráfica, cria coisas e imagens que seriam impossíveis na realidade, cria uma nova estética, cria a hiperrealidade¹¹. *“Por exemplo, (...) as ‘riquezas’ já não se ‘criam’ tanto a partir de ‘criações’ de bens*

¹¹ "As técnicas de produção de imagens se articulam com estados de cultura nos quais produzem diferença, tanto na experiência do tempo e do espaço, quanto no pensamento que se produz a partir e sobre elas. 'A partir de lugares de produção de sentido, novas modalidades discursivas e conceituais atravessam todo um domínio cultural, demandando um deslocamento coletivo de posição de sujeitos nesse domínio'." (BATISTA,

materiais, mas a partir de especulações totalmente abstratas, sem vínculos – ou muito fracos – com investimentos produtivos.” (FORRESTER, 1997, 86)

Dos dez alunos entrevistados, seis utilizam a informática cotidianamente, têm microcomputador no trabalho ou em casa, usam diferentes softwares e navegam com frequência em sites da internet – eles prescindem da escola para ter acesso a este tipo de tecnologia. Os outros quatro estudantes fizeram pelo menos um curso básico de informática e manifestaram disposição para aprender mais a respeito.

Neste contexto, quando se fala em educação tecnológica, não é possível restringi-la à compreensão dos fundamentos tecnológicos dos processos produtivos, à lógica capitalista de aplicação de ciência à produção, com o objetivo de reduzir gastos e aumentar a produtividade e o lucro, sem relação direta com a melhoria da qualidade de vida da maioria da população, principalmente da classe trabalhadora.

Pensar a educação na sociedade tecnológica implica em repensar as bases epistemológicas sobre as quais se organiza a escola. Não é possível continuar ignorando a crise da ciência moderna e, conseqüentemente, a crise do conteúdo da escola.

Durante a realização das entrevistas, ficou evidente que os alunos compreendem a informática como o exemplo, por excelência, de avanço tecnológico. Somente um dos alunos apontou também as experiências da microbiologia genética com clonagem de animais como exemplo de transformação e tecnologia: *“A tecnologia está avançada que nem aquele negócio que aparece na TV de fazer um carneiro igual ao outro”* (Marlon), demonstrando entender que estar integrado ou acompanhar as transformações sociais vai além de freqüentar um curso de computação.

Evidentemente isso é importante, mas não é suficiente. Ele mesmo constata que *“se você não tem computador em casa, você esquece tudo”*. A questão central não é o acesso à tecnologia, em que pese a importância de sua socialização nas suas diferentes formas, a fim de que a tecnologia passe a fazer parte da vida das pessoas, de todas as pessoas, com o intuito de melhorar a sua qualidade de vida. Contudo, o acesso não pode se dissociar da necessária discussão sobre os conteúdos científicos e éticos que envolvem os avanços tecnológicos.

A escola não tem cumprido este papel de socialização e discussão sobre a tecnologia e as ciências contemporâneas mais avançadas. A escola pública mal tem conseguido garantir a sua própria sobrevivência, a gratuidade, a manutenção do espaço físico e da qualidade de ensino. O abandono da escola pelo poder público é percebido

pela maioria dos alunos, e alguns o apontam como uma das causas da impossibilidade da escola acompanhar o desenvolvimento tecnológico.

“Acho que se esse pessoal [poder público estadual] não incentivar mais o colégio... a escola já está quebrada, tem pouca verba, professor desinteressado, aluno que não está nem aí, não tem uma estrutura decente... isso aí já está pesado. A escola, quando não está correndo atrás [dos avanços], está ficando para trás, totalmente... quando o colégio fica para trás, não é só o colégio, os alunos ficam para trás também.” (Marinho)

É preciso alargar os horizontes de compreensão destes alunos a respeito do mundo tecnológico e não encerrá-los em suas próprias perspectivas, em laboratórios obsoletos antes mesmo de sua inauguração, onde os estudantes se habitam e se conformam à condição de consumidores de tecnologia, não se importando com a compreensão dos aspectos científicos que possibilitam a sua existência e avanço. Esta é a materialização máxima da função da escola: trazer para as salas de aula uma discussão que não se realiza nos pátios, não se realiza em outros espaços.

“Não se trata de negar, de recusar a mundialização, o surto das tecnologias, que são fatos, e que poderiam ser animadores não só para as ‘forças vivas’ [empresas]. Trata-se, pelo contrário, de levá-los em consideração. Trata-se de não ser mais colonizado. De viver com conhecimento de causa.” (FORRESTER, 1997, p.144)

Trata-se da necessidade de processos educativos voltados para a possibilidade de emancipação, na direção do reconhecimento da alteridade. A educação como forma de emancipação (ADORNO, 1995) é aquela através da qual o conhecimento é tomado como possibilidade de construção de consciência dos oprimidos a respeito de sua situação de classe, dentro de relações sociais específicas de dominação e subordinação, a fim de instrumentalizá-los para superar a visão de que as coisas que existem precisam existir, necessariamente, desta forma.

➔ No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio evidencia-se a compreensão de que todos

“(...)devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.” (DCNEM, 1998, p. 45)

Apesar de definir o trabalho como princípio organizador do currículo, de definir trabalho e cidadania como contextos essenciais aos quais devem se aplicar a capacidade de aprender a aprender, o faz com o objetivo de que “*o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações.*” (DCNEM, 1998, p. 36) Além de restringir a concepção de trabalho à sua forma na produção capitalista, ainda propõe a preparação para um mundo de trabalho que está em constante transformação, um mundo que já não existe mais. Em última instância, propõe a formação de um exército de reserva, altamente adaptável às situações de exploração. Reduzir a compreensão da categoria trabalho a ocupação, produção de bens e serviços, tarefas laborais, significa desconsiderar o caráter ontológico o trabalho humano¹².

“(...) não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente ‘instrumentalista’, que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas ‘flexíveis’ e preparadas para qualquer eventualidade.”
(FORQUIN, 1993, p. 20)

Nesta perspectiva, é interessante ressaltar algumas análises de SOUZA SANTOS (1996) a respeito de cidadania e constituição da subjetividade. De acordo com ele, cidadania, no contexto neoliberal, se restringe ao voto, como se este pudesse materializar todas as questões políticas e civis que envolvem a vida dos sujeitos. Para além da questão do voto, o cidadão é compreendido como consumidor, suas potencialidades colocadas em jogo no mercado definem sua condição de cidadania, suas possibilidades de acesso aos serviços e à propriedade.

A formação da subjetividade é muito mais ampla do que a da cidadania, mas termina por submeter-se aos princípios do capitalismo uma vez que a organização social da produção, em certa medida, determina as condições materiais de vida, a consciência, a autonomia e a liberdade atribuídas à subjetividade individual. A crença em que estas características da subjetividade são construções individuais daqueles que merecidamente as conquistaram, independentemente da situação concreta de vida, é uma ilusão necessária para a reprodução das relações capitalistas, já que atuam com a função de reduzir e regular as lutas de classe e as ações individuais.

¹² A esse respeito, ver ENGELS, *Dialética da Natureza*; KOSIK, *Dialética do concreto*.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o tratamento que se dá à questão tecnológica demonstra uma compreensão mais elaborada em relação às conseqüências geradas pelo desenvolvimento e incorporação das novas tecnologias à produção, aos processos de globalização econômica, transformação do ciclo produtivo e aumento do desemprego. De acordo com os Parâmetros, *“uma nova concepção curricular para o Ensino Médio (...) deve expressar a contemporaneidade e (...) ter a ousadia de se mostrar prospectiva.”* (PCN – Ensino Médio, 1998, p. 13)

Contudo, na visão dos alunos entrevistados, isto está longe de se tornar realidade. Todos, sem exceção, concordam na afirmativa de que a escola não contribui em nada para que eles estejam integrados aos avanços tecnológicos. Os motivos apontados pelos mesmos diferem muito pouco e centram-se na falta de acesso, principalmente, a microcomputadores e conhecimentos de informática durante o período de aula. Na fala da aluna Juliana isso fica bastante evidente: *“O colégio não contribui, a meu ver. Por exemplo, o laboratório de informática está aí, mas a gente não pode usar. O governo simplesmente colocou [o laboratório] mas não dá material, se quebra um computador, ele não manda consertar...”*

Outra aluna defende que *“os alunos aqui do colégio deveriam ter acesso à sala de computação”* (Luciana) – todos os entrevistados são unânimes em relação a isso – e ela continua *“porque a computação é uma coisa que muda a cada dia. Não é a cada ano, a cada dia está uma coisinha diferente.”* A aluna Graciele sugere que a escola *“poderia usar um dia na semana para uma turma ir [ao laboratório de informática] visitar, conhecer, porque tem muitas pessoas aqui no colégio que não têm oportunidade de conhecer, saber como é.”*

O mundo está em constante transformação e sempre esteve, porque é construído historicamente nas relações que homens, mulheres e crianças estabelecem entre si para produzir sua própria existência – e não há novidade nesta afirmação. Porém, *“para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo.”* (FORQUIN, 1993, p. 18) Se antes as transformações levavam décadas e, por vezes, gerações para se manifestarem, atualmente a mesma geração passa por inúmeras transformações, que não se resumem simplesmente ao avanço tecnológico. Pode-se dizer que a única coisa permanente, hoje, é a mudança. E quanto mais velozes são as mudanças, mais se evidencia a exclusão das maiorias.

Os princípios de racionalidade, hierarquia, consumo de massa, que sustentavam a sociedade industrial moderna, estão sendo substituídos pela crescente importância conferida à intelectualização, por uma nova ética, uma nova estética, pela virtualidade, pela consideração da subjetividade. Essas transformações tomam tal amplitude que as interpretações intelectuais e morais construídas até então não são mais suficientes para explicar esse mundo, essas transformações. O progresso é muito acelerado e a vida humana não o tem acompanhado, ele vai à frente da vida. Cria-se então uma lacuna entre o mundo e as pessoas, porque elas deixam de se reconhecer nele.

Do ponto de vista da produção científica, uma das questões centrais que se apresentam, segundo SOUZA SANTOS (1988), é que a ciência moderna e seus conceitos não respondem as perguntas da atualidade. *“As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta.”* (SANTOS, 1988, p. 47) E isto marca o fim de um período hegemônico da ciência moderna, que durante os últimos quatrocentos anos tem naturalizado a explicação da realidade.

“O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. (...) o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano.” (SANTOS, 1988, p.58)

O pensamento moderno acostumou-se em tal medida à utilização de categorias fundadas em números, tempo, espaço, matéria, que não consegue conceber explicações científicas que possam prescindir dos conceitos “cartesianos” convencionais. Neste paradigma, conhecer implica em dividir e classificar para depois determinar as relações que se estabelecem entre as parcelas, generalizando-as na forma de leis da ciência. Estas leis privilegiam a explicação do funcionamento das coisas e fenômenos, buscando suas causas, independentemente de seus agentes ou fins.

Este modelo de racionalidade da ciência natural foi logo transposto para o estudo da sociedade, conferindo-lhe o estatuto de ciência. A distinção dicotômica entre ciências naturais e sociais está assentada *“numa concepção mecanicista da*

matéria e da natureza a que contrapõe (...) os conceitos de ser humano, cultura e sociedade.” (SANTOS, 1998, p. 60) A naturalização das categorias da ciência moderna foi um processo lento e ainda encontra eco nas comunidades científicas, assim como no interior da escola – objeto deste estudo.

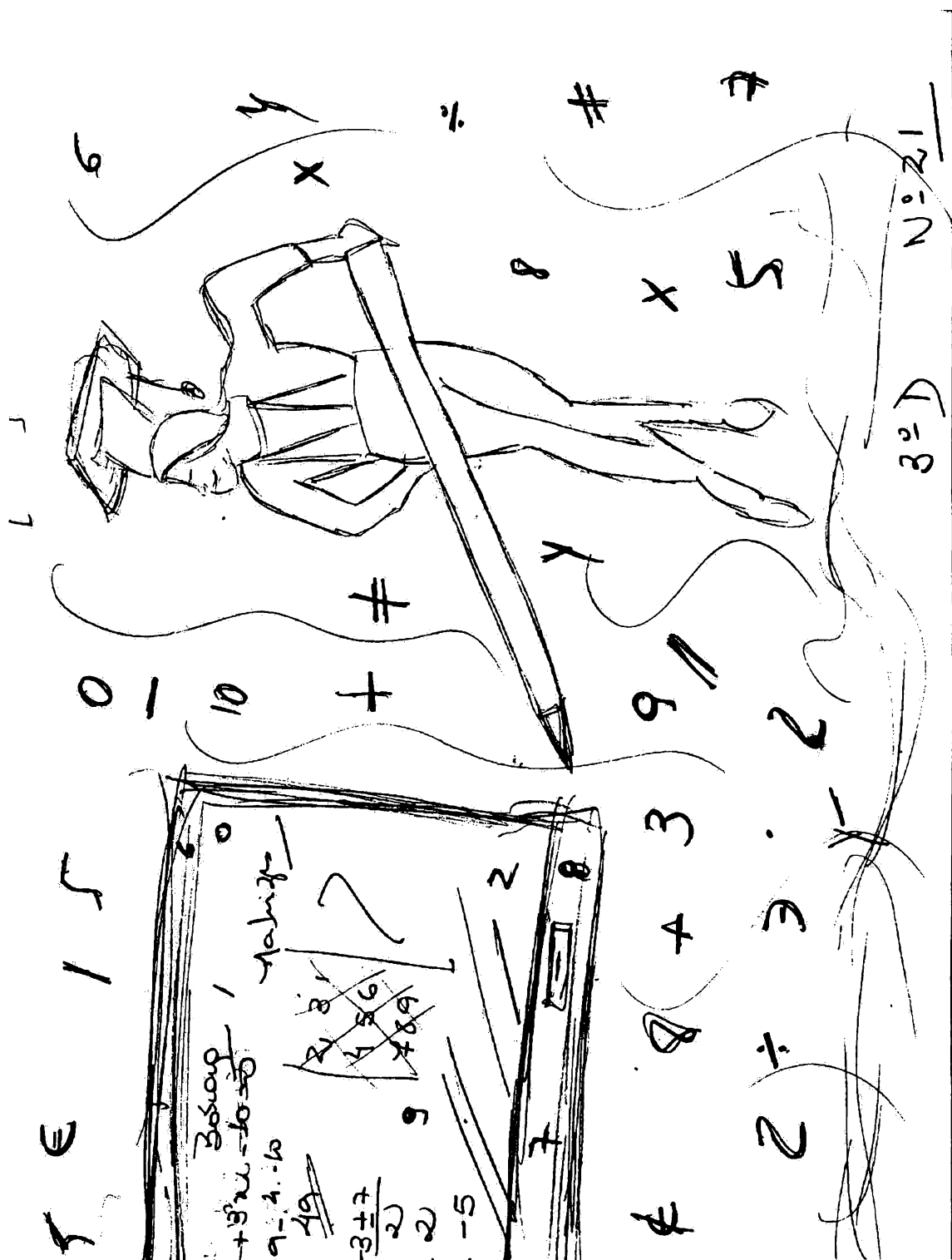
—> A organização do trabalho pedagógico tem se pautado nos princípios da ciência moderna, reproduzindo o paradigma até agora dominante e contribuindo, em certo sentido, para sua cristalização. A própria divisão do conhecimento escolar em disciplinas, assim como a forma de sistematização dos conteúdos de cada área, a seriação dos anos letivos, são manifestações do processo de incorporação deste paradigma. É importante perceber

“a disciplinaridade da presente estrutura curricular não [somente] como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos num contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais.”
(SILVA, 1996, p. 93)

Depois da realização da entrevista com um estudante que se manifestou freqüentador de uma Igreja Evangélica e incluiu nas suas respostas diversas questões religiosas, ele perguntou insistentemente para que seriam usadas suas respostas e sentenciou, depois de saber dos propósitos da pesquisa: *“Então tira as coisas que eu falei sobre igreja porque eles [a academia] não gostam muito disso, não levam a sério, não vão gostar que você escreva essas coisas no teu trabalho.”* (Marlon) A escola, espelhando a ciência, dicotomiza natureza e cultura, matéria e mente, objetividade e subjetividade, e não abre espaço para que se efetue a superação dessas dicotomias. De maneira bastante evidente os alunos se apropriam dessa lógica de pensamento e a reproduzem, mesmo que sintam, ainda que intuitivamente, que poderia ou deveria haver superação.

A escola precisa pensar sobre as questões suscitadas pelo paradigma científico emergente não para incorporá-las de forma mecânica e abstrata, mas para rever seus próprios fundamentos, sobretudo em relação à: a) necessidade de superação da dicotomia entre as ciências sociais e naturais, entendendo que não é possível conceber uma natureza humana diferenciada de outros tipos de natureza porque toda natureza é humana; b) compreensão de que todo conhecimento é local e total porque tem como horizonte a totalidade universal; c) superação da dicotomia entre sujeito e

objeto de conhecimento, considerando a ciência como um ato criador; d) compreensão de que todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum porque busca traduzir-se numa nova racionalidade. (SOUZA SANTOS, 1988, p. 60-71)



“Aqui eu fiz um professor, um quadro, matemática. Eu fiz uma coisa que eu gosto. Eu vejo assim, que eu gosto, o que eu mais me interessa é a aula de matemática. É isso. Não tem muito segredo... Eu gosto de matemática, tanto que eu até pensei em dar aula. Ah, mas é terrível, eu vejo o que esses professores passam.... Mas, para mim, é isso aqui. É a matemática, tanto você usa aqui quanto você usa lá fora, você vive com ela.”
(Luciana)

Não é mais possível, nem saudável, ocultar as dúvidas. É preciso torná-las parte das preocupações dos sujeitos que compõem a escola, envolvendo toda a comunidade escolar nos debates sobre estas questões, porque elas dizem respeito ao mundo, à vida, para além dos limites da escola.

Os processos de superação das contradições não são, sob quaisquer aspectos, lineares ou naturais; bem como o confronto entre a ciência moderna e o novo paradigma “pós-moderno” não é a única contradição criada pela contemporaneidade. FORQUIN toma as análises de Hannah ARENDT em relação à existência de *“uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural”* (FORQUIN, 1993, p. 20) para discutir o caráter aparentemente paralisado, esvaziado e até ilegítimo que assumem os objetivos do trabalho pedagógico.

ARENDT sublinha que autoridade e tradição são próprios da natureza da educação, processo através do qual os conteúdos culturais necessários à continuidade do mundo são transmitidos às novas gerações, contudo o mundo não está mais organizado sobre estes princípios de autoridade e tampouco é regido pela tradição – o que cria contradições que precisam ser pensadas a fim de recontextualizar os processos educativos. É preciso reconhecer que não se pode ignorar a modernização do mundo ao mesmo tempo em que não se pode rejeitar a história. *“(...) só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização pode nos fazer aderir ao mito de efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória.”* (FORQUIN, 1993, p. 20)

Neste sentido, são muitos os desafios da escola frente à pós-modernidade e, inclua-se entre eles a necessidade de uma prática fundamentalmente ética, contra a exploração e a exclusão. A exclusão não se materializa somente no desemprego, na

fome, na miséria, na exclusão do mercado produtor e consumidor, mas sobretudo, e talvez com maior intensidade, materializa-se na exclusão dos processos de produção e socialização do conhecimento, dos elementos que formam o ser humano na sua plenitude.

Uma das alunas entrevistadas afirma: *“eu estou aprendendo a mesma coisa que a minha mãe. A mesma coisa, do mesmo jeito. E tem matéria nova para ser dada.”* (Sandra) Os alunos percebem que a escola não acompanha o desenvolvimento tecnológico do ponto de vista estrutural nem metodológico, mas reconhecem, também, que este não é um problema exclusivo do colégio no qual estudam e tampouco de seus professores.

Parece, então, ser fundamental uma análise e revisão rigorosa dos conceitos e objetivos que foram sendo construídos historicamente como resultados possíveis das relações entre as dimensões gerais do processo de produção capitalista e as dimensões específicas da natureza da educação. Mas isto não pode ser feito de fora dos processos educativos. É fundamental que esta reflexão seja realizada por todos aqueles que compõem a escola.

“A vida social é assim o produto de uma ‘composição’ entre cada um e os outros, de um concerto e de uma partilha, mas produto constantemente ameaçado, constantemente contestado, causa e efeito de uma ‘negociação’ perpétua entre os atores portadores de interpretações e de ‘definições de situações’ divergentes.”
(FORQUIN, 1993, p. 79)

Quem me dera ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei
A quem conseguiu me convencer que
era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu
não tinha

Quem me dera ao menos uma vez
Esquecer que acreditei que era por
brincadeira
Que se cortava sempre um pano-de-
chão
De linho nobre e pura seda

Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue
entender
Que o que aconteceu ainda está por
vir
E o futuro não é mais como era
antigamente

Quem me dera ao menos uma vez
Provar que quem tem mais do que
precisa ter
Quase sempre se convence que não
tem o bastante
E fala demais por não ter nada a
dizer

Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto
como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente

Quem me dera ao menos uma vez
Entender como um só Deus ao
mesmo tempo é três
E esse mesmo Deus foi morto por
você
É só maldade então, deixar um
Deus tão triste

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho
Entenda – assim pude trazer você de
volta pra mim
Quando descobri que é sempre só
você
Que me entende o início ao fim
E é só você que tem a cura para o
meu vício

de insistir nessa saudade que eu sinto

De tudo que ainda não vi

Quem me dera ao menos uma vez
Acreditar por um instante em tudo
que existe
E acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes

Quem me dera ao menos uma vez
Fazer com que o mundo saiba que seu
nome

Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado

Quem me dera ao menos uma vez
Com a mais bela tribo
Dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente

Eu quis o perigo... até ...ainda não vi

Nos deram espelhos e vimos um
mundo doente
Tentei chorar e não consegui

Índios – Legião Urbana

CAPÍTULO II: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

1. CURRÍCULO E IDENTIDADE

Todos os alunos entrevistados residem nos arredores do colégio e estudam no período noturno não por opção, mas por trabalhar. Dentre os dez estudantes apenas três não estão trabalhando, dos quais um deixou o emprego com o objetivo de ter mais tempo para estudar, enquanto os outros dois procuram um emprego. Todos moram no Bairro Alto, alguns muito perto do Colégio. Este bairro é habitado principalmente por famílias das camadas populares e, nos últimos anos, tem sofrido uma intensa expansão geográfica e demográfica. Caracteriza-se como um bairro dormitório de Curitiba mas, apesar disso, a maioria dos alunos entrevistados trabalha no próprio bairro.

A proximidade de casa é indicada, por todos os alunos, como o motivo que definiu a opção de estudar neste colégio, a maioria frequenta a mesma escola há vários anos. Dois dos entrevistados apontam também a preocupação com a qualidade do ensino: *“aqui ficava mais perto e é considerado um colégio bom”* (Gianny). A qualidade é compreendida de diferentes formas pelos alunos, para alguns uma educação de qualidade está necessariamente voltada à preparação para o concurso vestibular e para o mercado de trabalho, para outros a questão da qualidade envolve a manutenção da escola, as verbas e materiais disponíveis, o compromisso dos professores e o interesse dos alunos.

“Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra.” (FREIRE, 1997, p. 43)

A qualidade de ensino está diretamente ligada aos interesses e objetivos estabelecidos para os processos educativos e tem estado, ultimamente, no centro das discussões sobre a educação. O Brasil não conseguiu resolver, ainda, o problema do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Médio (e tampouco no Ensino Fundamental), apenas 25% da população chega à etapa final da Educação Básica, mas

já se questiona em relação à sua qualidade.

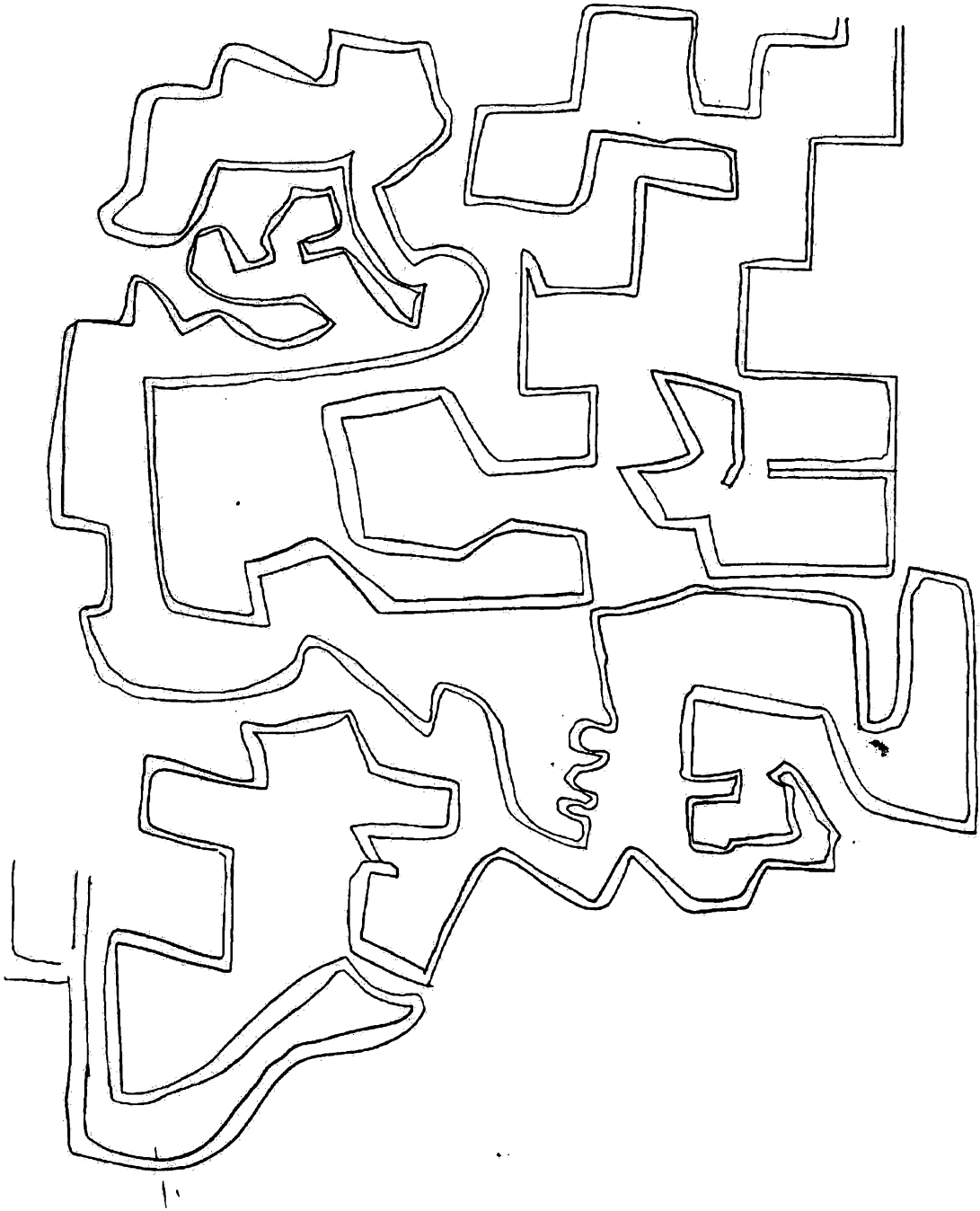
A idéia de qualidade que impera hoje nos discursos oficiais sobre a educação retoma os conceitos de eficácia e eficiência do auge do período tecnicista, implementados no Brasil a partir da década de 70, com o objetivo de alcançar o máximo de resultados com o mínimo de custo. Especialistas denominam “excelência” esta velha forma de conceber a qualidade, que não tem servido para, de fato, qualificar o direito universal à educação; essa qualidade é muito mais um atributo que pode ser adquirido no mercado dos bens educacionais – porque não significa garantir o melhor para todos, mas para poucos.

A qualidade passa a ser defendida, em programas oficiais, como um privilégio social, como algo a ser desejado e conquistado pelos indivíduos empreendedores, por seu próprio mérito. Esta forma extremamente excludente de conceber a qualidade de ensino é, muitas vezes, incorporada por alguns alunos, como demonstra a explicação do desenho da aluna Juliana:

“Dá para ver que o caminho [da Educação Básica] é muito grande, tem curvas, voltas, espaços e a gente tem que vencer (...) O caminho é longo, poucos vão conseguir chegar, porque não têm persistência, porque quando começa a complicar as pessoas deixam, desistem quando tem uma dificuldade. (...) Então você tem que ter persistência, boa vontade e um objetivo, porque se você não tiver um objetivo na cabeça, você nunca vai chegar em lugar algum.” (Juliana)

“O desenho é desde o começo do colégio, quando você entra, até a faculdade. Você escolhe o caminho que você tem que passar, tem pessoas que se perdem, tem pessoas que entram no caminho errado e por lá ficam, não acham mais a saída, pessoas que se batem, se batem, se batem, mas conseguem sair. E tem outras que desistem na metade do caminho. Mas dá pra ver que o caminho é muito grande, tem curvas, voltas, espaços e a gente tem que vencer, para gente conseguir chegar. Foi isso que eu tentei mostrar, tanto é que aqui tem algumas saídas. Onde tem saída dá para ver as pessoas que desistem no meio do caminho, já estão ali. O caminho é longo, poucos vão conseguir chegar, porque não têm persistência, porque quando começa a complicar as pessoas deixam, desistem, quando tem uma dificuldade. [A persistência é o suficiente?] Não. não é o suficiente, você tem que ter um conjunto inteiro... não adiante você ser

persistente e não estudar. 'Oi professor!' 'Você aqui de novo?' Então você tem que persistência, boa vontade e um objetivo, porque se você não tiver um objetivo cabeça, você nunca vai chegar em lugar nenhum." (Juliana)



A fala da estudante reflete e legitima um dos princípios fundamentais para a regulação das sociedades competitivas contemporâneas: o princípio do mérito. As ideologias meritocráticas estão fundamentadas no individualismo e na concorrência que justificam a divisão, a hierarquia, a desigualdade e a exclusão de alguns (ou da maioria) dos sujeitos das relações de mercado. O sujeito é considerado culpado pelo próprio fracasso quando, na realidade, a desigualdade é uma norma do capitalismo global e não um problema individual causado por incompetência ou falta de persistência. Se existe incompetência, ela é tributária do próprio sistema de produção e organização social.

“Numa sociedade com graves problemas sociais e econômicos, com imensas desigualdades de renda e desemprego crescente, os jovens dos diferentes segmentos da população não têm as mesmas oportunidades educacionais nem as mesmas condições de vida.”
(ALBERTANI, 1999, p. 10)

As idéias neoliberais aplicadas à educação reforçam o sentido da qualidade como propriedade, concebendo o aluno como um consumidor que precisa competir no mercado. Nesta perspectiva, a educação não é compreendida como um direito social e, aparentemente, é considerado normal que alguns (a maioria) sejam excluídos.

Vale citar os argumentos de GRAMSCI a respeito da sociedade italiana do início do século, que continuam extremamente atuais,

“A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura. (...) Se é do interesse geral que ela [a escola média e superior] exista e seja mantida e dirigida pelo Estado, é também do interesse geral que a ela possam ter acesso todos os inteligentes, qualquer que seja a sua potencialidade econômica.” (GRAMSCI, 1976, p. 100)

As idéias de merecimento estão, muitas vezes, incorporadas à lógica da educação escolar e se materializam, em todas as etapas da Educação Básica, em incontáveis atitudes e relações cotidianas entre professores e alunos, que manifestam formas sutis de controle e poder. Os conhecimentos e métodos corporificados no currículo são tanto resultado de relações ideológicas e de poder quanto constituidores do mesmo. Conteúdo e forma estão implicados num processo de produção e criação simbólica e cultural – não resultam de um processo contínuo de aperfeiçoamento evolutivo e sim de um movimento de continuidades e rupturas.

O currículo, portanto, é constituído por deliberações conscientes e formais ao mesmo tempo em que processos informais e interacionais de interpretação destas deliberações o envolvem. O currículo é construído para ter efeito sobre as pessoas – e tem; é fator de formação de sujeitos dotados de classe, raça, gênero, voltados para a economia de mercado capitalista. A respeito disto, cabe citar LAPASSADE, ao discutir a importância social do processo escolar de disciplinamento dos alunos, que ele denomina dominação pedagógica.

“O modelo de domínio pedagógico anuncia e contém o modelo de domínio burocrático, e é a justificação profunda do seguinte: se os indivíduos não tivessem experimentado, durante toda a sua infância, o modo de domínio pedagógico, eles jamais aceitariam o modo de domínio burocrático, tal domínio lhes pareceria a pior das alienações.” (LAPASSADE, 1977, p. 206)

Contudo, a escola não só reproduz os interesses hegemônicos. Ela é expressão de interesses sociais e individuais conflitantes, que refletem diferentes modos de vida. O que representa dizer que a escola também produz cultura, ela toma as determinações da política e da ideologia dominantes e as transforma, as modifica, nos processos coletivos de constituição da própria escola.

→ O currículo representa um território contestado, onde diferentes culturas, diferentes ideologias, se enfrentam e constroem novos modos de vida. O trabalho pedagógico produz identidades e subjetividades sociais particulares. Justamente por isso a pesquisa procurou captar indícios destes processos de constituição das identidades e subjetividades dos alunos através de suas falas, nas entrevistas realizadas individualmente.

Isto implica em buscar compreender as idéias, as representações, dos alunos do Ensino Médio para estabelecer um diálogo entre eles e a escola, a partir de uma postura ético-democrática, onde educandos e educadores percebam que todos *“têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos”* (FREIRE, 1997, p. 38) e que esses sonhos precisam ser conhecidos e respeitados, ainda que sejam diferentes ou opostos. Além dos sonhos, e da necessidade de seu reconhecimento, é importante buscar uma visão de totalidade do trabalho da escola, para a qual o aluno é fundamental.

Inicialmente, no projeto de pesquisa, foi indicada a utilização de entrevista semi-estruturada, que possibilita maior intervenção do entrevistado no diálogo que se estabelece, mas durante a realização do estudo piloto com dois alunos

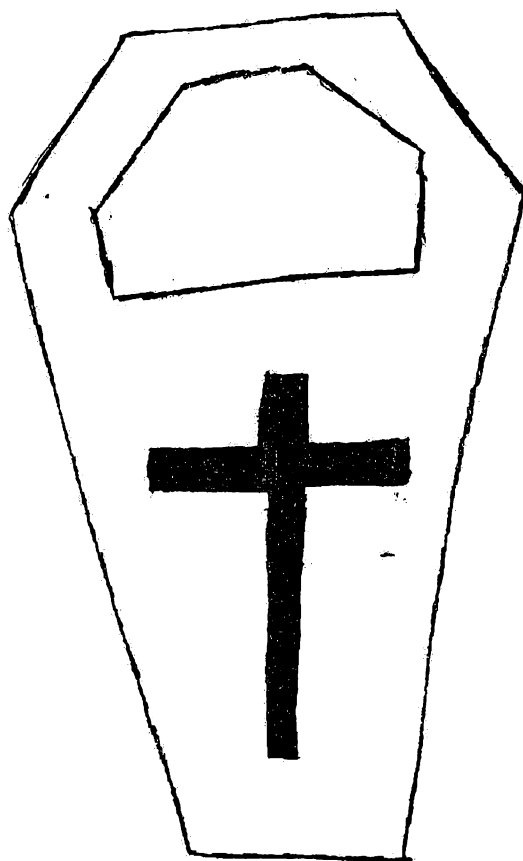
também de escola pública, evidenciou-se a necessidade de um direcionamento maior das questões, sem contudo tolher a possibilidade de intervenção do estudante entrevistado e de flexibilidade no processo. De acordo com PÁDUA, a entrevista “*se constitui como técnica muito eficiente para a obtenção de dados referentes ao comportamento humano*” (PÁDUA, 1997, p.64), assim como idéias e valores, dados fundamentais para esta pesquisa.

As entrevistas¹³ foram organizadas de forma a abranger questões amplas a respeito das atividades escolares ou não, da relação dos alunos com o currículo, com os professores, com o conhecimento, com os colegas e com o mundo. As informações coletadas são de natureza opinativa, que “*exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrém, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões, etc.*” (LUNA, 1998, p. 49) É importante ressaltar que, na construção do texto monográfico, houve um cuidado redobrado para que ele seja fiel à fala dos estudantes a fim de garantir um diálogo verdadeiro entre estes sujeitos da prática educativa e a teoria educacional tomada como referência.

Uma das questões fundamentais para a análise deste processo de construção das identidades dos sujeitos que compõem a prática educativa é a compreensão dos motivos que levam cada aluno a se identificar ou não com a escola. Dos dez estudantes entrevistados, seis disseram que freqüentar a escola “*é bom pelo lado da amizade, da convivência*” (Gianny); outros dois alunos que também disseram que gostam justificam pela função própria da escola: “*O conhecimento que as pessoas passam para você que eu acho legal*” (Graciele); outro estudante não disse que gosta mas também não disse que não gosta, ressaltou a importância da escola como algo inevitável; uma única aluna afirmou não gostar de freqüentar a escola, “*nunca gostei (...) Eu não gosto do jeito da escola, eu não sei... é injusto o jeito deles.*” (Sandra).

É interessante perceber como, nas falas de todos os alunos, sem exceção, freqüentar a escola não se confunde com estudar, com aprender, inclusive, gostar da escola não significa gostar de estudar. Ao mesmo tempo em que três dos alunos que

¹³ O roteiro da entrevista, com as perguntas essenciais estão no anexo 02. É importante ressaltar que várias outras perguntas foram feitas durante a entrevista, dependendo das questões suscitadas pelos próprios alunos. A transcrição completa das entrevistas não será exibida para preservar os estudantes que se dispuseram a falar de suas vidas pessoais, suas relações com os colegas, professores e familiares.



disseram gostar da escola afirmaram taxativamente não gostar de estudar, a única que disse não gostar da escola afirmou gostar muito de estudar.

“Naquele dia eu estava querendo que a escola explodisse. Eu nunca gostei de ir para escola, então para mim é a morte. Todo mundo desenhou a escola, futuro, eu acho que ninguém pensa igual a mim. Eu queria ser igual a todo mundo, eu às vezes me sinto um ‘E.T.’. Eu não uso roupa colada, não uso maquiagem, não fico agarrando os piás... Se eu fosse desenhar hoje, talvez eu não desenhasse isso, mas com certeza não seria um desenho maravilhoso. Quando a inspetora foi lá me chamar, ela disse que era a ‘moça’ do desenho, as meninas da sala já disseram que que eu não devia ter desenhado aquilo. agora estavam me chamando...” (Sandra)

Evidencia-se que a identificação do aluno com o espaço escolar se estabelece muito mais pela qualidade das relações interpessoais, com colegas e professores, do que pela realização da função da escola no que concerne à apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A cultura moldada pelo currículo da escola constrói um conjunto de significados para os processos de socialização dos alunos, e também para os professores. Estas relações interpessoais fazem parte da cultura da escola e, assim, da construção do currículo, que se objetiva nas relações que os sujeitos da prática educativa estabelecem entre si e com o mundo, num processo dialético de produção de subjetividades particulares.

As identidades e subjetividades culturais estão em constante processo de construção. Não são imutáveis nem permanentes, ao contrário, constituem resultados transitórios de processos de identificação: pode-se afirmar que são identificações em curso. Neste processo cria-se uma tensão entre subjetividade individual e coletiva, na medida em que, sendo o mundo produzido pela ação humana intencional e transformadora, exige a existência de uma coletividade onde tal produção se materializa – ou seja, a escola produz subjetividades sociais determinadas, mas seu processo de produção não se restringe à escola.

A história de construção das subjetividades individuais e coletivas não é linear e uma das suas características essenciais é a tensão entre a emancipação dos sujeitos e a regulação da vida pelo princípio da propriedade privada e do mercado. Sobretudo nas sociedades capitalistas, sob a égide do liberalismo e do neoliberalismo, a regulação se sobrepõe à emancipação.

O neoliberalismo cria um tipo de subjetividade abstrata universal, que

utiliza o acelerado avanço tecnológico, as experiências de engenharia genética, a microeletrônica, a elevação da expectativa de vida, para justificar e eleger um modelo de jovem como modelo cultural da contemporaneidade. A juventude é associada a valores do mercado, de consumo, à propriedade individual e à integração total aos processos de transformação do mundo.

Muitas vezes, a incorporação dessa subjetividade abstrata às subjetividades individuais pode ser percebida na falta de perspectivas e sonhos dos jovens, na não identificação com projetos coletivos diferentes ou contrários às ideologias hegemônicas. Frente à pergunta sobre seus ídolos, a primeira reação de nove entre os dez estudantes entrevistados foi afirmar que não têm ídolos, demonstrando que consideram inadmissível ter qualquer ídolo. Depois, cinco alunos reconsideraram e assumiram “*Deus*” (Luciana, Sandra e Juliana), “*o meu pai*” (Marinho), “*Renato Russo*” (Sandra) e “*Tom Cavalcante*” (Gianny) como seus ídolos.

Dos alunos entrevistados, quatro admitiram que se consideram consumistas, gostam de ver vitrines, gastam o dinheiro do salário comprando coisas que consideram “bobagens” ou que, muitas vezes, não usam. “*Sempre faço o máximo que eu posso para andar na moda.*” (Gianny) Por outro lado, seis alunos, mais da metade dos entrevistados, dizem que não se rendem aos valores do mercado, “*para mim, uma marca, uma etiqueta, não vai fazer diferença no produto, com certeza.*” (Márcio).

“Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo (...) Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação.” (PERALVA, 1997, p. 21)

Os sujeitos (de todas as idades) passam, então, por um processo conflituoso entre adaptar-se ao modelo hegemônico de subjetividade ou resistir a ele, buscando a construção de uma subjetividade contextualizada. Contudo, na sociedade contemporânea, as subjetividades que não correspondem aos modelos hegemônicos são negadas e excluídas.

“(...) a construção de identidades sociais tem sempre lugar no interior de relações sociais antagônicas. A multiplicação e sobreposição dos vínculos de identificação – a que hoje assistimos – particulariza as relações e, com isso, faz proliferar os inimigos e, de algum modo,

trivializá-los, por mais cruel que seja a opressão por eles exercida. Quanto mais incomunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projectos coerentes e globais.” (SOUZA SANTOS, 1996, p. 147)

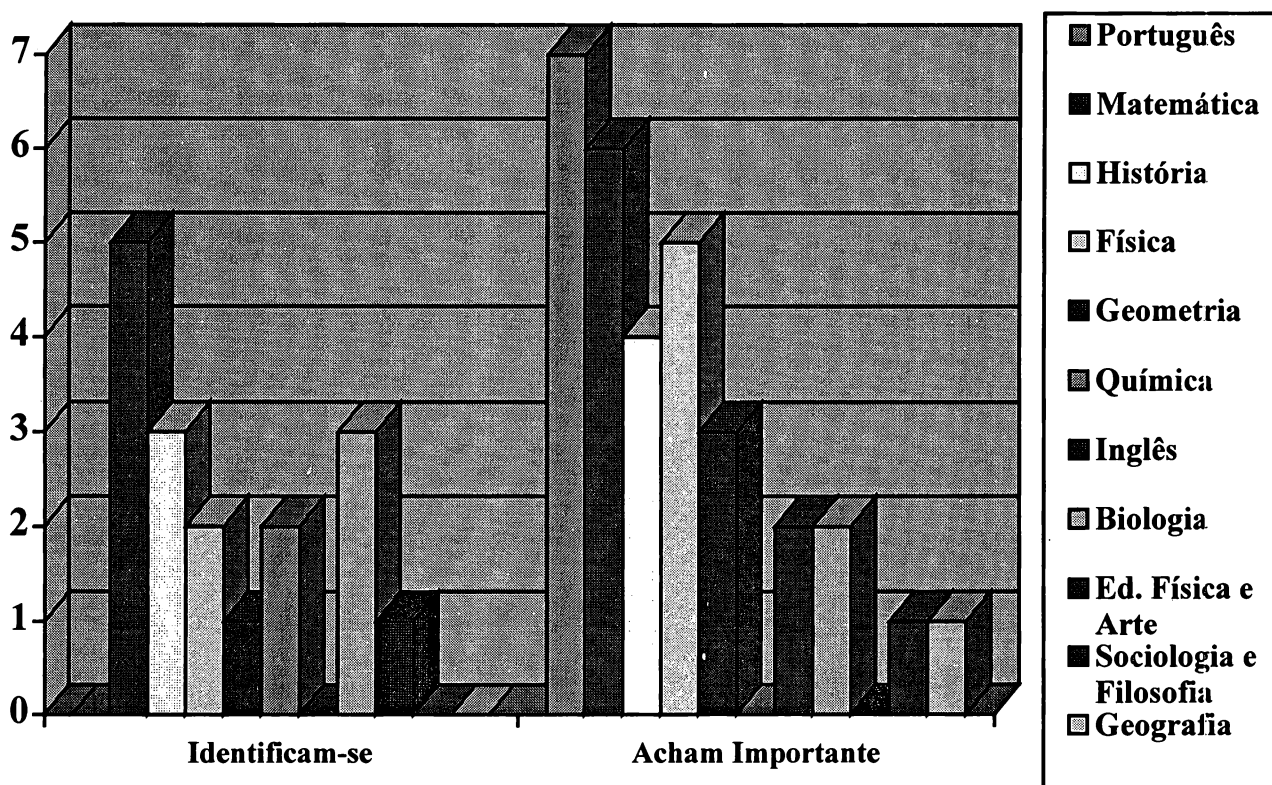
Cria-se procedimentos que incentivam a banalização da exploração, da exclusão, das ações desumanas, e quanto mais “normais” se tornam os abusos do mercado e do mundo contemporâneo aos olhos de todos, mais difícil é conseguir resistir à desumanidade. E tanto mais se tornam triviais as ações desumanas quanto menos se discute o desenvolvimento destas ações no interior da escola assim como em todos os espaços sociais. Um instrumento bastante competente neste processo de banalização é a mídia, sobretudo as emissoras de televisão. Seis dos dez alunos entrevistados assistem regularmente programas de auditório, filmes e telejornais, que, habitualmente, tratam de forma banal, trivial e rápida todos os tipos de mazelas da humanidade, apresentando a guerra, a fome, o desemprego como situações naturais e inevitáveis.

A subjetividade dos alunos, neste sentido, está em processo constante de formação, o que não acontece apenas no interior da escola, mas sem dúvida ela é responsável, em grande parte, pela constituição de subjetividades mais voltadas à emancipação ou ao consumo. Este processo depende diretamente das relações que se estabelecem entre professores, alunos e demais funcionários da escola, e também das relações propriamente pedagógicas, que envolvem o trabalho com as disciplinas que representam as áreas do conhecimento elaborado.

2. FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES E IDENTIFICAÇÃO COM A ESCOLA

Na fala de todos os alunos entrevistados, quando a pergunta sugere que eles apontem a(s) disciplina(s) que consideram importante(s) e que identifiquem o porquê, se evidencia que as representações que eles constroem das matérias e dos professores são elementos também constituidores de suas subjetividades. Analisando os dados organizados no gráfico abaixo é possível constatar que, de maneira geral, os alunos consideram as disciplinas mais importantes do que conseguem identificar-se com elas.

GRÁFICO 01 – Número de alunos entrevistados que manifesta identificar-se com as disciplinas comparativamente ao número de alunos que as considera importantes, por disciplina, no ano de 2000.



Em relação à importância conferida às disciplinas, Português é quase uma unanimidade entre os alunos, em seguida aparecem as disciplinas ligadas à área de exatas: Matemática, Física e Geometria, depois História – que foi lembrada, normalmente, depois da pergunta já ter sido respondida. Outras disciplinas, como Biologia, Inglês, Filosofia e Sociologia, também foram citadas, com menor intensidade, como demonstra o gráfico.

Por mais que existam críticas dos estudantes à escola, a maioria demonstra confiar no trabalho e nas decisões pedagógicas da instituição. “*Eu creio que, se está aqui [a disciplina, na grade curricular], eu acho que é importante, se não fosse importante, eu acho que não estaria.*” (Luciana) A fala da aluna Luciana é bastante ilustrativa no sentido de evidenciar que as escolhas curriculares, as opções que envolvem os processos de seleção e organização dos conhecimentos que compõem o currículo, são vistas como processos exclusivamente científicos e lógicos. Mas, afinal, alguém decide o que é importante e porque é importante – e esta decisão é ideologicamente determinada, porque implica em uma determinada concepção de educação.

Então, aos aspectos científicos, epistemológicos, filosóficos e pedagógicos que envolvem a organização do currículo, somam-se questões simbólicas e culturais, necessidade de controle e dominação, interesses, rituais próprios dos procedimentos escolares, visões de mundo. Nesta perspectiva, as escolhas curriculares não são neutras e nem podem ser na medida em que constituem uma ação política de determinação daqueles conhecimentos que são considerados como socialmente válidos por uma comunidade historicamente situada. (SILVA, 1996, P. 76)

Os processos de construção do currículo, assim como não são neutros, também não são individuais. As escolhas curriculares se projetam na produção da cultura da escola, uma reconstrução *sui generis* da cultura, das condições em que é coletivamente realizada. A discussão sobre currículo e cultura implica em considerar os processos internos e externos à escola, relacionando-os a fim de compreender que os mecanismos essencialmente escolares constroem sentidos e significados próprios.

“A cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. (...) É necessário incorporar a própria

prática educativa como elemento constituinte da explicação da cultura escolar.” (SACRISTÁN, 1996, p. 34-35)

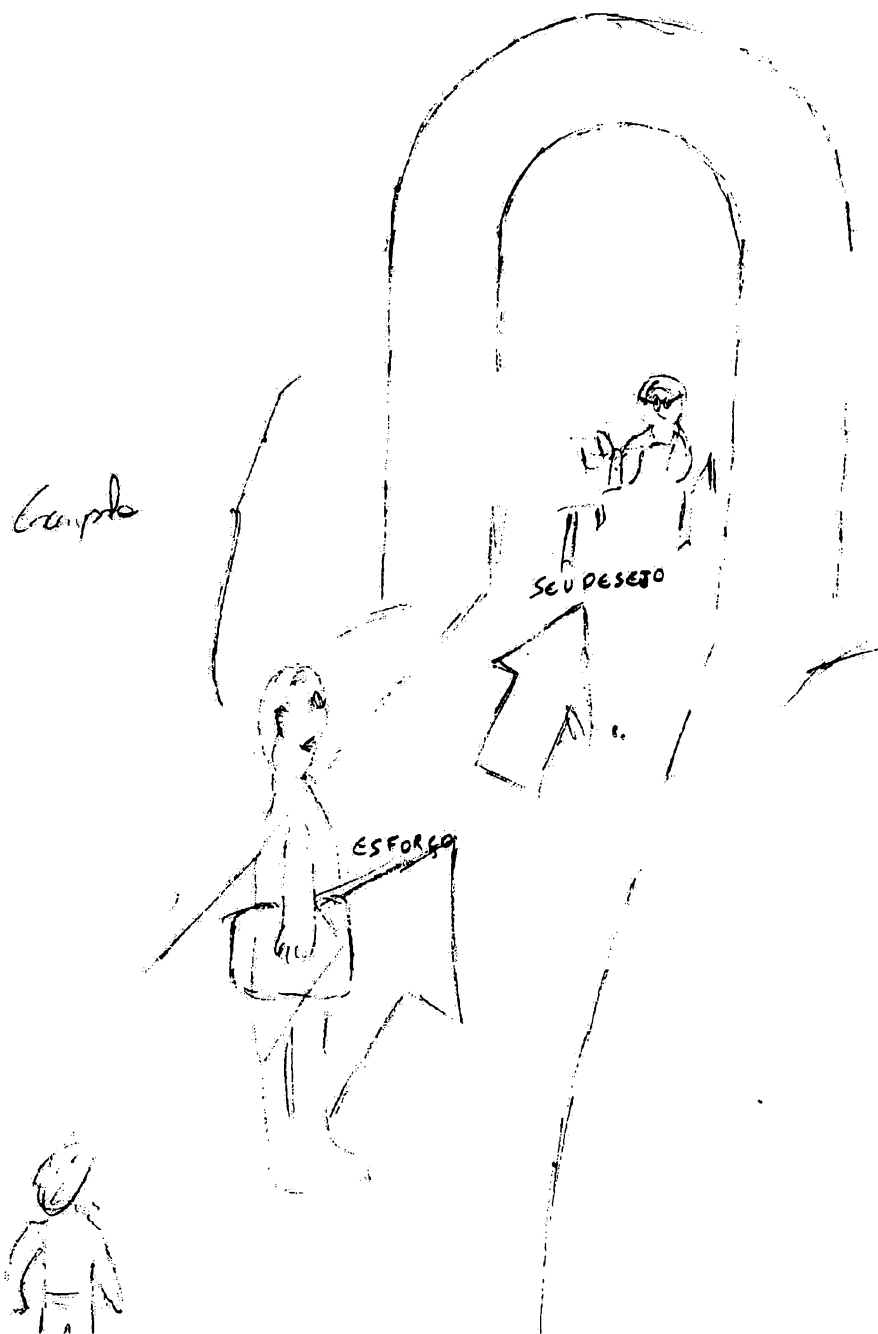
Outras questões, mais específicas de cada área de conhecimento, também foram apontadas pelos alunos na tentativa de justificar as escolhas das disciplinas consideradas importantes. O quadro abaixo relaciona as disciplinas e os motivos pelos quais foram enumeradas:

Disciplina considerada importante:	Importante para quê?
Português	Para fazer uma entrevista para um emprego, saber falar e escrever, se expressar.
Matemática	Para fazer cálculos, para “se espertar”.
Física	Para saber coisas interessantes, como funcionam, fazer experiências.
Geometria	Para fazer cálculos.
História	Para ter conhecimento.
Biologia	Para conhecer o próprio corpo.
Inglês	Para conversar com estrangeiros, saber o que está escrito.
Filosofia e Sociologia	Para entender o mundo.

É interessante verificar como a maioria dos argumentos utilizados pelos alunos diz respeito, direta ou indiretamente, ao mundo produtivo, à busca de um emprego. Somente os motivos atrelados às disciplinas de Sociologia, Filosofia (que não estão contempladas na grade curricular atual) e História apresentam questões relacionadas à qualidade de compreensão do mundo, aspectos próprios de formação da humanidade dos alunos.

As disciplinas relacionadas à chamada área de exatas, como Matemática, Física, Geometria, e também a Biologia, na média, são consideradas mais importantes do que as disciplinas que representam a área de humanas, refletindo uma tendência socialmente construída, independentemente das preferências dos alunos. É importante salientar que, em todas as respostas, demonstraram um certo conflito entre as áreas de conhecimento consideradas importantes pelos estudantes e aquelas com as quais eles se identificam.

Em certa medida, isso reforça a idéia de que as aspirações e os desejos dos alunos, muitas vezes, se contrapõem àquilo que a cultura da sociedade capitalista deste final de século lhes impõe, lhes oferece. Este conflito entre o que é socialmente considerado relevante, necessário e válido e os sonhos destes alunos, é reconhecido por muitos deles, que sentem, sabem e se rendem aos argumentos do mundo produtivo.



"Aqui eu coloquei, eu fiz um exemplo de alguém com a pasta [vindo para a escola] aqui, maior [no emprego]. E depois tem uma mesa, o cara trabalhando assim. O cara se deu bem." (Müller)

Em contraposição, um aluno manifestou a preferência pelas disciplinas

de “*educação física e educação artística, e tira química e física*” (Marlon), e logo juntou à sua resposta: “*Vão falar que é um desinteressado*”, falando sobre ele mesmo, demonstrando a compreensão de que, tradicionalmente, essas áreas de conhecimento não são valorizadas pela escola intelectualizada, e concluiu “*(...) mas meu boletim é uma benção!*”. Tradicionalmente, também, é a nota, expressa no boletim, que define um “bom” aluno. A construção desses valores que objetivam uma concepção de educação específica não se dá ao acaso no interior da escola, mas se efetiva em inúmeras ações cotidianas, sutis e complexas relações de poder entre os sujeitos dos processos educativos.

Neste mesmo sentido, é necessário salientar a drástica diferença entre a importância e a falta de identificação dos estudantes com a disciplina de Português. A maioria absoluta dos entrevistados enumerou a Língua Portuguesa como uma área de conhecimento fundamental para a vida e para o emprego, por outro lado, nenhum deles manifestou qualquer identificação ou preferência pela disciplina. Quando perguntados sobre a importância do ato de ler, apenas dois alunos conseguiram se lembrar dos últimos livros que leram e manifestaram gostar de leitura. Todos os outros disseram que não gostam de ler e não lêem com frequência, a não ser textos exigidos pela escola.

A criação do vínculo entre o estudante e a área de conhecimento, da sua identificação com cada área, depende diretamente das relações que se estabelecem entre professores e alunos. Isto se evidencia na fala de vários entrevistados, que afirmam, como o aluno Müller: “*Depende de alguns professores, eu gosto da matéria. Por exemplo biologia, o professor me ensinou a gostar. (...) Depende do professor, eu vou entendendo a matéria... ou é aquela aula chata.*” (Müller)

Outros argumentos, como a relação entre o conhecimento e a realidade, a compreensão da matéria, a possibilidade de conhecer mais, também são apontados como aspectos fundamentais neste processo de identificação com as disciplinas escolares. Para que o processo pedagógico seja verdadeiramente significativo, é fundamental que os conteúdos das áreas de conhecimento possam ser apropriados pelos alunos como “*ferramentas com potencialidade prática para analisar e organizar a intervenção do indivíduo e do grupo nos problemas de sua vida cotidiana, entre os quais se encontra sua própria vida como escolares.*” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 95) Os alunos, muitas vezes, têm maior consciência em relação à importância desta compreensão do conhecimento enquanto pertencente à prática social, à cultura, do que a

própria escola, como mostra a fala da Luciana:

“Olhe, eu gosto de estudar, mas digamos assim, não é tudo que eu gosto. (...) Matemática eu gosto, eu gosto de cálculo. (...) Então, eu gosto de matemática no uso em si. Na realidade, é o mundo inteiro a matemática. História também, você aprende um pouco da tua cultura... muita coisa que eu não sabia, eu aprendi lendo ali, a professora falando, nossa! Então a História é bom porque abre a tua mente para a vida, também, para o mundo, você enxerga melhor, a política. Porque eu odeio política, mas ali dentro você consegue entender um pouco daquilo tudo.” (Luciana)

O depoimento desta aluna é central na discussão sobre o currículo na medida em que, nele, fica visível como a escola produz cultura, como os processos educativos agem sobre a construção da própria identidade dos sujeitos, transformando suas formas de pensar, seus modos de vida. Este processo de construção de cultura é função, também, da forma como a escola assume sua função social e dos significados que atribui a seu papel enquanto instituição.

Não existe neutralidade científica, política ou ideológica neste processo de constituição do currículo. Ele exprime opções de vida e de educação diferentes, convergentes e divergentes. As relações que se estabelecem a partir do confronto entre as diversas concepções dos sujeitos envolvidos na prática educativa ganham existência material na organização dos espaços da escola, na linguagem utilizada, nas regras constituídas, nos rituais que se constroem no seu dia a dia. Inúmeros atos cotidianos são expressões sutis e complexas das relações de poder que se estabelecem entre as perspectivas de manutenção ou de superação das divisões sociais.

As ações dos sujeitos que compõem e constroem o currículo são dotadas de sentido e significado coletivos e individuais e, muitas vezes, se chocam por serem diferentes ou contrárias. Neste sentido, o currículo se constitui como um território contestado, onde diferentes concepções de vida e de mundo se enfrentam, tornam-se materiais e transformam-se cotidianamente. Assim, a aluna que odeia política passa a adorar história.

Ensinar exige, inevitavelmente, atingir de algum modo a identidade dos sujeitos envolvidos na prática educativa. Não há educação sem transformação, os estudantes sabem disso e reconhecem que *“Eu fico feliz quando vejo que aprendi, parece uma vitória...”* (Fran) ou então *“Eu sempre gostei de química porque eu entendo.*

Você vai estudando... Sabe, eu nunca tinha visto a matéria na vida daí comecei a ler, acabei entendendo e gostando.” (Sandra)

Para a transformação, portanto, é imprescindível a organização do conhecimento escolar de forma a torná-lo significativo para o aluno, a fim de que ele perceba os vínculos possíveis entre a ciência e a sua prática social particular. Partir da prática social dos educandos não significa restringir-se a ela, ao contrário, implica em considerar as suas necessidades de aprendizagem, resgatando a satisfação que pode ser proporcionada pelo processo de aquisição do saber. É dever da instituição escolar criar as condições necessárias para a aprendizagem, assim como para a satisfação cultural do aluno.

“(...) Para dar alegria aos alunos, coloco minha esperança na renovação dos conteúdos culturais. (...) Quero encontrar a alegria na escola no que ela oferece de particular, de insubstituível e um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor.” (SNYDERS, 1988, p. 13)

A satisfação cultural, da qual fala SNYDERS, é a alegria proporcionada pela consciência da aprendizagem, pelo avanço em relação à compreensão do mundo, pelo alargamento dos horizontes de vida de cada estudante, como atestam as alunas entrevistadas. *“Existe portanto uma satisfação da cultura elaborada que brota do que eu chamaria conteúdos culturais progressistas ou interpretados de maneira progressista.”* (SNYDERS, 1988, p. 185) E não se confunde, assim, cultura elaborada com os livros lidos. A cultura é um estilo de vida, um modo de vida que se esforça para buscar a harmonia possível entre todos os domínios que se procura desenvolver.

É evidente que os processos educativos não se limitam aos muros das escolas, mas o trabalho pedagógico propriamente escolar possui uma especificidade que o diferencia da educação em geral. Um aluno conseguiu traduzir a sua compreensão sobre essa especificidade durante a entrevista dizendo *“Lá fora você aprende uma coisa ou outra, mas aqui no colégio, todo dia você aprende uma coisa nova, numa matéria nova, daí tem uma experiência de vida nova no colégio também.”* (Marinho) É justamente essa característica específica do espaço escolar que remete à discussão sobre a importância da organização curricular.

SACRISTÁN propõe um modelo de interpretação do currículo que envolve a explicação do seu processo constitutivo através dos significados dos

diferentes níveis ou fases de objetivação do mesmo. Assim, ele desenvolve a idéia de inter-relação entre o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos mesmos, o currículo interativo ou em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.¹⁴ Não faz parte do tema deste trabalho a descrição detalhada destes níveis, mas é importante ressaltar que ele está centrado, sobretudo, em dois desses níveis: o currículo em ação e o currículo realizado, sem contudo desarticulá-los dos demais níveis.

“O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja.”
(SACRISTÁN, 2000, p. 201)

Compreender o currículo nesta perspectiva implica em pensar que ele não está construído apenas pelas ações de professores e alunos, para além disso, é preciso considerar que ele é mediatizado pelas políticas educacionais, propostas de programas curriculares, metodologias de trabalho, relações de poder, formas de avaliação e outras relações sociais. Em suas análises, SACRISTÁN constata que transições de concepção e metodologias dos professores levam o aluno a viver uma verdadeira alteração de cultura.

→ Neste trabalho, o currículo é entendido como prática social, resultado de múltiplas determinações políticas, administrativas, econômicas, físicas, éticas e estéticas, subjetivas, técnicas, científicas, etc., internas e externas à escola, que se constitui no movimento próprio de cada estabelecimento de ensino, nas práticas que

¹⁴ As análises e reflexões de J. Gimeno Sacristán a respeito dos níveis ou fases de objetivação do significado do currículo pode ser encontrado na obra “*Currículo: uma reflexão sobre a prática*”, editada pela ArtMed.

levam à construção dos sujeitos que dele participam. O currículo é a escola em movimento para realizar sua função precípua.

Neste processo de construção do currículo, onde todos os sujeitos da prática educativa estão envolvidos, muitas vezes, não há espaço para que todos sejam igualmente ouvidos. O currículo se constitui sobre relações de poder, entendidas como as relações sociais em que alguns sujeitos ou grupos estão submetidos às decisões e ao arbítrio de outrém. A “sala de aula”, apesar de ser um território contestado, ajuda a reforçar as relações de poder existentes, contribuindo para a continuidade da subjugação dos grupos sociais mais excluídos.

Alguns alunos evidenciam o sentimento de exclusão dos processos de discussão e deliberação a respeito das questões afetas à organização da escola. Uma das alunas entrevistadas é representante da turma junto à direção da escola e desabafa dizendo que os alunos participam *“das reuniões sim, das decisões não. [A Direção da escola e os professores] fazem uma reunião e comunicam aos representantes, por exemplo, em relação à reposição de aulas.”* (Fran); outro aluno diz: *“Eu sei que a decisão da direção vai para o grêmio e do grêmio vai para os alunos. Deveria ser o contrário, não é? Dos alunos para o grêmio e para a direção.”* (Müller); *“Eles decidem, os alunos ajudam.”* (Marinho).

A partir dos relatos dos estudantes é possível compreender que a diretoria do grêmio está sendo destituída, mas os alunos na sua totalidade não estão acompanhando a situação e, muitos deles, não sabem explicar os motivos que levaram à destituição nem quem está encaminhando o processo. *“Está sendo trocado o grêmio, deu um probleminha aí... que o nosso grêmio não estava muito ativo (...) Partiu de alguns professores e alguns alunos também.”* (Márcio) Inevitavelmente, a desmobilização, pela falta de uma organização coletiva que consiga unificar os esforços e idéias dos estudantes, contribui para acentuar a limitação deste segmento na participação democrática nas instâncias de discussão e deliberação.

Ao mesmo tempo, neste ano, *“a partir do segundo bimestre eles montaram um Conselho de Classe junto alunos com professores. (...) No colégio, acontece muito pouco essas reuniões assim.”* (Marinho) Outra aluna expressa seu ponto de vista a respeito dessas reuniões de Conselho de Classe: *“Às vezes não é uma coisa muito boa, porque os alunos ofendem muito, sabe? (...) São poucos aqueles [professores] que falam alguma coisa, e se eles estão falando é porque estão ofendendo.”*

Então, o professor nunca se expressa realmente na frente do aluno.”(Luciana)

Parece existir uma tentativa de democratização das relações de poder no interior da escola, mas todo processo de mudança é complexo porque não se efetiva imediatamente, depende de múltiplas relações entre continuidades e rupturas, num processo dialético que se estabelece entre os objetivos a serem alcançados e a manutenção da prática. Além disso, o poder não se manifesta de forma facilmente identificável, as relações de poder não se restringem a situações formais e legais, as relações de poder se inscrevem nos rituais cotidianos, nas rotinas dos processos educativos.

As rotinas são vividas de perto pelos alunos, e talvez seja possível afirmar que são eles os que conseguem perceber melhor a totalidade das atividades realizadas pela escola. Compreender as relações entre professores e alunos, que se estabelecem como parte dessas rotinas, é essencial para a análise do processo de constituição do currículo e das identidades dos sujeitos nele envolvidos.

É importante sublinhar que os efeitos dos processos educativos não são derivações diretas do currículo desenvolvido por professores e alunos, como se fosse um processo linear de absorção de conteúdos e propostas. O trabalho pedagógico é mediatizado pelas experiências anteriores de todos os sujeitos que o desenvolvem, pelos métodos de trabalho, pelas intenções que guiam as práticas destes sujeitos, etc. Da mesma forma, o currículo nunca se efetiva exatamente como foi pensado e planejado, porque, enquanto processo social, se define a partir de uma composição entre as ações de cada um e dos outros, entre os significados que cada um e todos atribuem a estas ações e interações.

Muitos dos alunos entrevistados demonstraram que têm sugestões em relação a possíveis mudanças na forma de utilização do tempo das aulas, do intervalo, dos recursos didáticos, da avaliação, etc., e se ressentem porque, segundo eles, não há quem os ouça.

“Eu não acho que professor é melhor do que aluno nem que aluno é melhor do que professor. Então, como quando o professor fala a gente escuta, eu acho que deveria ter mais conversa entre aluno e professor. Que nem, chegar, passar a matéria e explicar que a prova vai ser assim ou assado, eu não acho certo. Porque às vezes aquele não é o melhor dia, o melhor modo.” (Fran)



INJUSTIÇA



A falta de vontade
dos professores em ensinar e
melhorar as aulas.
É mais fácil fazer seu discurso.

“Aqui é como se fosse o político rico, ‘bonzão’, solto e o coitadinho do pobre trabalhador, não tem liberdade pra fazer nada, não tem condições pra fazer nada. Aqui a professora veio para o colégio, brigou com o marido e tal, só falta jogar o apagador nos alunos ...” (Fran)

A falta de resposta da escola a muitas das expectativas dos alunos em relação à qualidade das aulas e, principalmente, às sugestões de mudanças que eles elaboram mas que não ultrapassam as suas tentativas de falar e argumentar, leva estes alunos a posicionamentos que beiram o desprezo pela escola. Eles relatam as atitudes que a turma toda toma para demonstrar esse descontentamento: *“Conversa, ri, conta piada... esse tipo de coisa que atrapalha. (...) O pessoal dorme na sala, fica conversando, porque a aula não prende a atenção do aluno.” (Marinho)*

Outros procuram não interferir no desenvolvimento da aula, dizem que *“Eu fico na minha.” (Müller)*, ou então *“Eu pego um livro, dou uma disfarçada.” (Marlon)*. Outra aluna relata *“Não faço nada. A professora pergunta: Não vai fazer nada? Não, não vou. Ah, então está bom.” (Graciele)*. Uma aluna diz que quando não quer assistir as aulas, não vem para a escola, *“Falto. Eu prefiro ficar em casa.” (Sandra)*, inclusive, no ano letivo de 1999, quase ficou retida por faltas no segundo ano de Ensino Médio. *“A gente tem um monte de coisa anotada sobre o colégio, esperando para falar.” (Fran)*

Cada estudante procura encontrar a forma que lhe parece mais adequada para mostrar à escola que ela não está atendendo suas expectativas, mas a escola não demonstra prestar atenção nestas manifestações, nas indicações da insatisfação dos alunos. A falta de diálogo, de entendimento, de escutar o outro, infelizmente, tem feito parte de nossas relações cotidianas, dentro e fora dos muros da instituição escola.

De acordo com as impressões de duas estudantes, alunas de 3º ano do Ensino Médio de um colégio de Porto Alegre, registradas em um texto publicado pela Revista de Educação AEC, o Ensino Médio *“é um mundo ainda basicamente elaborado por adultos, na engenhosidade de suas regras, estruturas curriculares e pedagógicas.” (PONT & PEPPL, 1999, P. 18)* Um mundo organizado a partir da lógica racional da modernidade, que não se aproxima em nada da realidade, da hiperrealidade e tão pouco das questões afligem diretamente os estudantes.

“Eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço esta alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas

ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo.” (FORQUIN, 1993, p. 141)

O reconhecimento da alteridade, nos processos de construção do currículo, implica em reconhecer a existência do outro, marcado por valores, princípios, concepções e sonhos diferentes dos demais. Implica em reconhecer que o currículo é um território contestado porque resultado de múltiplas determinações.

A defesa da alteridade recai sobre o reconhecimento do aluno enquanto sujeito dotado de uma história de vida constituída sob as determinações desta sociedade que está em mudança e que, em cada caso, é diferente. A defesa da alteridade exige que o aluno seja percebido como sujeito da prática educativa que tem sonhos, valores, idéias, gostos, que precisam ser reconhecidos e respeitados.

Há momentos em que os alunos se percebem como participantes ativos, sentem que são sujeitos no processo de construção do currículo, estes momentos se objetivam “*quando a escola coloca o aluno para trabalhar, para criar*” (Luciana), afirmam as alunas Luciana e Fran. São importantes esses momentos que possibilitam ao aluno sentir que pertence ao coletivo da escola posto que isto tem efeitos importantes na formação da subjetividade desses alunos.

“Neste entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (SILVA, 1996, p. 90)

Transgressão necessária à transformação social. O currículo, portanto, se constrói e reconstrói na história, num processo contínuo de luta pela manutenção ou ruptura hegemônica. A prática pedagógica revolucionária, progressista, é por excelência prática social de construção da contra-hegemonia e atua diretamente sobre a formação das subjetividades emancipatórias dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não tem o interesse de ser prescritivo, ao contrário, a intenção fundamental desta pesquisa é buscar conhecer como se estabelecem as relações entre os sujeitos do processo educativo no interior da escola, na dinâmica de construção do currículo, percebendo de que forma e em que sentido isto determina ou influencia a constituição das subjetividades destes sujeitos, especificamente, dos estudantes.

As análises macroestruturais dos mecanismos exteriores à escola que dizem respeito às políticas educacionais, às desigualdades econômicas e sociais, ao desemprego e à exclusão, aos avanços científicos e tecnológicos, à mudança de paradigmas, são centrais para a compreensão de como as ações desenvolvidas no interior da escola estão articuladas a processos mais amplos de constituição da sociedade, e a concepções particulares de mundo e de educação.

Para compreender melhor este mundo contemporâneo a pesquisa procurou analisar mudanças nas condições concretas de produção e existência da humanidade que interferem direta ou indiretamente nos processos educativos e, também, conhecer as representações construídas pelos alunos sobre determinadas realidades. As próprias representações são determinadas pela realidade no mesmo processo em que ajudam a constitui-la. A ênfase “*sobre o caráter ‘subjetivamente construído’ da realidade social*” (FORQUIN, 1993, p.80) é necessária para desmistificar a concepção do mundo como algo natural e neutro.

No cotejamento entre teoria e empiria buscou-se desenvolver a análise das questões de amplitude macropolítica e dos mecanismos especificamente educativos que compõem o currículo, de forma a não sobrepor as diferentes dimensões, mas para explicitar as determinações e possibilidades dos processos educativos. “*Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido desta transformação.*” (FREIRE, 1997, p. 53)

O currículo da escola se constrói num processo dialético de contestação e afirmação de relações de poder, relações ideológicas, relações culturais, que se estabelecem entre os sujeitos da prática educativa e permeiam os processos de

organização e realização do trabalho com conhecimento e método de ensino. Estes conhecimentos e métodos que se corporificam no currículo estão implicados num processo de produção e criação simbólica e cultural – não resultam de um processo contínuo de aperfeiçoamento evolutivo e sim de um movimento de continuidades e rupturas.

Durante a realização da pesquisa e na apresentação e análise dos dados obtidos, evidenciou-se a interferência direta destas relações curriculares na constituição de cada sujeito. A escola produz cultura, compreendida como o modo de vida, o jeito de pensar e de agir sobre a realidade, de forma coletiva ou individual, com o objetivo de transformação ou de manutenção das relações pedagógicas e das próprias relações sociais.

Assim, o método, o conteúdo, as relações que se travam na escola no processo mesmo de construção do currículo, são agentes de formação das subjetividades dos sujeitos, interferem na constituição da identidade e das representações individuais e sociais, contribuindo para que elas se tornem mais abstratas ou mais contextualizadas, voltadas mais ao consumo ou à emancipação.

O trabalho da escola, portanto, é um trabalho voltado para a construção de cultura e, em última instância, das subjetividades sociais e particulares dos sujeitos dos processos educativos. Este processo de produção e criação de cultura se realiza de maneira intencional, ainda que a escola não esteja consciente dos efeitos que o currículo produz.

A educação é, por excelência, espaço de tradição e transmissão cultural, mas ela não reproduz as intenções sociais e pedagógicas exatamente da forma como foram planejadas porque se constrói num contexto social onde tudo o que é recebido é resignificado pelos sujeitos e pela própria prática social. Desta forma, *“a cultura e o cultural (...) não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite.”* (SILVA, 1996, p. 89)

Nesta perspectiva, não existe neutralidade possível na educação, uma vez que toda ação educativa está orientada para certos fins, determinados pelos princípios que norteiam as escolhas curriculares, as opções pedagógicas de professores e alunos. A diretividade da prática educativa a faz perseguir determinadas finalidades, sonhos, utopias, e por si só impossibilita a neutralidade.

“A intervenção do educador não se dá no ar. Se dá na relação que

estabelece com os educandos no contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito. (...) A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia.” (FREIRE, 1997, p. 52)

Então, as escolhas da Escola de Ensino Médio que a levam a trabalhar com a ciência moderna e a partir de seus princípios, também não é uma escolha neutra. Os princípios de quantificação, absolutização, naturalização, do conhecimento e de seus métodos estão carregados de uma concepção de negação da subjetividade e, por isso mesmo, a escola acaba não tomando esta questão como algo central nos processos de formação humana dos alunos que a freqüentam.

Não se realizando de forma pedagogicamente intencional, os efeitos do trabalho da escola na formação das subjetividades dos alunos são negados, ainda que sejam evidenciados e que os próprios alunos os considerem importantes. A racionalidade moderna dos fundamentos do trabalho educativo negam uma subjetividade que, de qualquer modo, está em processo de formação.

As representações que os alunos constroem a respeito da escola são manifestações objetivas dos efeitos dos processos educativos na formação de suas subjetividades, como demonstram as análises construídas pela presente pesquisa. A principal dificuldade encontrada na realização deste trabalho se deve, justamente, à escassez de elementos de estudo sobre representação a partir de referenciais da sociologia da educação. Além dos limites estabelecidos pelo horizonte intelectual da pesquisadora, concretamente determinado por sua trajetória acadêmica e profissional.

Os estudos sobre representações estão primordialmente centrados em perspectivas psicológicas, que dificilmente têm um caráter libertador, de análise da cultura voltada para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos. A fundamentação psicologizante toma o estudo de representações para associá-lo à formação da personalidade, e recai sobre o caráter de controle.

A psicologia, mesmo a psicologia social, é uma área do conhecimento centralizada quase exclusivamente no indivíduo, o que implica na despolitização das teorias que constrói sobre a educação. O estudo das representações dos sujeitos, neste sentido, tem como objetivo maior conhecê-las para melhor vigiar e controlar estes sujeitos. Portanto, as teorias psicologizantes sobre as representações sociais não se

mostraram adequadas aos interesses deste estudo.

O resgate da importância da formação da subjetividade é, do ponto de vista teórico desta pesquisa, essencial para que o homem, tornando-se sujeito consciente das próprias ações, seja capaz de criticar a sociedade em que vive e transformá-la. Nesta perspectiva, a análise da organização curricular da escola de Ensino Médio exige que se estabeleça como questão central as possibilidades de produção, em cada sujeito concreto e no coletivo, da humanidade historicamente construída, afinal, “*o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.*” (SILVA, 1996, p. 167)

A transformação social, a construção de uma sociedade de novo tipo, implica na construção de relações humanas e de produção também de novo tipo e, portanto, um novo tipo de escola. A socialização dos processos de produção e apropriação do conhecimento é condição necessária à construção da cidadania e da própria humanidade em cada ser. “*No plano teórico, político, filosófico e ético, a perspectiva é (...) alargá-los [os processos educativos] na perspectiva omnilateral e/ou politécnica que expressa as múltiplas necessidades do humano.*” (FRIGOTTO, 1995, p. 203)

Se as condições materiais para a construção de uma sociedade de novo tipo – processo discutido por GRAMSCI como a transição do reino da necessidade para o reino da liberdade – já existem com o processo de automatização da produção, é necessário agora construir relações sociais e sobretudo pedagógicas de novo tipo, que possam superar tanto as certezas cristalizadas pelo mundo da ciência moderna quanto as certezas presentes nos discursos e ações políticas neoliberais e neoconservadoras.

É fundamental, então, a realização de processos educativos voltados para a formação de subjetividades que busquem a emancipação dos sujeitos, de todos os sujeitos, que se recusem a aceitar a banalização dos crimes contra a humanidade e reconheçam que eles são sempre causados pela própria humanidade, resultados inaceitáveis de opções humanas.

Neste sentido, é fundamental a compreensão de que o mundo é produzido historicamente pelos homens, na relação que estabelecem entre si e, por isso mesmo, pode ser transformado e repensado. Urge, portanto, o desmonte do discurso do “fim da história”, de que não há outra alternativa. É preciso resgatar a humanidade do próprio Homem, reconhecendo em todo processo educativo seu caráter ético, estético e político.

Para tanto, é essencial o resgate da compreensão do próprio homem

enquanto ser histórico, de relações, que se constitui no mesmo processo em que transforma o mundo. A formação das subjetividades, individuais e coletivas, voltadas para o reconhecimento da alteridade e para a emancipação, depende diretamente do reconhecimento de cada sujeito e do conjunto dos homens em relação às suas possibilidades de ação.

Esta pesquisa buscou compreender e reconhecer as representações que os estudantes de Ensino Médio constróem sobre a escola, o mundo, o futuro, as relações sociais. A análise dos dados mostrou que há muito ainda para conhecer, não só a respeito dos alunos, mas também dos demais sujeitos que compõem os processos educativos e da forma como estes se constituem.

Como afirma PARO, as análises sobre os efeitos das práticas educativas, sobretudo das “novas” práticas difundidas a partir de preceitos neoliberais para a educação, sobre a formação dos sujeitos, professores e alunos, são ainda não receberam a necessária atenção dos especialistas da área. (PARO, 1999, p. 102) É preciso dar continuidade aos estudos aqui realizados, entendendo que as contribuições desta pesquisa são fundamentais mas não suficientes para compreender a totalidade das relações que se constróem na escola e visam a formação das subjetividades dos sujeitos envolvidos com os processos educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADORNO, T. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBERTANI, Helena. Adolescência: transição ou plenitude? In: Revista de Educação AEC, São Paulo, n.º 113, 1989, p. 09-16.
- ALVES, Alda Judith. A Revisão da Bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.º 81, p. 53-60, maio 1992.
- BATISTA, Cicélia. O mundo possível da tela. Salvador, 1995. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Câmara de Educação Básica, Parecer n.º 15/98.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC/INEP, 1998.
- DE TOMMASI, WARDE & HADDAD (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 1996.
- ENGUIITA, Mariano. Juntos pero no revueltos. Madri: Visor, 1990.
- FERRETTI, Celso. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORRESTER, Viviane. O horror econômico. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FRANCO, Maria Laura. Ensino Médio: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – Educação e Tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica? In: Educação e Realidade, Porto Alegre, 14(I): 17-18, jan/jun. 1989, p. 17-27.

- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e Escola Pública. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GRAMSCI, Antônio. Homens ou Máquinas. In: Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, v. I, 1976.
- GUARESCHI & JOVCHELOVITCH. Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- IANNI, Octávio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. In: Universidade e Sociedade, ano VII n.º 12 – fev. 1997.
- KUENZER, Acácia. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. SP, Cortez, 1997.
- LAPASSADE, Georges. Grupos, Organizações e Instituições. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.
- LUNA, Sérgio. Planejamento de Pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1998.
- PÁDUA, Elisabete. Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- PARANÁ. Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM. Documento Síntese. Curitiba, julho, 1996.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação – ANPED, mai/dez 1997, n.º 5 e n.º 6, p. 15-24.
- PONT & PEPL. O ensino médio na visão dos estudantes: algumas reflexões In: Revista de Educação AEC, São Paulo, n.º 113, 1989, p. 17-21.
- SACRISTÁN e GÓMEZ. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: Estudos Avançados, 1988, p. 46-71.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SELLTIZ, Claire et. al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. 5ª ed., São Paulo, E.P.U. e Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

SILVA, Luiz Eron. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, Vozes, 1996.

SNYDERS. A alegria na escola. São Paulo: Editora Manole, 1988.

TANGUI, L. e ROPÉ, F. Saberes e competências. São Paulo: Papyrus, 1997.

ANEXO 01

APROXIMAÇÃO:

Nome:

3º ano de Ensino Médio turma:

Idade:

Mora com quem?

Estado civil:

Gostaria de participar da pesquisa?

Quais os dias e horários que você poderia dispor para entrevista?

Telefone para contato:

ENTREVISTA:

Nome:

Trabalha? () Nunca trabalhou? () Desempregado? ()

Onde? Há quanto tempo?

Onde mora? É perto da escola?

Por que escolheu esta escola para estudar? Por que estuda à noite?

O que você faz quando não está na escola ou no trabalho?

Gosta de tv, revista, internet, etc.?

Quais são teus ídolos? Por que eles? Em que eles te inspiram?

O que você acha da sociedade do jeito que ela é?

O que é violência, para você?

Gosta de música? Qual estilo?

Quais livros você leu e a leitura te fez bem? Quando foi isso?

O que é ser consumista? É bom? Você é? Por quê?

Você curte a escola? Por quê? Que tipo de coisa você gosta na escola? Que tipo de coisa não gosta?

Curte estudar? Quais matérias? Por quê?

Como você acha que deveriam ser as aulas? As disciplinas que tem aqui na escola são importantes? Para quê?

O que você pensa dos professores?

Quando você (ou a turma) não está a fim da aula, o que você(s) faz(em)? E quando não entende o que o professor está falando?

Os professores explicam o programa/os conteúdos com os alunos? Explicam por que eles são importantes?

Tem algum tipo de conteúdo da escola que é importante para a vida?

O que você espera da escola? Essas coisas acontecem?

O que você pensa dos colegas que tem?

Existe diferença no jeito que você é e nas suas atitudes com os outros em casa, na rua, no trabalho e na escola?

Já se sentiu excluído de alguma coisa? Quando? Por quê?

Quando você não gosta de alguma coisa, o que você faz?

O que você quer do futuro?

QUESTÕES SOBRE A ENTREVISTA:

1º – Contar qual é o objeto da pesquisa e da entrevista piloto para os alunos.

2º – Perguntas:

- ◆ Em qual/quais pergunta(s) você acha que respondeu coisas que mais têm a ver com o problema da pesquisa?
- ◆ Qual pergunta você achou mais importante?
- ◆ Quais perguntas você acha que não respondeu adequadamente? Por quê?
- ◆ Se precisasse escolher quatro ou cinco questões para fazer a entrevista, quais você escolheria?
- ◆ O que você mudaria na entrevista?
- ◆ O que você achou da realização do desenho?
- ◆ Que materiais você acha que deveriam estar disponíveis para fazer o desenho?
- ◆ O que você achou de escrever o texto?
- ◆ Existe diferença entre escrever o texto e responder as perguntas da entrevista? Qual você preferiu fazer?
- ◆ Tem mais alguma coisa que você queira dizer?

OUTRAS QUESTÕES A SEREM INCLUÍDAS:

Como você ocupa seu tempo? Das coisas que faz, quais são as mais importantes?

O desemprego te assusta? Por quê?

O que você acha das idéias de competição, eficiência, etc. (neoliberais)?

O que é solidariedade? É possível ser solidário hoje em dia?

Tem alguma coisa no mundo que não possa ser comprada?

Por que existe pobreza?

O que é cidadania / ser cidadão?

Você acha possível mudar a sociedade?

Você vai fazer a prova do ENEM? Por quê?

Há participação dos alunos nas reuniões e decisões da equipe administrativa e pedagógica da escola? Como isso acontece?

Que tipo de regras da escola você gostaria de transgredir ou de fato você transgride?

Você acha que a escola leva em consideração a história, as condições de vida, de aprendizagem e interesses dos alunos? Por quê?

Você acha que está integrado ou que acompanha a transformação da sociedade, os avanços tecnológicos? A escola contribui para isso?

ANEXO 02

APROXIMAÇÃO

Nome:

3º ano de Ensino Médio turma:

Idade:

Mora com quem? Mora perto da escola?

Estado civil:

Trabalha? () Nunca trabalhou? () Desempregado? ()

Onde? Há quanto tempo?

Tem noção de qual é, mais ou menos, a renda familiar média?

Gostaria de participar da pesquisa?

Quais os dias e horários que você poderia dispor para entrevista?

Telefone para contato:

ENTREVISTA:

Nome:

Por que escolheu esta escola para estudar? Por que estuda à noite?

O que você faz quando não está na escola ou no trabalho?

Gosta de tv, revista, internet, etc.?

Quais são teus ídolos? Por que eles? Em que eles te inspiram?

O que você acha da sociedade do jeito que ela é?

O que é violência, para você?

Gosta de música? Qual estilo?

Quais livros você leu e a leitura te fez bem? Quando foi isso?

O que é ser consumista? É bom? Você é? Por quê?

Você curte a escola? Por quê? Que tipo de coisa você gosta na escola? Que tipo de coisa não gosta?

Curte estudar? Quais matérias? Por quê?

Como você acha que deveriam ser as aulas? As disciplinas que tem aqui na escola são importantes? Para quê?

O que você pensa dos professores?

Quando você (ou a turma) não está a fim da aula, o que você(s) faz(em)? E quando não entende o que o professor está falando?

Os professores explicam o programa/os conteúdos com os alunos? Explicam por que eles são importantes?

Os alunos participam das reuniões e decisões da direção? Como isso acontece?

Tem algum tipo de conteúdo da escola que é importante para a vida?

O que você espera da escola? Essas coisas acontecem?

Você vai fazer a prova do ENEM? Por quê?

O que você pensa dos colegas que tem?

Existe diferença no jeito que você é e nas suas atitudes com os outros em casa, na rua, no trabalho e na escola?

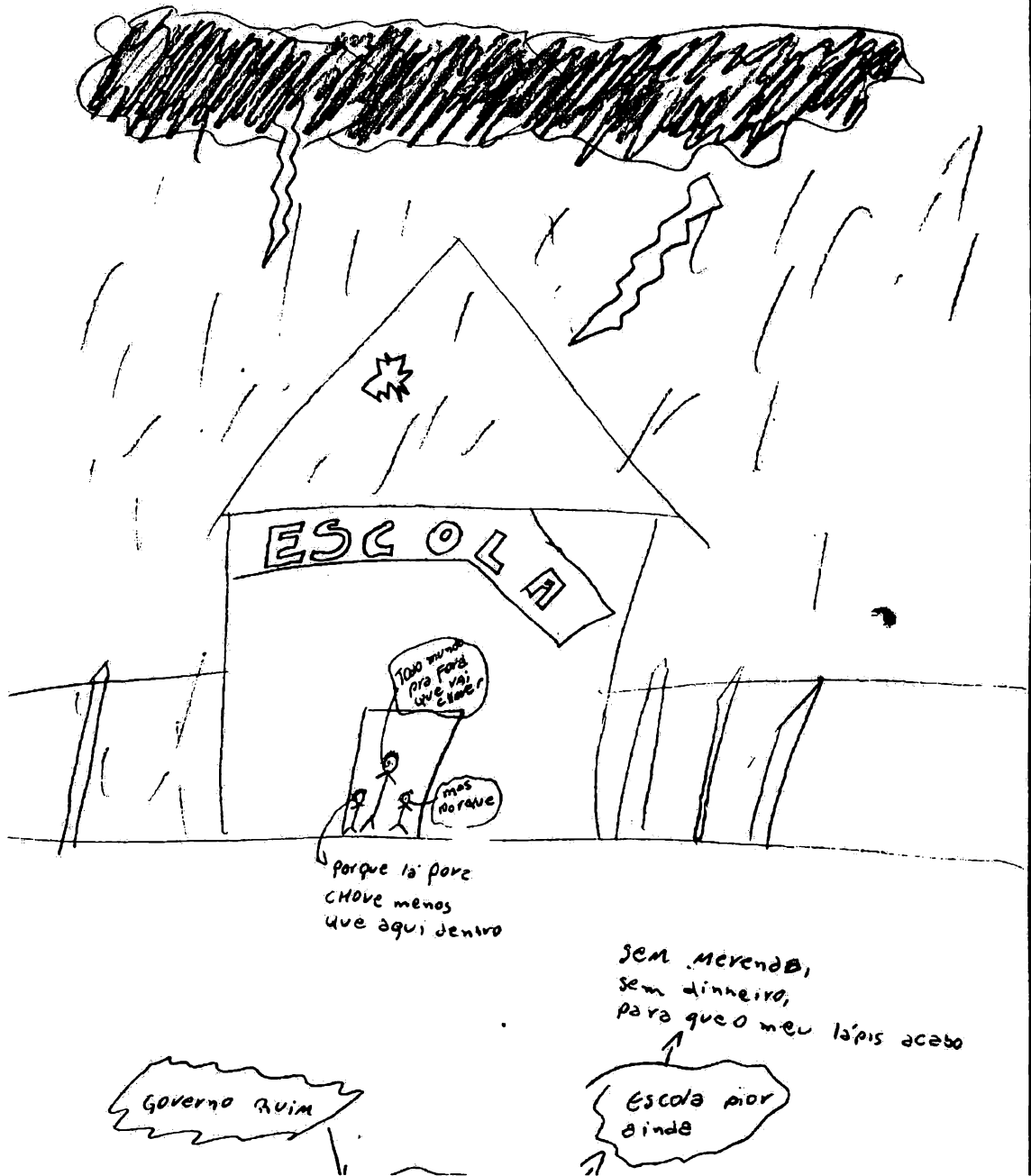
Já se sentiu excluído de alguma coisa? Quando? Por quê?

Quando você não gosta de alguma coisa, o que você faz?

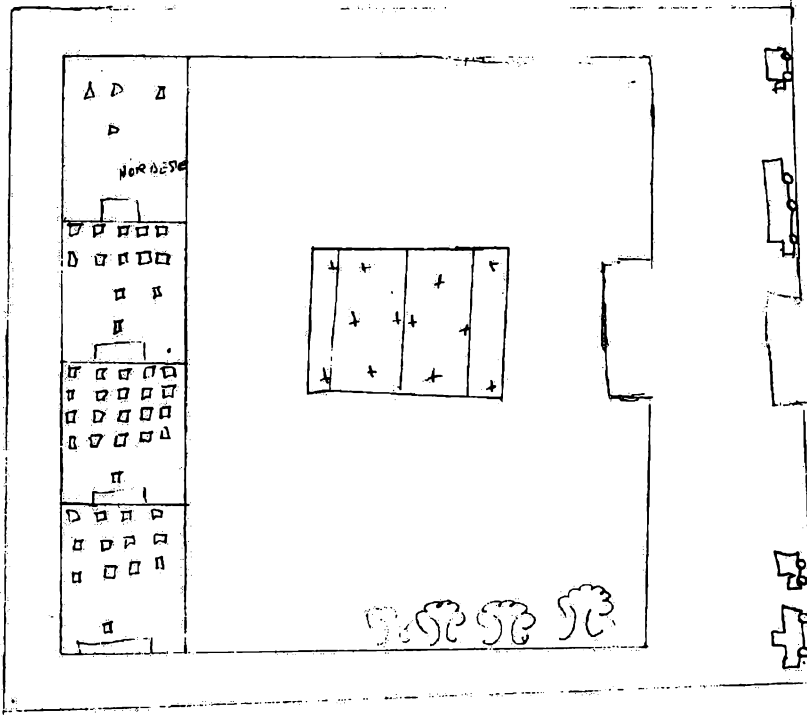
O que você quer do futuro?

nº 07

3º E noite



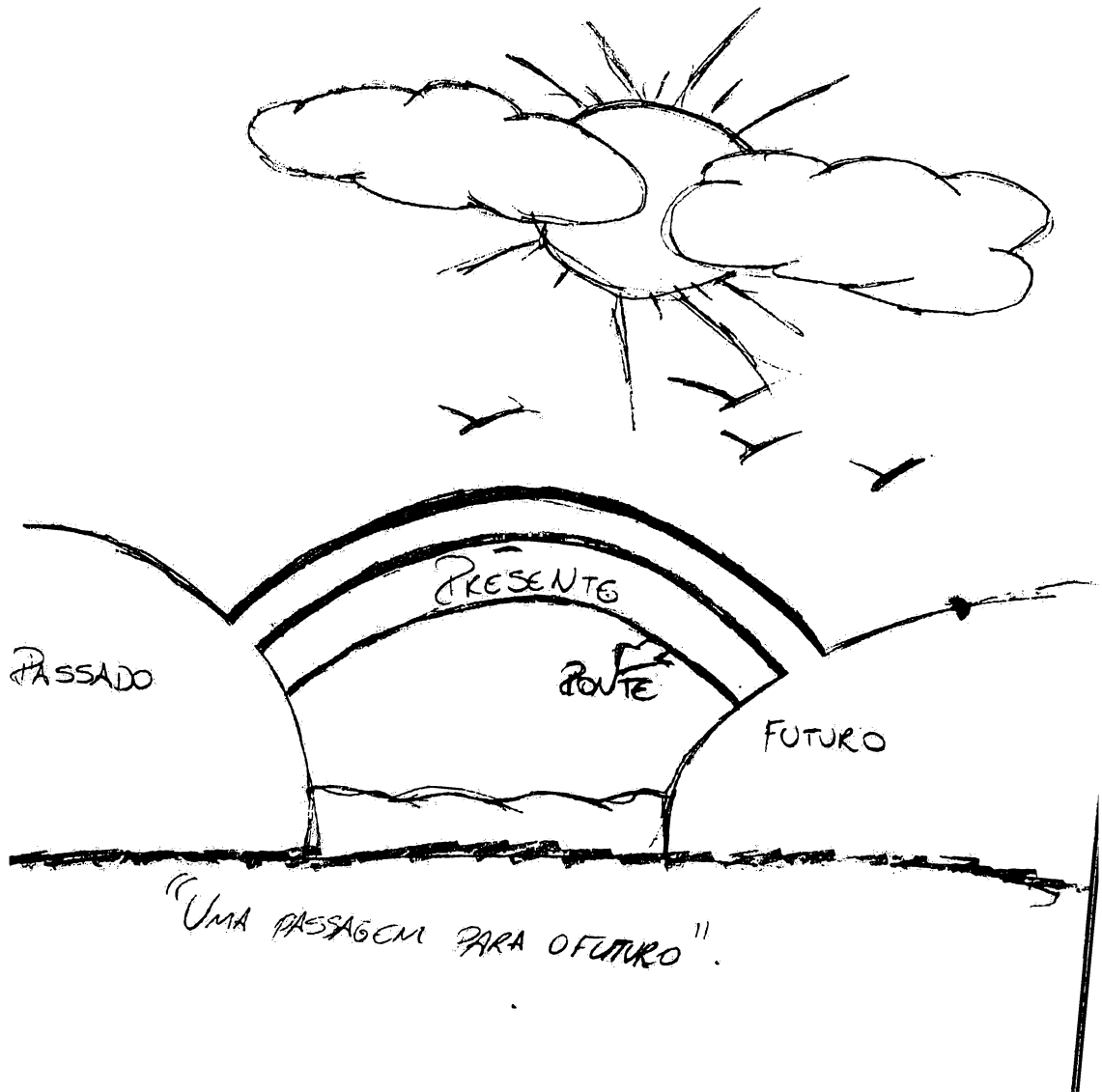
n° 40 3°E

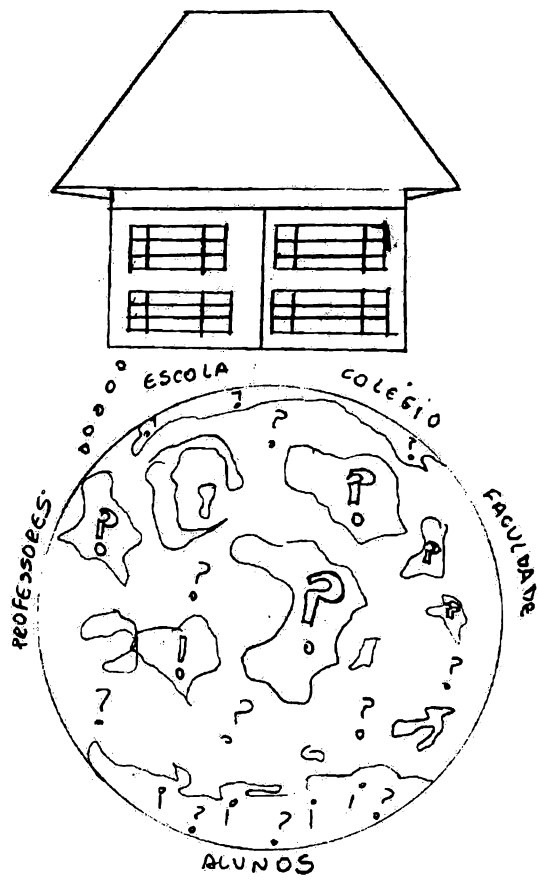


71.º 39

3º E NOITE

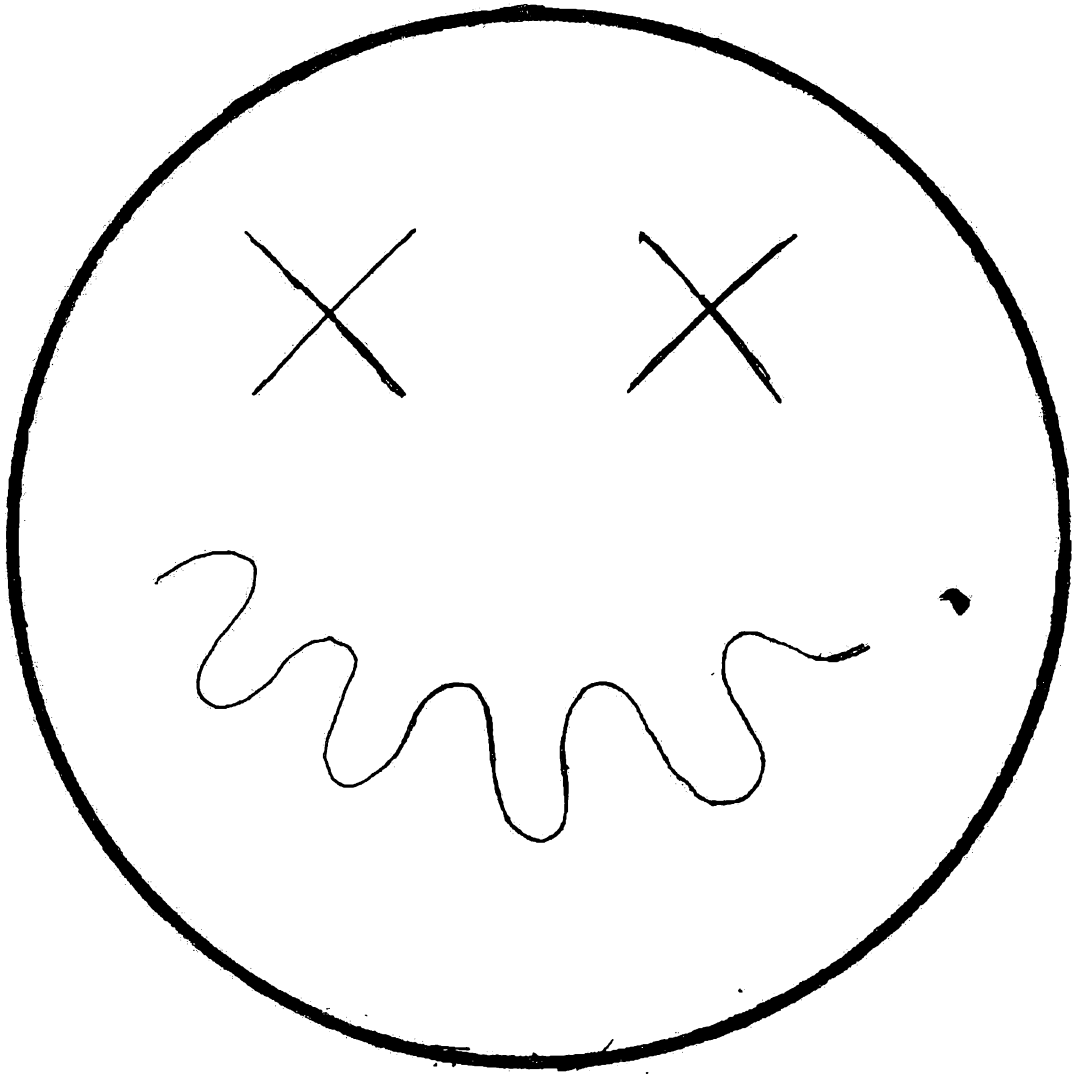
25/07/00





nº1

326

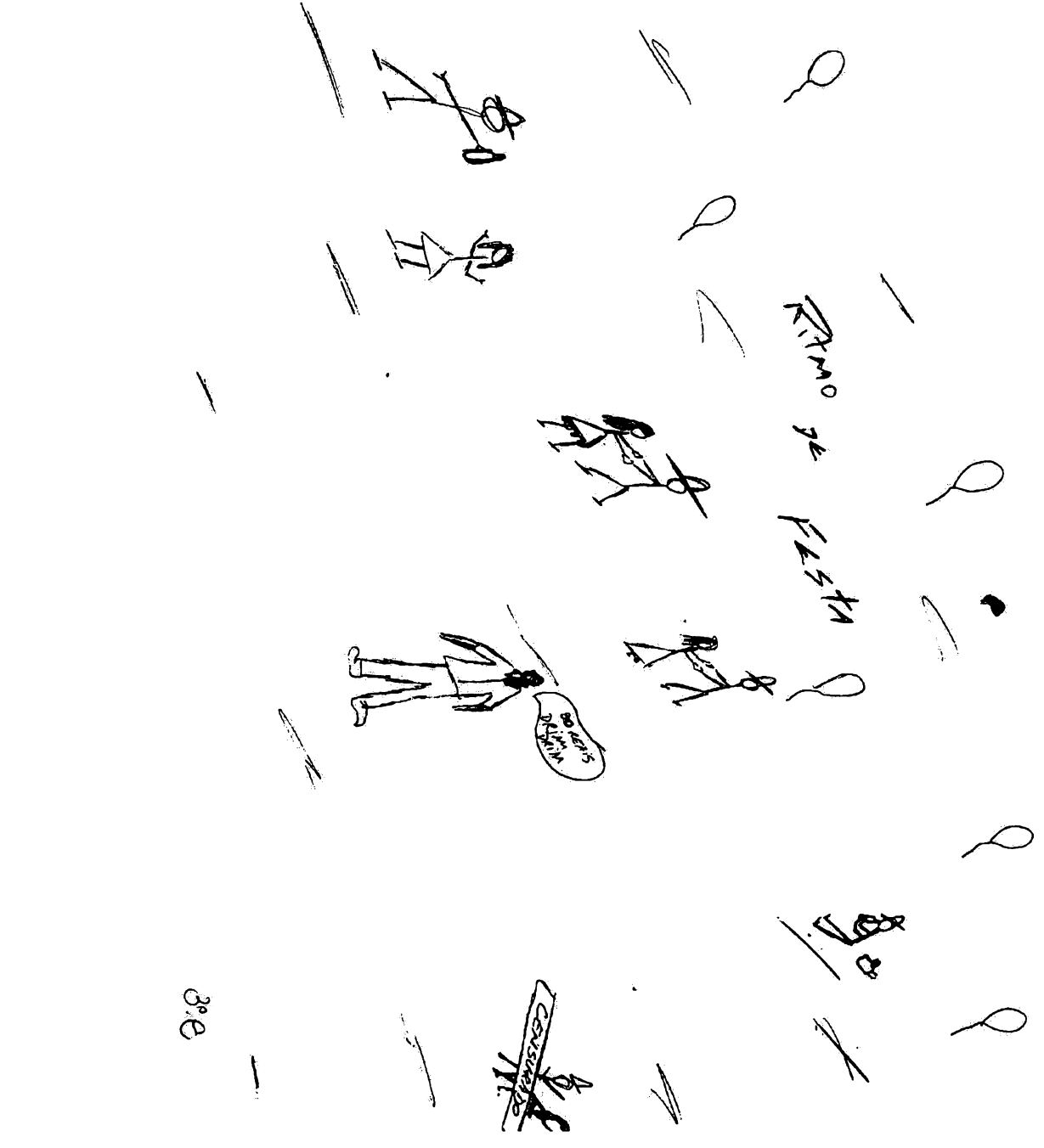




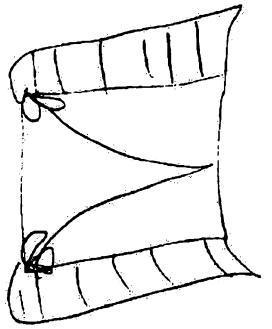
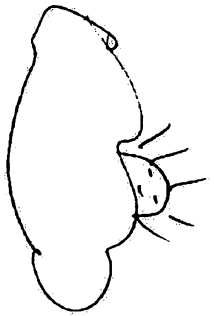
estudamos p/ ter um bom futuro, mas quando chegamos no futuro o diploma que temos não é considerado o melhor, mas do que valeu nossa batalha. O certo é viver estudando

foram anos de lutas e esforços até que enfim chegamos ao final da batalha

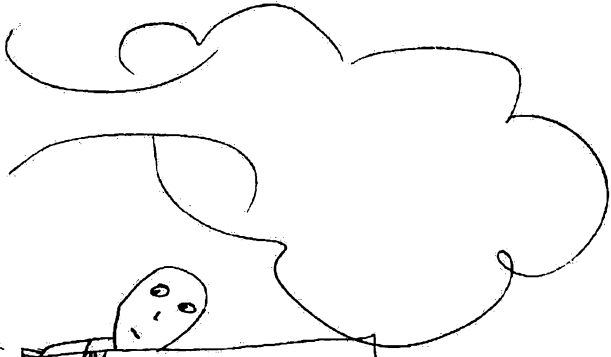
hummeio03 de Paula



3:e



ESCOOLA

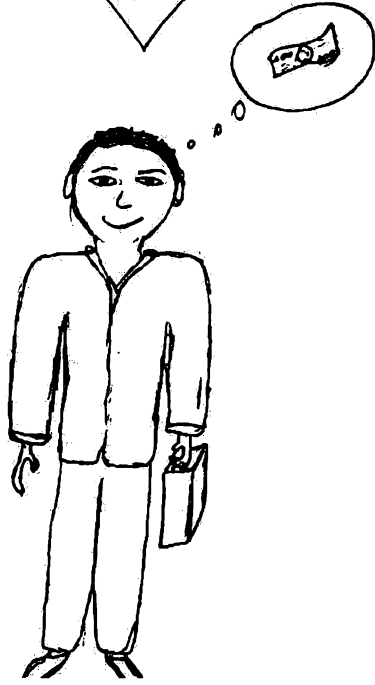
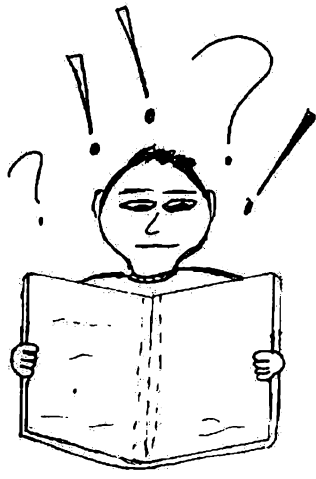


HIP
HOP

SOMOS
FO
C.V.

2.

nº 36 3ºD



$$\Delta = b^2 - 4ac$$
$$x = \frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2a}$$

AIDS:
O melhor
é a prevenção.
São.

