

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

SIMONE KOHLRAUSCH

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS PARA QUÊ?

São Leopoldo

2014

SIMONE KOHLRAUSCH

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS PARA QUÊ?

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K79j Kohlrausch, Simone
Juventudes e ensino médio: competências para
quê? / Simone Kohlrausch ; orientadora Laude Erandi
Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.
196 p. : il.

Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia.
São Leopoldo, 2014.

1. Juventude – Aspectos sociais. 2. Ensino médio. 3.
Educação baseada nas competências. 4. Freire, Paulo,
1921-1997. 5. Educação – Aspectos religiosos. I.
Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

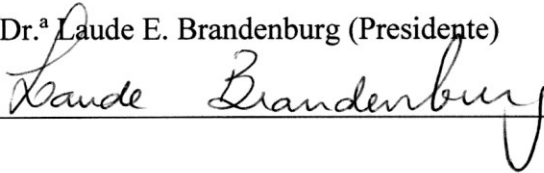
SIMONE KOHLRAUSCH

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS PARA QUÊ?

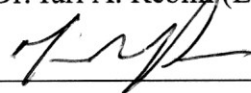
Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 24 de julho de 2014

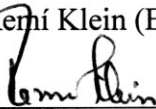
Prof.^a Dr.^a Laude E. Brandenburg (Presidente)



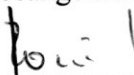
Prof. Dr. Iuri A. Reblin (EST)



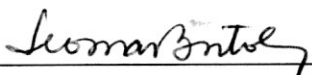
Prof. Dr. René Klein (EST)



Prof.^a Dr.^a Rosângela Fritsch (Unisinos)



Prof. Dr. Leonar A. Brustolin (PUCRS)



À Marcela, que ao chegar ao Ensino Médio
possa aprender além das competências que lhe serão exigidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que, além de me conceder o dom da vida,
me concede fé e esperança a cada dia;

A minha família, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e ajudando
nos momentos mais delicados, perdendo minhas longas ausências;

À Faculdades EST,
especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Teologia
e aos professores pelos intensos momentos de trocas e oportunidades
de crescimento e aprendizagem;

À professora Dr^a Laude Erandi Brandenburg,
que, com muita sensibilidade e sabedoria, me orientou nesta tese, incentivando
quando tudo parecia não fazer sentido,
me impulsionando a vislumbrar outras possibilidades
e me auxiliando nos momentos mais difíceis;

À CAPES,
pelo apoio financeiro.

RESUMO

A juventude, por ser um fenômeno geracional e multidimensional complexo, comporta distintos universos juvenis, gerando a necessidade de se pluralizar o termo: juventudes. Com a recente visibilidade desse segmento social no meio acadêmico e político, buscou-se trazer um panorama geral da multiplicidade de olhares provindos de diferentes ramos da ciência voltados aos jovens inseridos (ou não) nesta sociedade líquida. Para esclarecer o atual momento da política educacional voltada ao ensino médio, é traçado o percurso da gênese de políticas públicas, principalmente as relativas à educação, descrevendo-se, em seguida, um breve histórico da educação nacional ao longo dos séculos, desvelando porque há uma influência tão forte de organismos multilaterais na política educacional. Com o panorama do ensino médio traçado e a constatação da presença marcante da pedagogia das competências na conformação dessa política e nos documentos oficiais oriundos do governo federal desde a década de 1990, procura-se tratar do conceito de competências, bem como da origem de tal pedagogia e de seus pressupostos. O contraponto utilizado para análise dessa pedagogia é a pedagogia de Paulo Freire. Ao levantar-se pontos de divergências entre ambas pedagogias, fica evidenciado que, apesar de algumas características aparentemente semelhantes entre a pedagogia das competências e a pedagogia freireana, elas servem a modelos e a propósitos políticos, econômicos e sociais diversos. Partindo dessa constatação, discorre-se sobre contribuições da teologia para práticas pedagógicas possíveis destinadas aos jovens estudantes do ensino médio. Para tanto, recorre-se a uma recuperação histórica da teologia da libertação que, aliada a uma teologia do cuidado, ou ecoteologia, e a uma ecopedagogia da libertação, podem vislumbrar caminhos curriculares possíveis a partir do que está posto na legislação educacional concernente ao ensino médio. Afinal, o jovem necessita muito mais do que de meras competências instrumentais e utilitaristas para se tornar mais humano, para Ser Mais e contribuir na construção de um outro mundo possível.

Palavras-chave: Juventudes. Ensino médio. Pedagogia das competências. Pedagogia freireana. Teologia.

ABSTRACT

Being as youth is a complex generational and multidimensional phenomenon, it incorporates distinct youth universes, generating a need to pluralize the term *youngnesses* [or different ways of being young]. With the recent visibility of this social segment in the academic and political environs, we sought to bring a general panorama of the multiplicity of views coming from different branches of science geared toward the youth who are (or aren't) inserted in this liquid society. To explain the current moment of the educational policies directed toward high school, the trajectory of the emergence of public policies, mainly those related to education is outlined, following which a brief historical description is given of national education throughout the centuries, revealing why there is such a strong influence of multilateral organizations in educational policies. With the panorama of high school outlined and the observation of a marked presence of the pedagogy of competencies in the conformation of these policies and in the official documents coming from the federal government since the decade of 1990, we try to deal with the concept of competencies, as well as of the origin of such a pedagogy and of its presuppositions. The counterpoint used for the analysis of this pedagogy is the pedagogy of Paulo Freire. Upon lifting out the points of divergence between the two pedagogies, it becomes evident that, in spite of some apparently similar characteristics between the pedagogy of competencies and the Freire pedagogy, they serve different political, economic and social models and purposes. Based on this observation we discourse on the contributions theology can give to possible pedagogical practices directed to young students in high school. For such, we make recourse to a historical recovery of liberation theology, which allied to a theology of care, or eco-theology, and a liberation eco-pedagogy, can help envision possible curricular paths based on what is established in educational legislation related to high school. Finally, the young person needs much more than mere instrumental and utilitarian competencies to become more human, to Be More and contribute in the construction of another possible world.

Keywords: Youngnesses. High school. Pedagogy of competencies. Freire Pedagogy. Theology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 SITUANDO A(S) JUVENTUDE(S) E OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	19
1.1 Juventude(s): foco de olhares diversos	19
<i>1.1.1 O(a) jovem púbere/adolescente:.....</i>	<i>20</i>
<i>1.1.2 Jovem/juventude(s).....</i>	<i>23</i>
<i>1.1.3 Adolescência ou juventude: uma opção pela vertente sociológica</i>	<i>32</i>
1.2 O contexto contemporâneo	35
2 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NO PANORAMA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	51
2.1 Algumas pinceladas acerca da gênese de políticas públicas e educacionais.....	52
2.2 O Estado brasileiro e o histórico da educação no Brasil: alguns recortes	58
<i>2.2.1 A educação no Brasil: da Colônia ao Império.....</i>	<i>58</i>
<i>2.2.2 A República e a educação</i>	<i>63</i>
<i>2.2.3 A educação na Era Vargas.....</i>	<i>65</i>
<i>2.2.4 A educação na Quarta República.....</i>	<i>72</i>
<i>2.2.5 A ditadura militar.....</i>	<i>75</i>
<i>2.2.6 A educação, a abertura democrática e a nova democracia.....</i>	<i>78</i>
2.3 A política educacional brasileira e o financiamento da educação nacional	86
2.4 A legislação educacional brasileira para o ensino médio.....	99
2.5 Panorama do ensino médio no Brasil	111
2.6 A Pedagogia das Competências	114
<i>2.6.1 Tentativas de definições ou aproximações ao conceito de competência</i>	<i>117</i>
2.7 A Pedagogia de Paulo Freire	125
2.8 Convergências e divergências entre a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia das Competências	Erro! Indicador não definido.
3 A TEOLOGIA COMO CONTRIBUIÇÃO EM AÇÕES PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS PARA SONHOS POSSÍVEIS	133
3.1 A teologia da libertação no contexto latino-americano.....	133
3.2 A teologia da libertação aliada a uma teologia do cuidado – ou ecoteologia	143
3.3 Elementos da política educacional brasileira convergentes com a ecoteologia da libertação para um novo projeto de educação para os jovens.....	152

3.3.1 <i>O trabalho como um princípio educativo e pedagógico</i>	155
3.3.2 <i>A pesquisa como princípio pedagógico</i>	156
3.3.3 <i>Os direitos humanos como princípio norteador</i>	159
3.3.4 <i>A sustentabilidade ambiental como meta universal</i>	166
3.4 Apontamentos para possibilidades curriculares vislumbradas na pedagogia e na teologia	169
CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

A pergunta principal da tese vem explicitada no título *Juventudes e ensino médio: competências para quê?*. Essa pergunta inicial se baseou na hipótese de que, apesar de um discurso aparentemente renovado, atualizado e preocupado em sanar lacunas históricas na educação nacional, ele nada mais é do que outra forma de atender às exigências impostas pelo mercado agora globalizado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 traz em seu bojo e em todos os demais textos dela emanados ou demandados a pedagogia das competências. Considerando as juventudes e o ensino médio, pergunta-se: competências para quê? Competências para o desenvolvimento de um ser humano pleno, cidadão responsável e solidário ou para formar um trabalhador que demonstre as habilidades necessárias para o mundo produtivo atual?

Nesse sentido é possível perceber que a pergunta inicial se desdobrou em outras que remeteram aos conceitos trabalhados ao longo dos três capítulos, exigindo seu detalhamento e aprofundamento. Como a teologia se volta para a formação de um ser humano integral, a inserção desta tese no Programa de Pós-Graduação em Teologia, na área de concentração Religião e Educação, se justifica, considerando que há uma ponte fecunda de diálogo entre educação e teologia e que o trânsito entre essas áreas do conhecimento pode ser estreitado por meio da inter/transdisciplinaridade.

Para tanto, optou-se por uma revisão bibliográfica que atendesse ao objetivo principal de analisar a relação entre os elementos necessários para o desenvolvimento das juventudes e as políticas educacionais brasileiras para o ensino médio, com perspectiva de trazer um outro olhar para essa relação, advindo da teologia, mais especificamente, da teologia da libertação e da ecoteologia.

A temática da juventude e a educação a ela destinada, principalmente no ensino médio, é relevante, se considerarmos o enorme contingente populacional que abrange esse segmento social. A visibilidade recente de temas acerca da juventude, tanto em contexto mundial quanto nacional, torna-se evidente ao se considerar que uma série de eventos relacionados a esse segmento social ocorreu em profusão nas duas últimas décadas, bem como uma formulação de políticas públicas direcionadas aos jovens. Os estudos acadêmicos também passaram a reconhecer a relevância de pesquisas envolvendo juventude, pois ela

passou a ser vista como categoria social e geracional inserida num fenômeno multidimensional.

Com os desdobramentos de políticas e de estudos em torno do assunto, a juventude passou a ser também um campo de disputas semânticas, devido à dificuldade de se mapear e delimitar cronologicamente o que vem a ser a juventude e a quem considerar uma pessoa jovem. A plurissignificação dos termos juventude e jovem, que acabam abarcando tanto adolescentes quanto adultos, embalou uma variada gama de enfoques distintos nas diversas áreas do conhecimento, a saber: a pedagogia, a medicina, a biologia, a psicologia, a sociologia e até a teologia. No entanto, essas disputas semânticas e conceituais não podem se dissociar da realidade das juventudes concretas que povoam as cidades e ocupam espaços sociais diversos, dentre eles, a escola, que nem sempre é pensada para contemplar suas necessidades e seus anseios.

Sabe-se que o mundo contemporâneo, caracterizado por Bauman como um mundo líquido¹, configura uma sociedade do risco e da incerteza, onde arriscar e acertar ou não o alvo de sua ação, coincide com a conseqüente inclusão ou exclusão. É cada vez mais imperante para os jovens terem que decidir entre o que se precisa fazer e o que se gosta, entre o prazer individual, coletivo e a indiferença social, entre a dominação e a emancipação social. Face à complexidade social, os indivíduos têm sua identidade permeada pelas opções disponibilizadas de acordo com determinados estilos de vida impostos pelo mercado, pela mídia, que exigem transformações na intimidade, cujas conseqüências podem ser diversas, desde aceitação, até o isolamento.

Situar as juventudes nesse contexto globalizado, mas desigual, caracterizado pela fluidez das relações, sejam elas pessoais ou profissionais, é imprescindível para compreender sua dinâmica, suas necessidades e analisar as políticas educacionais voltadas para esse segmento que, em sua grande maioria, ocupa, ou deveria ocupar, as vagas disponibilizadas no Ensino Médio.

Para tanto, o primeiro capítulo trata dos conceitos e das definições acerca da juventude, bem como de divergências em torno do termo, e de uma breve análise do contexto contemporâneo, com opção pela vertente sociológica como orientadora da análise.

Já o segundo capítulo, ao considerar que há uma série de políticas públicas recentes voltadas aos jovens se conformando no Brasil, traz um apanhado geral acerca da gênese das políticas públicas e educacionais, apresentando também alguns recortes sobre o histórico do

¹ BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

Estado brasileiro e da educação no Brasil. Isso é importante para que se possa compreender por que o Ensino Médio demorou tanto tempo para ser considerado uma etapa importante da Educação Básica, senão essencial.

Além de apontamentos importantes sobre a história da educação brasileira e da política educacional desenvolvida nos diferentes períodos, analisa-se a presença marcante de orientações de organismos multilaterais na elaboração dessas políticas sob o pretexto de auxiliar a minorar os efeitos da pobreza e da exclusão por meio de seus pacotes prescritivos atrelados a financiamentos contraídos junto a essas organizações internacionais. É por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais e de alguns setores da sociedade que se vê despontar na política educacional brasileira a *pedagogia das competências*, que orienta as reformas educacionais desde a década de 1990. Por isso, após um levantamento das principais políticas voltadas para o Ensino Médio, detalhando-se algumas características do panorama recente dessa etapa de ensino, faz-se uma incursão acerca da pedagogia das competências. Como contraponto de análise dessa pedagogia, toma-se como referência a pedagogia de Paulo Freire para levantamento de pontos de divergência entre ambas as pedagogias, demonstrando que, apesar de algumas características aparentemente semelhantes, servem a modelos e propósitos políticos, econômicos e sociais bastante distintos.

Por fim, o terceiro e último capítulo traz uma perspectiva de articulação entre teologia e pedagogia, com um olhar mais atento voltado ao ensino médio, etapa que contempla a educação dos jovens brasileiros. Para tanto, faz-se, num primeiro momento, uma recuperação histórica e conceitual referente à teologia da libertação e a temas concernentes.

A teologia da libertação nasce “de uma indignação ética diante da pobreza e da marginalização de grandes massas de nosso continente”². Então, pode-se afirmar hoje – quase cinco décadas após seu surgimento e de sua aquisição de um estatuto eclesial na Conferência de Medellín – que ela se mantém atual na pauta de quem faz “a opção preferencial pelos pobres, a fim de alcançar sua libertação integral”³. Não é por acaso que nesse mesmo período – final dos anos de 1960 e início da década de 1970 – se vê aflorar a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, posicionada num mesmo horizonte de desvelamento da realidade histórico-social dos povos da América Latina. O presente momento, caracterizado por uma dominação global de uma direita que dilui seu discurso na teia social ao apropriar-se de termos tão caros à teologia e à pedagogia da libertação – como libertação, esperança, democracia, participação,

² BOFF, Leonardo. Teologia da opção preferencial pelos pobres. *Grande sinal*, Petrópolis, v. 38, n. 7, p. 541-549, set. 1984.

³ BOFF, 1984, p. 541-549.

entre outros – esvaziando-os de seu sentido original, ressignificando-os e fazendo crer que vivemos num período caracterizado pelo fim das utopias e das esperanças, precisa ser criticamente analisado à luz de uma ética que se localiza entre a indignação e a utopia e aponta para uma realidade distinta da que se tem.

Aliada à teologia da libertação, Leonardo Boff propõe uma teologia do cuidado que, por fim, se consubstancia numa ecoteologia da libertação. Essa ecoteologia da libertação articulada a uma pedagogia da terra, ou ecopedagogia, pode trazer um horizonte mais claro de atuação educacional junto aos jovens que buscam o ensino médio, numa perspectiva mais justa, solidária e sustentável. Nesse sentido, ao refazer a trajetória de uma teologia e de uma pedagogia da libertação aliadas à ecoteologia e à ecopedagogia, é possível se reapropriar de categorias e de conceitos fundamentais para a análise e a crítica de nosso momento histórico, retomando o caráter profético de denúncia e de anúncio, tomando a ética da vida como ponto de partida de um fazer teológico e pedagógico autóctone na América Latina. A partir de elementos da própria política educacional brasileira, convergentes com a ecoteologia e a ecopedagogia, pode-se traçar esse caminho educacional possível, promovendo a vida, impregnando-a de sentido para jovens ressentidos da falta de referenciais, cultivando um respeito profundo pelo outro e pela natureza.

1 SITUANDO A(S) JUVENTUDE(S) E OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo.*

Legião Urbana, Tempo perdido.

1.1 Juventude(s): foco de olhares diversos

“Temos todo o tempo do mundo” (Legião Urbana, Tempo perdido), expressão máxima da moratória vital atribuída à pessoa jovem, bem como as inúmeras características que definem o ser jovem, ontem e hoje, dentre elas ter o seu próprio tempo: Um tempo de expectativa? Um tempo de transição? Tempo de identidade individual e/ou coletiva? Definir ou estabelecer cronologicamente o que vem a ser a juventude e, em consequência, a quem considerar uma pessoa jovem, é uma tarefa cada vez mais complexa, devido à plurissignificação dos termos juventude e jovem – que acabam abrangendo tanto adolescentes quanto adultos.

Parâmetros rígidos para definição e conceituação não cabem num momento da história em que não se sabe mais dizer onde se localiza a fronteira entre a infância, a adolescência, a juventude e a fase adulta. Se, por um lado, para os que não têm socialmente o direito à infância, a juventude começa mais cedo, por outro lado – devido ao aumento da expectativa de vida e às mudanças no mercado de trabalho que acabam retardando a entrada dos jovens no universo produtivo – há uma tendência mundial de alargamento do tempo da juventude. No Brasil, também há reflexos acerca da indefinição do que se possa nomear como juventude, devido à diversidade de atores nesse campo, ampliando os focos anteriormente existentes, construindo e desconstruindo novos conceitos, questões e desafios para a construção de diagnósticos e ferramentas de trabalho para quem atua em iniciativas dirigidas aos jovens.

A multiplicidade de abordagens e de perspectivas contém diferentes concepções sobre o que ou quem está sendo designado pelo termo juventude, exigindo sempre novos recortes para melhor caracterizar sua singularidade e sua especificidade frente a outras

categorias sociais. A sobreposição dos termos adolescência e juventude, que ora se aproximam, se incluem, ora se distanciam e/ou se excluem mutuamente, demonstra claramente a importância desse segmento populacional, alvo, também, dessa disputa conceitual e semântica. É tão complexa essa tarefa de definir e nomear a juventude, que organismos internacionais, a exemplo da CEPAL/OIJ, afirmam: “[...] tarefa compleja, tanto para el mundo academico como para los gobiernos, delimitar una categoria de juventud que permita establecer cuales son los limites de esta etapa de la vida y como visibilizar sus particularidades sociohistoricas y necesidades”.⁴

Algumas dificuldades apontadas por Antonio Carlos Gomes da Costa nesta tarefa de conceituar juventude dizem respeito, justamente, à multiplicidade de abordagens, pois o conceito varia conforme o interesse específico de quem o maneja e o contexto econômico, social, histórico e cultural. Além disso, ele alerta para o fato de que as definições de juventude recorrentes no meio acadêmico e social provêm do mundo adulto e tendem a ignorar a heterogeneidade das situações concretas vivenciadas pelos jovens, destacando inclusive que “A maior parte das definições de juventude tem a preocupação mais voltada para a delimitação do fenômeno do que para a explicitação das singularidades que ocorrem nessa fase da vida”.⁵ Tendo em vista que a definição de juventude pode ser trabalhada a partir de pontos de partida diversos, uma opção inicial de aproximação ao conceito a que o termo remete é a discussão da noção de fase do ciclo vital, que acaba agregando outras definições que se vinculam a ela e que serão expostas e analisadas em seguida.

1.1.1 O(a) jovem púbere/adolescente

Philippe Ariès, na *História Social da Criança e da Família*⁶, destaca que na Idade Média se falava em seis idades: da infância e da puerilidade, da juventude e da adolescência e da velhice e da senilidade. No entanto, a adolescência como a concebemos hoje é uma invenção recente, aparecendo somente na classe burguesa nas últimas décadas do século XIX, quando a família se tornou nuclear e a escola passou a se especializar por grupos de idade. Ariès afirma que a infância foi privilegiada no século XIX e a adolescência no século XX, destacando que o primeiro adolescente moderno típico foi Siegfried, de Wagner, herói do século XX: “a juventude que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma

⁴ CEPAL y OIJ. *La juventud en iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago: CEPAL y OIJ, 2004. p.290.

⁵ COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. p. 67.

⁶ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

preocupação dos moralistas e dos políticos”.⁷ Uma concepção mais recente de adolescência ou juventude discorrida por Dick é a da instituição *Population Reference Bureau*, dos Estados Unidos que, em 2001, “define como jovens os que se encontram entre 10 e 24 anos, incluindo nisso os púberes, os adolescentes e jovens (10 a 19 anos) e os adultos jovens (de 20 a 24 anos)”.⁸

Boa parte da confusão conceitual em torno do uso dos termos puberdade, adolescência e juventude, no Brasil, vem do uso corrente desses termos por instâncias de estudo distintas, a saber:

Normalmente, quando psicólogos vão descrever ou fazer referências aos processos que marcam esta fase da vida (a puberdade, as oscilações emocionais, as características comportamentais que são desencadeadas pela mudança de *status* etc) usam o termo adolescência. Quando sociólogos, demógrafos e historiadores se referem à categoria social, como segmento da população, como geração no contexto histórico, ou como atores no espaço público, o termo mais usado é “juventude”.⁹

Ao se ater ao significado etimológico dos termos puberdade e adolescência, tem-se que puberdade se origina do latim *pubertate*, que remete ao sinal de pelos, barba, penugem – ou seja, a referência é de cunho biológico. Já adolescência, também proveniente da língua latina, tem dupla origem, uma de *ad* (para) e *olescer* (crescer) e outra do vocábulo latino *adolescere*, significando adoecer, enfermar, direcionando o termo ao uso corrente adotado pela psicologia.¹⁰ Discorrido sobre as origens dos termos puberdade e adolescência, comumente utilizados para designar muitos jovens, faz-se necessário também esclarecer esses conceitos de maneira mais abrangente. José Ottoni Outeiral, confirmando a base biológica utilizada para conceituar puberdade, define-a como: “[...] um processo biológico que inicia, em nosso meio, entre nove e quatorze anos aproximadamente e se caracteriza pelo surgimento de uma atividade hormonal que desencadeia os chamados ‘caracteres secundários’.”¹¹

Traduzindo em outras palavras, há uma transformação substancial do corpo do jovem, que adquire atributos do corpo adulto, demarcando de maneira observável o início da adolescência, por se tratar de uma mudança fisiológica, principalmente pelo amadurecimento dos órgãos sexuais. Dessa forma, circunscrever o início da adolescência no tempo é relativamente fácil.¹²

⁷ ARIÈS, 1981, p. 40.

⁸ DICK, Hilário. *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na História*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 22.

⁹ DICK, 2003, p. 7.

¹⁰ CUNHA, Antônio Geral da. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2010.

¹¹ OUTEIRAL, J. *Adolescer*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003. p.05.

¹² CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2009. p.19.

No entanto, a adolescência não se restringe à puberdade e, devido à dupla origem etimológica do termo, segundo Outeiral, ela caracteriza muito bem as especificidades dessa etapa da vida, demonstrando a condição e o processo de crescimento – tanto físico quanto psíquico – bem como a aptidão para adoecer, quando se remete ao sofrimento emocional aliado às transformações biológicas e mentais que operam nesse período da vida.

Assim, quando falamos de adolescência, temos de pensar em dois elementos básicos: o primeiro é que temos de considerar que existem distintas experiências adolescentes, e estas, embora com elementos em comum, dependem dos aspectos psicológicos e sociais de onde vive o adolescente; o segundo é que necessitamos compreender que a adolescência tem diferentes fases e que estas têm características muito particulares.¹³

Calligaris define o adolescente como alguém que já assimilou os valores compartilhados na comunidade, “cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhes são apontadas por esses valores”¹⁴ e que deve aguardar para poder exercer as atividades concernentes ao mundo adulto. Ou seja, a comunidade lhe impõe uma moratória¹⁵, sinalizando que o adolescente deverá ficar sob tutela do adulto até que lhe seja autorizado realizar tais valores.

Em nossa cultura, ainda segundo Calligaris, o adolescente só será reconhecido como adulto e responsável se demonstrar independência e autonomia e, instigá-los a se tornarem independentes, é função primordial da educação moderna. No entanto, a desigualdade no acesso à educação faz com que esse período da vida varie enormemente entre os diversos segmentos da pirâmide social. Esse hiato instaurado entre a adolescência e o ingresso à vida adulta torna esse período da vida ainda mais penoso e o “adolescente não pode evitar perceber a contradição entre o ideal de autonomia e a continuação de sua dependência, imposta pela moratória”.¹⁶

¹³ OUTEIRAL, 2003, p. 6.

¹⁴ CALLIGARIS, 2009, p. 15.

¹⁵ O termo *moratória* é definido por Erik Erikson como um estado de espera que é imposto pela sociedade ao adolescente e ao jovem entre a infância e a fase adulta, apesar de o corpo estar pronto, a autonomia e a independência são deixadas para mais tarde. Em outras palavras, o que justifica a imposição da moratória ao jovem é a falta de maturidade do mesmo em detrimento de seu desenvolvimento corporal. A moratória social se caracteriza pela espera à integração ao mundo adulto e a moratória vital, à possibilidade de se ter muitos anos pela frente. ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

¹⁶ CALLIGARIS, 2009, p.17.

1.1.2 Jovem/juventude(s)

A juventude passou a ter projeção e a alcançar complexidade no cenário público brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990¹⁷, sendo configurada como uma invenção social do século XXI, a exemplo da infância, que passou a possuir um estatuto de valor no final do século XIX. De modo geral, os jovens passaram a chamar a atenção da sociedade como vítimas ou protagonistas de problemas sociais, pois o ser jovem remete a respostas de questões advindas das contradições gerais da sociedade que se agudizam ainda mais entre os jovens. Isso quando são considerados recortes não apenas geracionais, mas também de classe, gênero, pertencimento étnicorracial, local de moradia (urbano ou rural) e tantos outros fatores que entram no jogo dialético de diferenças e desigualdades sociais que definem as vantagens e desvantagens de ser jovem.

É também no século XXI que cresce o reconhecimento de que a juventude vai além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam, pluralizando-se, inclusive, o termo em juventudes, dada a sua enorme diversidade, demonstrando que projetos e ações dirigidos a esse segmento populacional exigem outras lógicas, muito além da proteção garantida pelo ECA¹⁸ às crianças e aos adolescentes. Além disso, a ação entabulada pelos próprios jovens em diversas organizações e espaços demonstra um amplo processo de afirmação da necessidade de reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. É nesse contexto que surgem coordenadorias, secretarias e programas voltados às especificidades da juventude, sem perder de vista sua diversidade, além de acontecimentos e documentos internacionais que repercutiram na configuração da questão juvenil na América do Sul.

Dentre esses eventos pode-se citar, de acordo com o IBASE¹⁹, o ano de 1985 como um dos precursores no sentido de conferir maior visibilidade ao segmento jovem da sociedade, quando a ONU o lança como o Ano Internacional da Juventude. Seguindo a ordem cronológica, em 1992 é fundada a Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ) e, na sequência, em 1994, ocorre a criação do Fórum Latino-Americano de Juventude (FLAJ). Em 1995 a ONU manifesta-se novamente com o lançamento do Programa de Ação Mundial para

¹⁷ FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003.

¹⁸ BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011.

¹⁹ NOVAES, Regina Reyes; RIBEIRO, Eliane. *Livro das juventudes sul-americanas*. Rio de Janeiro: IBASE e Polis, 2010. Disponível em: <<http://www.ibase.br/pt/wp-content/uploads/2011/06/juv-livro-das-juventudes-sulamericanas.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

Jovens (IpamJ) e, em 1998, com a concentração de eventos marcantes envolvendo a temática do jovem, pode-se citar o Plano de Ação Braga, a I Conferência de Ministros da Juventude, a Declaração de Lisboa e o Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas. Marcando o início do século 21, é elaborado o documento *Estratégia de Dakar para o empoderamento da Juventude*, em evento no Senegal, prosseguindo com a criação do Fórum de Juventudes Políticas do MERCOSUL (FJP) em 2003. O texto da Convenção Ibero-Americana dos Direitos da Juventude é finalizado pela OIJ em 2005, mesmo ano em que é criado o Programa MERCOSUL Social e Social (PMSS), com enfoque em jovens e mulheres, urbanos e rurais. Em 2006, tem-se a criação da Reunião Especializada de Juventude do MERCOSUL, em Córdoba, na Argentina, e a criação da Unidade Temática Juventude / Mercocidades. Isso apenas para ilustrar brevemente a evolução da temática juvenil no contexto sul-americano, pois foi a partir desse período que, no Brasil, os avanços da agenda da juventude se tornaram mais contundentes, principalmente a partir de 2005, com a Política Nacional de Juventude – com a criação da Secretaria e do Conselho Nacional da Juventude, fato inédito na América Latina - culminando na recente aprovação do Estatuto da Juventude: Lei nº 12.852/2013.

Perfazendo esse percurso brasileiro nas questões de políticas públicas para a juventude, o ano de 2005, além de marcado pela criação da Política Nacional de Juventude, traz como ação importante voltada para o jovem, em âmbito nacional, o lançamento do Programa Nacional de Jovens (Projovem), com o intuito de contemplar jovens de 15 a 24 anos que não tinham ensino fundamental e se encontravam fora da escola e excluídos do mercado de trabalho. O atendimento foi ampliado aos jovens de até 29 anos em 2007, com o Projovem Integrado, surgido da união dos seis programas que atendiam prioritariamente a juventude: o próprio Projovem, da Secretaria Nacional de Juventude; o Agente Jovem, do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome; o Saberes da Terra e Escola de Fábrica, do Ministério da Educação; o Juventude Cidadã e o Consórcio Social da Juventude, do Ministério do Trabalho e Emprego. A integração desses programas promoveu a gestão compartilhada pelos Ministérios responsáveis pelas respectivas modalidades – Projovem Urbano, Projovem Adolescente, Projovem Campo e Projovem Trabalhador – sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude, com o objetivo de “reintegrar esses jovens ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e inseri-los em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer”.²⁰

²⁰ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2007 – Lançamento do Projovem Integrado. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em:

Ainda em 2007, o Brasil sedia a 1ª Reunião Especializada da Juventude do MERCOSUL, no Rio de Janeiro, para a discussão de ações integradas para o desenvolvimento de políticas juvenis no âmbito do Cone Sul, com o objetivo de melhorar as condições de vida da população jovem.²¹ Já em 2008, entre os dias 27 e 30 de abril, ocorre em Brasília (DF) a 1ª Conferência Nacional de Juventude, sob a organização da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). As etapas preparatórias da Conferência mobilizaram mais de 402 mil pessoas em todo o país durante oito meses, com a realização de 27 conferências estaduais, 597 conferências regionais e municipais, 244 conferências municipais eletivas e 689 conferências livres, que se tornaram, essas últimas, a grande inovação de todo o processo. “A etapa nacional terminou com a aprovação de 70 resoluções, das quais foram estabelecidas as 22 prioridades da Política Nacional de Juventude.”²² ²³ Após a Conferência Nacional de Juventude, o Conjuve, com apoio da Secretaria Nacional de Juventude, em 12 de agosto de 2008 – data em que se comemora o Dia Nacional da Juventude – objetivando dar maior visibilidade e colocar em prática as resoluções e prioridades definidas na conferência, lançou a proposta do Pacto pela Juventude, articulando um conjunto de ações para sensibilizar governantes e candidatos, conduzindo-os a assinar um documento comprometendo-se com o fortalecimento das políticas públicas de juventude.²⁴

O ano de 2008 também foi marcado pela realização da 4ª Sessão da Reunião Especializada de Juventude (REJ), em Salvador, como parte da programação da Cúpula Social do MERCOSUL.²⁵ Em 2010, após participação da 7ª REJ e da Cúpula Social do

<<http://www.juventude.gov.br/marcos/2007-2013-lancamento-do-projovem-integrado>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

²¹ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2007 – Brasil sedia 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul no RJ. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2007-2013-brasil-sedia-1a-reuniao-especializada-da-juventude-do-mercosul-no-rj>>. Acesso em: 15 maio 2013.

²² SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2008 – 1ª Conferência Nacional de Juventude. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-1a-conferencia-nacional-de-juventude>>. Acesso em: 16 maio 2013.

²³ Para conhecer as 22 prioridades da Política Nacional de Juventude, acesse: SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. As 22 prioridades da 1ª Conferência. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/marcos-da-politica-nacional-de-juventude/1aConf_22Prioridades.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

²⁴ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2008 – 1º Pacto pela Juventude. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-2013-1o-pacto-pela-juventude>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

²⁵ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2008 – Brasil sedia 4ª sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-2013-brasil-sedia-4a-sessao-da-reuniao-especializada-da-juventude-do-mercosul>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

MERCOSUL, em Resistência, na Argentina, o Brasil assume a presidência da REJ.²⁶ Isso após sediar, em 2009, o 2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude, especialistas em legislação juvenil, com o objetivo de “conhecer a legislação de outros países, em um momento em que o Brasil lançava as bases para elevar a política nacional de juventude à categoria de política de Estado”.²⁷

O Ano Internacional da Juventude não foi relevante apenas pelo fato de o Brasil assumir a presidência da REJ, mas também pela prevalência de outros acontecimentos importantes para o avanço da política nacional voltada para a juventude: dentre eles o 2º Pacto pela Juventude²⁸ e a aprovação da PEC da Juventude – a Proposta de Emenda Constitucional nº 65, aprovada em julho de 2010, após tramitar sete anos no Congresso Nacional, inseriu o termo “jovem” no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, assegurando ao segmento direitos já garantidos aos demais.²⁹ Além disso, o Brasil sediou a Pré-Conferência das Américas e Caribe, na cidade de Salvador, que antecedeu a 1ª Conferência Mundial de Juventude, realizada no México em agosto de 2010. A Pré-Conferência registrou a presença de 28 países que integram as Américas, além da França e da Espanha que participaram do evento na condição de observadores. “A Pré-Conferência terminou com a apresentação da *Carta da Bahia*, contendo as propostas dos países das Américas para a Conferência Mundial.”³⁰ No mesmo ano, o Brasil passa a integrar a Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ) e assume sua vice-presidência na 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis pela Juventude.³¹

²⁶ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2010 - Brasil assume presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul – REJ. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2010-brasil-assume-presidencia-da-reuniao-especializada-da-juventude-do-mercosul-2013-rej>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

²⁷ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2009 – Brasil sedia 2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2009-2013-brasil-sedia-2o-encontro-de-parlamentares-ibero-americanos-de-juventude>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

²⁸ A carta compromisso se encontra em: PACTO pela Juventude: Apostar na Juventude é Investir no Brasil. In: SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Nacional de Juventude. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.] Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/marcos-da-politica-nacional-de-juventude/2oPacto_cartaz.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

²⁹ O Caderno de campanha pela PEC pode ser acessado em: CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. PEC da Juventude. N. 42/2008. [Organizado por Luciana Soares]. Brasília: CONJUVE, 2009. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/marcos-da-politica-nacional-de-juventude/PEC%20da%20Juventude%20Revisado_05.05.20091.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

³⁰ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2010 – Brasil sedia Pré-Conferência das Américas e Caribe. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2010-2013-brasil-sedia-pre-conferencia-das-americas-e-caribe>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

³¹ SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Marcos da Política Nacional de Juventude. *Juventude.gov.br*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

Em 2011, além da participação do Encontro de Alto Nível da ONU sobre a Juventude, em Nova Iorque, o Brasil teve esse ano marcado pela 2ª Conferência Nacional de Juventude e pela aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal, aprovada posteriormente, no Senado Federal, como Lei nº 12.852/2013 que “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.”³² Dessa forma, o Estatuto da Juventude torna-se o instrumento legal que determina os direitos dos jovens³³ que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independente de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos, contemplando cerca de 51 milhões de brasileiros com idades entre 15 e 29 anos, segundo dados fornecidos pelo Censo de 2010 do IBGE. Já o SINAJUVE, cuja criação é demandada pelo Estatuto, deve organizar, em todo o país, de maneira participativa, o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações, planos e programas que constituem as políticas públicas de juventude.

Com a visibilidade cada vez maior desse segmento populacional e como consequência de diversas ações em torno da juventude no continente sul-americano e no mundo, com participação cada vez mais efetiva do Brasil, em 2010, ao declarar esse o Ano Internacional da Juventude, a Organização das Nações Unidas promoveu debates e diálogos entre os jovens e entre esses e as demais gerações, levantando novamente a questão sobre que faixa etária compreende a juventude.

Para a ONU a juventude é compreendida entre os 15 e 24 anos de idade, sem, no entanto, deixar de reconhecer a mobilidade dessa faixa para mais ou para menos, devido a vários fatores. Para a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), segundo consta no Mapa da Violência 2011, “o conceito juventude resume uma categoria essencialmente sociológica, que indica o processo de preparação para o indivíduo assumir o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos”.³⁴ No Brasil, ao tomarmos como base o Plano Nacional de Juventude (PNJ), vemos que as ações estão voltadas às pessoas jovens com

³² SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Estatuto da Juventude. *Juventude.gov.br*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/estatuto>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

³³ Ao todo, são 11 os direitos previstos: direito à diversidade e à igualdade; direito ao esporte e ao lazer; direito à comunicação e à liberdade de expressão; direito à cultura; direito ao território e à mobilidade; direito à segurança pública e ao acesso à justiça; direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à saúde; direito à educação; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente. Cf. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Estatuto da Juventude. *Juventude.gov.br*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/estatuto>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

³⁴ WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil – Sumário Executivo*. São Paulo: Instituto Sangari/Ministério da Justiça, 2011. p. 6.

idades entre os 15 e os 29 anos. Considerando esta fronteira indefinida entre o que é ser “adolescente” e o que é ser “jovem”, vale ainda mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação que abrange crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, estabelecendo os direitos singulares da adolescência compreendida como faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então o jovem atinge a maioridade legal. Ao tomarmos a teoria do desenvolvimento psicossocial como base para a definição de juventude, nos deparamos com uma diferença que Erikson aponta entre o adolescente – que se encontra na fase da puberdade - e o jovem adulto, pessoa que se encontra pronta para as relações sociais e as relações de intimidade, pressupondo-se assim a idade cronológica dos 18 aos 25 anos.³⁵ Já o Conselho Mundial de Igrejas (CMI), em seus documentos oficiais, delimita como sendo juventude o período compreendido entre os 18 e os 30 anos de idade. Para efeito de políticas públicas voltadas ao jovem brasileiro, o Estatuto da Juventude de 2013 estabelece que jovem é aquele que se encontra em idade compreendida entre os 15 e 29 anos.³⁶

Antonio C. Gomes da Costa destaca que não existe um paradigma hegemônico para se definir juventude e que desse fato advém a necessidade de se conceituar esse sujeito social a partir da consideração de um conjunto de fatores: “Fenômeno multidimensional, a juventude deve ser considerada a partir de sua significação específica nos diversos contextos da vida social: gerações, educação, trabalho, comunicação, participação ou exclusão no consumo e outros.”³⁷

No que se refere à teoria das gerações, o autor afirma que a divisão da vida humana em períodos pode conduzir a uma utilização unilateral desse conceito para especificar os conflitos de geração, caracterizando um reducionismo. Com relação à educação, afirma que esse é um dos processos sociais mais importantes quando se pretende caracterizar a juventude, alertando, no entanto, que a desigualdade no acesso à educação faz com que esse período da vida varie drasticamente entre os diversos segmentos da pirâmide social. Quanto ao trabalho como elemento definidor de juventude, destaca a sua ambivalência em relação aos jovens: “Nele ingressar precocemente é uma violência negadora do direito de ser criança. A ele não ter acesso, na idade e nas condições adequadas, é uma violência negadora do direito de ser adulto.”³⁸ Ao se referir à questão da comunicação afirma que, numa sociedade de massas, os

³⁵ ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 240-245.

³⁶ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Conselho Nacional de Juventude. *Estatuto da Juventude*. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/estatuto/estatuto-de-bolso/estatuto-web>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

³⁷ COSTA, 2000, p.68.

³⁸ COSTA, 2000, p. 68.

meios de comunicação social constituem um fator determinante da formação da identidade juvenil, colocando o jovem numa posição de consumidor e de produto simultaneamente, o que conduz ao status de participação ou exclusão no consumo de bens e de serviços que possam assegurar condições mínimas de bem-estar e dignidade ao jovem.

Todas essas definições nos permitem concluir que ser jovem tem sido até hoje o usufruto de um *status* incompleto, caracterizado por um período de formação, compreendido entre a puberdade e o exercício de papéis reservados aos adultos. [...]

Na verdade, estamos diante de um fenômeno inteiramente aberto, em interação construtiva e destrutiva constante com o universo sócio-cultural em que está inserido, em permanente relação de amor e ódio, continuidade e ruptura e muitos outros paradoxos próprios dessa fase da existência que, para nós, adultos, segue e seguirá sempre como uma realidade ao mesmo tempo estranha e familiar.³⁹

A visibilidade da juventude no meio acadêmico e a relevância dos estudos juvenis, que a cada dia ganham mais espaço nas pesquisas científicas, ocorreram, segundo Schäffers,⁴⁰ por que a juventude passou a ser vista como categoria social e geracional, destacando que, se há estudos sobre a juventude, é porque ela comporta importantes atores sociais. Alguns autores como Weller⁴¹ e Dick⁴² destacam a importância gradativa dada à juventude também pelo fato de que o contexto social e as relações e experiências que ocorrem nesta etapa da vida são fundamentais para a elaboração de suas visões de mundo e de suas identidades, servindo de base para as opções feitas na vida adulta. O processo de construção da identidade é outro aspecto fundamental na compreensão do que seja a juventude e envolve um duplo movimento por parte do jovem: o de assumir suas limitações e potencialidades e o de atender às expectativas da família, da escola, do trabalho e dos demais agentes sociais presentes em seu cotidiano.⁴³ Boran defende que o jovem chega à definição de identidade pessoal, em geral, através da experimentação de papéis diferentes: ao experimentar diferentes imagens de si, ele chega a uma decisão sobre a imagem que melhor lhe cabe.⁴⁴

³⁹ COSTA, 2000, p. 69.

⁴⁰ SCHÄFFERS apud WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n.1, p. 107-126, jan./abr. 2005. p. 109. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/8518/7813>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

⁴¹ WELLER, 2005, p. 110.

⁴² DICK, 2003, p. 15.

⁴³ COSTA, 2000, p. 69.

⁴⁴ A capacidade de o jovem resolver seu problema de identidade vai depender de recursos pessoais e do apoio da família, escola e da cultura do grupo-da-mesma-idade. Para Erikson, a crise de identidade deve estar suficientemente resolvida para possibilitar compromissos adultos de solidariedade e preocupação mútuas. Fowler acrescenta mais duas experiências necessárias para que o jovem tenha um raciocínio moral coerente e consistente: “Em primeiro lugar, o jovem deve sair de casa emocional e fisicamente e encontrar experiências e valores conflitantes num contexto moral de moratória onde não é obrigado a assumir logo as responsabilidades de adulto. Então, num segundo momento, o jovem deve dar mais dois passos: a experiência de sentir-se responsável pelo bem-estar de outros e a experiência de assumir e viver com opções morais

Mas aí entra outra questão importante a ser retomada: ser jovem é viver num momento de espera, de preparação, de mera transição? A ideia de moratória social para esse período da vida permeou, por um longo período, a condição juvenil que se resumia às relações de incorporação à vida adulta e à aquisição de experiência, “caracterizando-se a juventude, em certas camadas sociais, como a etapa vital entre a infância e a maturidade, determinada pela vinculação com as instituições de transição ao mundo adulto”.⁴⁵ Agregado ao conceito de moratória social desenvolveu-se também o de moratória vital, pois, a princípio, ser jovem é ter muitos anos pela frente. No entanto, ambiguidades e ambivalências estão presentes nas representações que as sociedades e os próprios jovens constroem sobre as suas juventudes.

Em entrevista a IHU Online, Dick⁴⁶ afirma que há, sim, universos juvenis diferentes, mas que se complementam, e chama a atenção para a necessidade de se estabelecer parâmetros para análise da realidade juvenil: “É preciso ter presente – dentro de um parâmetro – os aspectos psicológico, cultural, sociológico, biológico (cronológico), o jurídico e – uma descoberta mais recente – o teológico.”⁴⁷ Exemplo disso foi a recente edição da Jornada Mundial da Juventude (JMJ) ocorrida no Brasil no ano de 2013, com a presença do Papa Francisco. Qualquer pesquisa que tome a juventude como foco, deve levar em consideração esses aspectos e, inclusive, abrir o leque, pluralizando o termo (juventudes), dada a diversidade que se nos apresenta:

Não se deve cair no erro de falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma faixa etária. Não existe uma juventude, mas uma multiplicidade delas, tantas quantas são as tribos existentes.⁴⁸

Além disso, é importante considerar o que Levi e Schmitt apontam na sua *História dos jovens*, ao afirmarem que os jovens têm uma projeção simbólica na sociedade no sentido

irreversíveis.” [...] No final dessa etapa, os jovens já devem ter a capacidade de sobreviver sozinhos numa cultura complexa. Ter uma identidade integrada, que inclui a definição deles mesmos como participantes sexuais, morais e políticos. A realização da identidade representa um compromisso com valores específicos que servirão como base para decisões vitais posteriores. Os jovens que não conseguem estabelecer sua identidade permanecem confusos e dependentes dos outros”. (BORAN, Jorge. *O futuro tem nome: juventude: sugestões práticas para trabalhar com jovens*. São Paulo: Paulinas, 1994.)

⁴⁵ ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003. p. 23.

⁴⁶ DICK, 2003, p. 20.

⁴⁷ Refere-se ao documento da CNBB intitulado *Evangelização da Juventude – Desafios e perspectivas Pastorais* aprovado na Assembleia Geral da entidade em maio de 2007. Uma das grandes novidades do documento é a apresentação da juventude como “lugar teológico” ou, então, como “realidade teológica” – nº 80 e 81.

⁴⁸ BOURDIEU apud BARRIENTOS-PARRA, Jorge. O Estatuto da Juventude – Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 41, n. 163, p. 131-151, 2004. p. 132.

de, a partir de suas ações, romperem com velhas posturas para fazer renovar o processo coletivo.⁴⁹ Complementando com a assertiva de Dick de que a juventude é um dos principais protagonistas sociais do Brasil, vemos emergir um novo conceito intimamente vinculado ao de juventude: protagonismo juvenil.⁵⁰

Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa,

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária, igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário.⁵¹

Na obra *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, organizada pelo autor supracitado, ele faz referência ao substantivo “protagonismo”, que indica o ator principal, e ao adjetivo “juvenil”, que caracteriza e delimita esse protagonismo aos adolescentes e jovens adultos, destacando o caráter formador das atividades desenvolvidas pelos jovens protagonistas. No entanto, há de se deixar claro que o protagonismo juvenil não consiste em qualquer atividade desenvolvida com/por jovens, pois ele “diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”.⁵² Ou seja, relaciona-se, basicamente, com a preparação para a cidadania.

Delimitações de faixa etária à parte – até por que a vigência dessa faixa etária não tem caráter absoluto nem universal - o importante para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas é reconhecê-las como

[...] uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturantes” das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou *grupos etários homogêneos*, categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude.⁵³

Gropo, tomando por base trabalhos de Murdock & McCron (1982), Ortgea y Gasset (1987) e Manheim (1982), procura demonstrar em seus estudos que a juventude não é uma

⁴⁹ LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. *História dos Jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 12.

⁵⁰ DICK, 2003, p.259.

⁵¹ COSTA, 2000, p. 90.

⁵² COSTA, 2000, p.22.

⁵³ GROPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do COGEIME/ Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, Piracicaba, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. p. 11. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

mera mistificação ideológica, e sim, uma realidade social e que esta realidade da juventude, não tão somente da ordem da “natureza”, mas principalmente da ordem do social, se configura, conseqüentemente, como uma criação histórica, não um invariante universal:

Trata-se de desvencilhar o olhar sociológico sobre as juventudes do olhar das ciências que procuram “naturalizar” a juventude, como a Biologia –que informa a medicina- e a Psicologia. Ambas tendem a considerar a juventude, denominada por elas respectivamente como puberdade e adolescência, como uma transformação físico-mental universal e compulsória a todo indivíduo (REZENDE, 1989).

É claro que a puberdade, realmente, é algo mais ou menos universal na espécie humana. Mas a juventude é, sobretudo, uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo.⁵⁴

Além disso, Groppo destaca a importância de se correlacionar a juventude – que inclusive ele denomina de juventudes concretas - com outras categorias sociais e condicionamentos históricos, lembrando que há uma diversidade de grupos juvenis, múltiplos, apesar de reconhecer a existência de uma “condição juvenil” mais geral que resulta da criação desses grupos juvenis.

Segundo o pesquisador, os grupos sociais criados a partir das fases da vida ou de categorias etárias é algo mais recente e corresponde a sociedades que criam uma esfera social pública mais elaborada, separada das relações familiares, que proporciona a “segunda socialização” ou “socialização secundária”. As “sociedades universalistas” – termo cunhado por Eisenstadt (1976) – têm seu exemplo mais extremo nas sociedades modernas que estruturam a juventude em três tipos de grupos juvenis: “Segundo Eisenstadt são três os tipos de grupos juvenis no mundo moderno: primeiro, a escola; segundo, os grupos juvenis controlados por adultos; terceiro, os grupos juvenis informais.”⁵⁵

1.1.3 Adolescência ou juventude: uma opção pela vertente sociológica

Estudar a juventude que povoa as escolas exige alguns posicionamentos. Devido a isso, faz-se a opção de não restringir o jovem ao adolescente e de usar o termo pluralizado, juventudes, em oposição à concepção genérica juventude. Na obra *Civilizações do Amor: Tarefa e Esperança*⁵⁶, da Conferência Episcopal Latino-Americana, são apresentadas quatro

⁵⁴ GROPPPO, 2004, p. 11.

⁵⁵ GROPPPO, 2004, p. 13.

⁵⁶ CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americano. Seção Juventude. *Civilização do amor: tarefa e esperança: orientações para a pastoral da juventude Latino-Americana*. Tradução Hilário Dick. – São Paulo: Paulinas, 1997. Disponível em: <http://www.pjsorocaba.com.br/Arquivos/file/Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Amor_%20Tarefa%20e%20Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

visões de juventude que apontam para leituras complementares importantes para quem deseja trabalhar com esse segmento populacional.

A primeira trata da visão biocronológica acerca da juventude com um enfoque especial à adolescência. Oriunda dos campos da biologia e da medicina, principalmente - detalhada anteriormente - se pauta na puberdade, termo cunhado para nomear esse período de transformações no corpo, associadas à maturação sexual, definindo como jovem quem tem entre 15 e 24 anos, segundo concepção defendida pela UNESCO.

A segunda aponta para uma visão psicológica que define a juventude como uma etapa de construção da identidade, de opções, de definição de vocações e de instabilidade. As concepções de ser humano e de sociedade que vigoraram nos séculos XIX e XX contribuíram para o desenvolvimento dessa visão que defende o processo de naturalização do comportamento humano, influenciando vários campos da ciência. Consequentemente, a concepção de adolescente abordada pela psicologia tradicional apresenta marcos dessa visão naturalizante e a-histórica que a considera uma fase natural do desenvolvimento humano, cujas características são tidas como universais e inerentes a essa etapa da vida, de modo que é ocultada sua constituição social e histórica. Muitos autores que ainda hoje são referência no campo da psicologia destacam: “[...] o caráter patológico e natural conferido à adolescência, cuja inserção histórica é negligenciada ao condicionar a realidade biopsicossocial a fatores intrassubjetivos, como Aguiar, Bock e Ozella (2001) explicam ao questionar essa concepção.”⁵⁷

Essa ideia de que desequilíbrios e instabilidades são características inerentes ao jovem e que correspondem a alguns traços que compõem uma crise preexistente a esse momento da vida, marcado por conflitos, inquietações, rebeldia, vulnerabilidade acentuada, dispersão e irresponsabilidade, é bastante comum e se encontram estreitamente ligados aos traços atribuídos ao funcionamento psíquico dos adolescentes.⁵⁸

A terceira, que é a visão que norteia essa pesquisa, é a sociológica, que traz a abordagem da(s) juventude(s) como categoria social, o que leva a outra discussão importante, já apontada anteriormente, que é a vinculação da juventude com a adolescência. É sabido que a Sociologia e a Psicologia fazem leituras diferentes sobre a adolescência e a juventude e que

⁵⁷ CHECCHIA, Ana Karina Amorim. *Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em psicologia escolar*. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 14.

⁵⁸ Checchia enfatiza algumas abordagens de alguns autores que mais contribuíram para o desenvolvimento dessa visão: Stanley Hall (1925) e Aberastury (1980,1981) referem-se à adolescência como uma fase difícil e confusa – aspectos, segundo Checchia, reiterados por Anna Freud(1986), Bossa(1998) e Levisky(2000) – Debesse(1946) reporta-se à existência de uma “juventude eterna”, considerando um equívoco pensar que esta apresenta variações ao longo da História e Knobel(1981) faz alusão à “Síndrome Normal da Adolescência”, descrevendo uma sintomatologia típica desse período. (CHECCHIA, 2010, p. 14)

há uma acentuação muito grande, por parte da psicologia, em valorizar a adolescência, em detrimento da juventude, pois ela observa mais o indivíduo como tal e não no seu relacionamento grupal:

[...] há duas realidades juvenis que precisam ser olhadas de modo diferente: a realidade da adolescência e a realidade da juventude. Elas não são a mesma realidade. Podem inscrever-se, até, num espaço vital muito próximo, mas precisam ser vistas de modo diferente.⁵⁹

Nesse sentido, faz-se necessário um recorte cronológico que abranja a faixa etária de jovens adolescentes a partir da idade de 14 anos, estendendo-se aos jovens que já se encontram além dessa fase adolescente definida pela psicologia, pois a realidade das instituições educacionais brasileiras de Ensino Médio demonstra um grande contingente de jovens que se encontram em situação de distorção entre as variáveis idade/série. Considerando-se esta situação tão diversa, far-se-á uso do termo jovem e da categoria sociológica juventude, pois abarca tanto os jovens adolescentes quanto os jovens que já se encontram além da idade dos 18 anos. A delimitação etária que se fará necessária, nesse caso, convencionará a faixa etária entre “os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos”.⁶⁰ Para isso, esboçar uma concepção sociológica dialética das juventudes⁶¹ considerando outras concepções e visões sobre as juventudes, faz-se necessário.

Uma dessas visões utilizadas por muitos que estudam e trabalham com as juventudes, é a visão cultural-simbólica, que a analisa em seu universo cultural como elemento criador/produzidor de cultura que enfatizam o lúdico e o estético.⁶²

Desponta também uma quinta visão: a visão jurídica ou legal de juventude que acaba imperando em muitas abordagens. Quando nos reportamos à análise de ações de jovens em desconformidade com a lei, vê-se uma ênfase muito maior do termo “menor”, quando se trata de um jovem adolescente com idade inferior aos 18 anos provindo de um meio popular, ainda mais se este popular for pobre e/ou negro ou pardo. Há uma tendência, por parcela considerável da classe média, da mídia e do poder público de perceber os jovens pobres a partir de três perspectivas, quase sempre exclusivistas: a do bandido, a da vítima e a do herói,

⁵⁹ DICK, 2003, p. 17

⁶⁰ LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 13.

⁶¹ GROppo, 2004, p. 9-22.

⁶² DICK, 2003.

pois, segundo Brum, aqueles que desejam tutelá-los enquadraram-nos em categorias diferentes das assumidas pelos próprios jovens. Essas são categorias contextuais que dependem da situação em que esses jovens se encontram e dos atores sociais com quem dialogam:

O pichador, por exemplo, é um agente que pode mobilizar todas essas classificações, dependendo do contexto e dos interlocutores: a polícia, a secretaria de cultura, os pesquisadores acadêmicos ou a ONG que quer salvar os jovens da periferia da violência. No caso do funk, por exemplo, já há comentários e mesmo textos de pessoas mais politizadas vendo os rolezinhos como uma ação afirmativa ou extremamente contestatória. Para estes, os protagonistas dos rolezinhos são vítimas que se tornaram heróis. Outros, como a polícia, a administração dos shoppings e a clientela, mas também seus vizinhos, que moram lá nos bairros pobres da periferia, enxergam neles principalmente vilões e mesmo bandidos.⁶³

Com a recente aprovação e implementação do Estatuto da Juventude, tem-se a perspectiva de que a criminalização do jovem seja um fator com menor predominância na sociedade brasileira, no entanto, o que se vê veiculado nas mídias televisivas e impressas ainda está longe da garantia do direito à liberdade de expressão e do direito ao território e à mobilidade, bem como ao lazer, a exemplo disso, é só buscar notícias relacionadas ao fenômeno social “rolezinhos”, que será tratado ainda neste capítulo.

1.2 O contexto contemporâneo

Antes de situar ou de buscar compreender o fenômeno juvenil e a relação das juventudes com a educação, com o mundo do trabalho, da economia, enfim, com a sociedade em geral, é necessário compreender o contexto atual, para estar claro de que lugar se está falando. Ainda no século XX, Freire sabiamente escreveu que “a ‘andarilhagem’ gulosa dos trilhões de dólares que, no mercado financeiro, ‘voam’ de um lugar a outro com a rapidez dos e-mails, à procura insaciável de mais lucro, não é tratada como fatalidade”.⁶⁴ Se são as classes populares os objetos imediatos de sua malvadez, então, isso não tem tanta importância para o Capital. Se há poucos anos atrás era possível corroborar a afirmação de Freire, ainda hoje se pode fazê-lo.

O contexto social contemporâneo pode ser caracterizado por conter um forte sentimento de insegurança em relação à existência e ao próprio futuro. Insegurança esta demarcada pela perda do controle da sociedade sobre si mesma, na medida em que a

⁶³ ROLEZINHOS: O que estes jovens estão “roubando” da classe média brasileira. *IHU Online*, São Leopoldo, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527204-rolezinhos-o-que-estes-jovens-estao-roubando-da-classe-media-brasileira-por-eliane-brum>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

⁶⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 63.

mundialização das atividades econômicas fragilizou os laços sociais e culturais, bem como o sentimento de unidade presente na ideia de estado-nação. Boaventura de Sousa Santos, ao apresentar as perplexidades e desafios detectados ao final do século XX, indica a primeira constatação acerca das promessas não cumpridas pela modernidade ao se deparar com as agendas políticas de diferentes países, dentre elas a de que os problemas mais contundentes são os de natureza econômica: “inflação, desemprego, taxas de juro, *deficit* orçamental, crise financeira do Estado-Providência, dívida externa, política econômica em geral.”⁶⁵ Além disso, segundo Virgínio, a dependência estabelecida pelo homem em relação ao conjunto de fenômenos que integram o “não-eu” tem confinado a humanidade num labirinto onde as relações não são diretas, ou seja, são relações mediatizadas por procedimentos de troca nos quais a possibilidade de vantagem define a superficialidade e a inconsistência destas mesmas relações. A busca desta vantagem é que define o conteúdo da competitividade que, por sua vez, fundamenta a capacidade de ser mais ou menos cidadão no mundo do mercado.⁶⁶ Nesta busca em ‘ser mais’, o que menos importa é a situação do outro, alvo somente de desinteresse. Em paralelo, o apelo individualista é subjetivamente aliciado a partir dos *reality shows*, expressão contemporânea do totalitarismo.⁶⁷ Boaventura de Sousa Santos afirma que os últimos anos do século XX marcaram decisivamente o regresso do indivíduo, devido ao esgotamento do estruturalismo que trouxe consigo a revalorização das práticas e dos processos e, conseqüentemente, a revalorização dos indivíduos que os protagonizam:

Foram os anos da análise da vida privada, do consumismo e do narcisismo, dos modos e estilos de vida, do espectador activo da televisão, das biografias e trajetórias de vida, análises servidas pelo regresso do interaccionismo, da fenomenologia, do micro em detrimento do macro. Contudo, em aparente contradição com isto, o indivíduo parece hoje menos individual do que nunca, a sua vida íntima nunca foi tão pública, a sua vida sexual nunca foi tão codificada, a sua liberdade de expressão nunca foi tão inaudível e tão sujeita a critérios de correcção política, a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele.⁶⁸

Bauman define a sociedade atual como líquido-moderna porque as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação das formas de agir: “A liquidez da vida e da sociedade se alimentam e se

⁶⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19.

⁶⁶ VIRGINIO, Alexandre Silva. Re-inventar Paulo Freire a 40 anos da pedagogia do oprimido: de que maneira uma perspectiva freiriana critica a pedagogia das competências nos sistemas de educação. *COFIR*, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cofir.net/portal/democratizzare/114-re-inventar-paulo-freire-a-40-anos-da-pedagogia-do-oprimido-di-alexandre-silva-virginio.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

⁶⁷ BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

⁶⁸ SANTOS, 2003, p. 21.

revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não podem manter a forma ou permanecer por muito tempo.”⁶⁹ Consequentemente, essa fluidez se reflete nas relações humanas, sejam elas sociais ou pessoais, marcadas pela fragilidade, pela impermanência e pelas condições de incerteza constante:

A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las.⁷⁰

Essa necessidade de substituir o “velho” pelo “novo”, de consumir ininterruptamente, pois os objetos perdem a sua utilidade bem como seu poder de sedução e de atração enquanto vão sendo usados, faz com que a indústria de remoção de lixo assuma posições de destaque na economia da vida líquida. Afinal, deve-se modernizar-se ou perecer. E, nesse processo, quem mais perece, é a natureza, a própria vida em si, pois de acordo com Leonardo Boff: “Criou-se um círculo vicioso perverso: todos são incitados pela propaganda a consumir *mais e mais*. Para isso importa produzir *mais e mais*. Esse processo de produção exige *mais e mais* a exploração dos recursos da natureza.”⁷¹

No que concerne ao campo da produção, temos um novo padrão produtivo com base na microeletrônica, na telemática, na robótica, na química fina e em novas formas de organização do trabalho que vêm se consolidando. Neste contexto o novo paradigma de empresa alicerça sua base competitiva no conhecimento. Sua posição no mercado é dada por sua capacidade de tirar máximo proveito das competências tecnológicas.⁷² As empresas, sobretudo a partir da década de 1980, compelidas pela competitividade, buscam obter maior produtividade, variedade, eficiência, flexibilidade e qualidade, com mudanças no espaço físico e demonstrando maior confiança na versatilidade do trabalhador. A mão de obra exigida deve ser polivalente, cooperativa e responsável e é de acordo com esse perfil que o mercado exige a formação dos jovens profissionais. Perrenoud⁷³ afirma que as competências, muito mais que um discurso teórico dominante, estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais. Ao citar Romainville (1996) que define esse domínio do discurso das

⁶⁹ BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 7.

⁷⁰ BAUMAN, 2009, p. 8.

⁷¹ BOFF, Leonardo. *O cuidado necessário*: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 74.

⁷² SILVA Jr., João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão productiva e a constituição de un novo sujeito. In: GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *La Ciudadania Negada*. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. CLACSO, 2000.

⁷³ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b. p. 12.

competências no campo da educação como uma “irresistível ascensão”, ele explicita suas causas nas ameaças de desordem e desorganização crescentes nesse período de mudanças e de crise:

A explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de *contágio*: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho.⁷⁴

Perrenoud prossegue em sua reflexão afirmando que não é mais suficiente simplesmente definir qualificações-padrão para sobre elas alocar as pessoas para os postos de trabalho, e, sim, dadas as necessidades impostas pelo mercado, o que se faz atualmente é *gerenciar competências*, estabelecendo tanto balanços individuais como “árvores” de conhecimentos ou competências que representam o potencial coletivo de uma empresa. Essa mudança de vocabulário no mundo do trabalho, que permeia o universo educacional, reflete, de certa forma, uma mudança não só de perspectiva, mas de paradigma.⁷⁵

Esse contexto de crise e de mudança, definido por Boaventura de Sousa Santos como uma fase de transição paradigmática⁷⁶ – entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, cuja ausência de nome leva a denominá-lo pós-moderno - é um processo que envolve a concentração de riquezas, marcas da globalização capitalista em curso, proporcional à ampliação da situação de um campo social marcado pelo pré-contratualismo ou pelo pós-contratualismo.⁷⁷ Ou seja, é cada vez mais frequente a entrada de novos trabalhadores na disputa por espaços de trabalho e que não encontram ocupação em função da redução destes espaços e da desconstituição de toda uma legislação trabalhista. Esta situação tem condenado uma crescente massa de assalariados às inseguranças do mundo do trabalho. Até por isso mesmo, ao transformar trabalhadores em competidores, aqueles que não demonstram

⁷⁴ PERRENOUD, 1999b, p. 12.

⁷⁵ Para fundamentar essa afirmação, Perrenoud se baseia em: Lévy-Leboyer, 1996, Authier e Lévy, 1996, Atroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé e Tanguy, 1994; Ropé, 1996.

⁷⁶ Paradigma, termo cunhado por Thomas Kuhn na década de 70 do século XX em sua obra *A estrutura das revoluções científicas*, define-o como toda constelação de visões de mundo e de valores, de conceitos-chave, de ciências, de saberes, além de, segundo Boff, de sonhos, de utopias coletivas, de práticas espirituais e religiosas e de hábitos assumidos coletivamente. Ou seja, fatores que orientam uma determinada sociedade e lhe conferem sentido e a necessária coesão interna. (BOFF, 2012, p. 70)

⁷⁷ SANTOS, B. S. *Reinventar a democracia*: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de & PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia* – Políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999.

versatilidade, que “não gostam de estar em movimento ou não podem se dar a esse luxo”⁷⁸, têm pouca chance. Este é um processo em que, na lógica do mercado, nem o Capital nem o Estado devem se responsabilizar pela produção da força de trabalho para além daquela que a margem de lucro requer. Neste novo paradigma o trabalho altera-se.⁷⁹ A demanda agora é por um trabalho em equipe, com uma visão mais globalizante do processo produtivo, baseado no autocontrole do trabalhador, quase como que um autômato, mais intelectualizado e integrado às necessidades da empresa.⁸⁰ E, claro, as transformações observáveis no mercado de trabalho e nas formações profissionalizantes exercem efeitos sobre o ensino fundamental e médio e sobre a concepção de currículo ali prevalente. O próprio Perrenoud admite que “essa moda simultânea da mesma palavra em campos variados esconde interesses parcialmente diferentes”.⁸¹

Contraditoriamente, mesmo com a elevação dos índices de produtividade, verifica-se uma redução dos postos de trabalho. Esta tendência de precarização das relações e das condições de trabalho é, para Mattoso⁸², uma obra que o avanço do capitalismo tem realizado ultimamente. Segundo ele, as novas regras de produção e organização do trabalho criaram a demanda por um novo trabalhador: mais escolarizado, participativo e polivalente. No entanto, esta reestruturação produtiva pressupõe, também, um combate ao trabalho organizado, rompendo com o compromisso social do keynesianismo.⁸³ Os direitos e conquistas dos trabalhadores são questionados ou desconsiderados. O novo paradigma tecnológico recruta um trabalhador diferente, ao mesmo tempo em que exclui uma crescente massa de trabalhadores, dentre eles, um número cada vez mais elevado de jovens. Estes, não qualificados ou semi-qualificados, ou ficam a mercê do desemprego ou se sujeitam a relações de trabalho muitas vezes precárias e não padronizadas.⁸⁴ Aqueles que não souberam correr, se despir a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento, repelindo as

⁷⁸ BAUMAN, 2009, p.11.

⁷⁹ VIRGINIO [s.d.].

⁸⁰ SILVA Jr, 2000.

⁸¹ PERRENOUD, 1999b, p.13.

⁸² MATTOSO, Jorge. O novo e inseguro mundo do trabalho nos países avançados. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de et al. *O mundo do trabalho – Crise e mudança do final do século*. São Paulo: Scritta, 1994.

⁸³ O Keynesianismo, teoria baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, colocado em prática nos países ricos depois do término da II Guerra Mundial para salvá-los da crise, argumenta que o setor privado não é capaz por si só de garantir a estabilidade da economia e que é necessária a intervenção do Estado para que a economia mantenha seu equilíbrio. No entanto, Keynes não pregava um questionamento ao capitalismo, e sim, sua salvação. O Keynesianismo entra em declínio nos anos de 1970, quando a intervenção do Estado na economia não pode mais evitar novas crises e passa a ser considerada um problema.

⁸⁴ VIRGINIO, [s.d.].

identidades que estão sendo montadas ou assumidas, segundo Bauman, para permanecer longe da lata de lixo, têm nela seu destino juntamente com os demais retardatários:

“Destruição criativa” é a forma como caminha a vida líquida, mas o que esse termo atenua e, silenciosamente, ignora é que aquilo que essa criação destrói são outros modos de vida e, portanto, de forma indireta, os seres humanos que os praticam. A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciososa da dança das cadeiras jogada pra valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de ser excluído das fileiras dos destruídos e evitar ser jogado no lixo. E como a competição se torna global, a corrida agora se dá numa pista também global.⁸⁵

Em consequência, os sindicatos encontram-se perplexos face à redução de seus associados e dificuldade de encontrar respostas que possam reduzir ou alterar o impacto deste contexto sobre os direitos dos trabalhadores.⁸⁶ Antônio Carlos Gomes da Costa destaca possíveis consequências dessas transformações no mundo produtivo, tecnológico e econômico sobre a vida dos jovens:

O impacto da globalização econômica, das radicais transformações tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho e o preço social das políticas de reestruturação produtiva geram circunstâncias novas e terríveis para esses jovens: aumentos dos riscos de exclusão social e de obsolescência profissional; máquinas inteligentes substituindo o uso da força e da inteligência humanas no mundo do trabalho; desmaterialização do trabalho, fazendo da informação e do conhecimento requisitos fundamentais para a sobrevivência profissional, entre outras. É preciso, diante desse quadro, encontrar um conjunto de soluções de tipo novo e recursos para aplicá-las.⁸⁷

Ou seja, são transformações que, conseqüentemente, levam um número cada vez maior de jovens à lista de desempregados sub ou semi-qualificados e com poucas perspectivas de inserção profissional. Isso sem contar o *apartheid* social a que são submetidos por não terem acesso a uma educação com qualidade social nem tampouco ao nível de consumo ditado pela última moda.

Além disso, Virgino alerta que nem é necessário um olhar tão atento para se constatar que vivemos um tempo de separação entre economia e sociedade, entre os mecanismos de mercado, sem limites, e as organizações políticas, sociais e culturais, de alcance reduzido, quando não confinadas à esfera local ou nacional.⁸⁸ Aqueles que decidem, o fazem com atenção maior à eficácia econômica do que a possíveis consequências sociais ou ambientais. Leonardo Boff, em vários momentos, chamou a atenção para os excessos quando se trata da exploração da natureza e afirma que se constitui evidência política da civilização

⁸⁵ BAUMAN, 2009, p. 10.

⁸⁶ VIRGINIO, [s.d.].

⁸⁷ COSTA, 2000, p. 101.

⁸⁸ VIRGINIO, [s.d.].

do progresso ilimitado que cada país deve crescer, ao ano, pelo menos entre 2 e 4%, enquanto que o planeta, como um todo, cerca de 2%.⁸⁹ O espaço público está cada vez mais sitiado pela capacidade de consumo, enquanto que debates de natureza pública são privatizados pelos que têm poder. Em outras palavras, decide-se sem o acordo sobre o que seja de interesse público.⁹⁰ Boaventura de Sousa Santos também alerta para o fato de que a conversão do progresso em acumulação capitalista transformou a natureza em mera condição de produção e que as perversidades que os limites dessa transformação acarretam são inegavelmente evidentes, demonstrados nos perigos cada vez mais iminentes de catástrofe ecológica. Boff compartilha dessa constatação e completa:

O grande equívoco de todo o projeto da Modernidade, fundado no paradigma da conquista e da dominação, foi não ter levado em consideração a Terra, pressupondo ilusoriamente que ela fosse infinita em seus bens e serviços e ilimitada em sua resiliência. A exaustão de seus recursos escassos, a degradação de seus solos, florestas, águas, oceanos, atmosfera e a desumana desigualdade social que provocou, conjugando a injustiça ecológica com a injustiça social, são os sinais de seu fracasso e incapacidade de resolver os problemas criados por nossa civilização.⁹¹

Santos destaca também que cada vez que o capitalismo teve de confrontar-se com as endêmicas crises de acumulação, fê-lo ampliando a mercadorização da vida, estendendo-a a novos bens e serviços e a novas relações sociais, fazendo-a chegar a pontos do globo ainda não integrados na economia mundial:

Por uma e outra via, tal processo de expansão e ampliação parece estar a atingir limites inultrapassáveis. A mercadorização e a mercantilização de bens e serviços até agora livres começa hoje a envolver, com a biogenética, o próprio corpo humano, e quando isso suceder não será possível ir mais longe. Quanto à integração do planeta terra na economia capitalista mundial, as duas últimas décadas de transnacionalização da economia parecem ter concluído definitivamente o processo histórico que se iniciou na época das descobertas.^{92 93}

⁸⁹ BOFF, 2012, p. 74.

⁹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000; SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006; TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma – Para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.

⁹¹ BOFF, 2012, p. 75.

⁹² SANTOS, 2003, p. 35.

⁹³ Vale destacar que o processo iniciado na época das descobertas estava baseado no mercantilismo, uma prática econômica comum dos países europeus no início do sistema capitalista caracterizado pelo predomínio da atividade comercial orientada para a acumulação de metais preciosos, levando à necessidade de se encontrar novos mercados e novas fontes de matérias primas, bem como novas rotas comerciais, obrigando as colônias recém descobertas a comercializarem apenas com o país colonizador. Devido ao início da organização dos Estados Nacionais, toda a atividade econômica passou a ser controlada pelo Estado, instituindo-se o monopólio. Como contrapartida surgem a fisiocracia – que argumenta que a riqueza de uma nação não está na acumulação de metais preciosos, mas na produção – e o liberalismo – que sustenta a livre concorrência, a liberdade de decidir o que e como produzir, a propriedade privada e o individualismo, mas só para os detentores de capital, tornando a grande massa de trabalhadores em dependentes e em situação de escravidão.

Ampliar esta imagem para além do que é próprio do campo epistemológico de cada cultura torna-se uma necessidade. Em concordância com o desafio de tomar como ponto de partida os cenários negativos, concretos e plausíveis, pelos quais se transita, é fácil constatar que a vida social está em declínio. Virgínio destaca que são inúmeras as desigualdades que se multiplicam, quando não se aprofundam. Além do mais, vive-se um momento histórico de crise de identidades, de uma busca constante de identidades em referenciais frágeis que acabou por desaguar no relativismo moral, dando forma a uma sociabilidade cotidiana, cujo sentido da vida se reflete no levar uma vida sem sentido. A vida social é cada vez mais marcada por movimentos diários e frívolos em busca da satisfação do ‘aqui e agora’, próprias de um hedonismo radical: Pessoas que “vivem em uma sociedade de valores voláteis, descuidada do futuro, egoísta e hedonista”⁹⁴ é o que se tem de mais visível atualmente. Virgínio reforça essa análise afirmando que se vive atualmente o tempo da agregação social pela emoção e pela conjunção de elementos sensuais, da valorização da aparência e daquilo que é festivo, do lúdico, pois o ‘estar-junto’ com os outros é que define a pertinência de nossas escolhas e a conotação de nossa socialização.⁹⁵ Trata-se de um modo de vida cuja unicidade deve ser tomada a partir da forma, da estética, sobretudo corporal, porquanto banal, efêmera e superficial. Em suma, vive-se mergulhado em um inconsciente coletivo marcado pelo senso comum intuitivo onde a sociabilidade se dá pelo desejo de imitar o outro, de ser como o outro. Em decorrência, a identidade entre o ‘eu-sozinho’ e o ‘eu-coletivo’ ocorre em um continente de conformismo e inconsequência.⁹⁶

O resultado é uma sociedade do medo e da insegurança, do social fragmentado, onde o vínculo com o outro depende mais da lógica do mercado, do consumismo e do imediatismo, do que de laços sociais construídos na família ou no trabalho. Esse panorama, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, vem se desenhando há algumas décadas e, para ilustrar esse “desenho”, o sociólogo português aponta alguns fatos pertinentes desenvolvidos no final do século XX, sendo que muitos desses se estendem até o momento:

A ascensão de partidos conservadores na Europa e nos EUA; o isolamento progressivo dos partidos comunistas e a descaracterização política dos partidos socialistas; a transnacionalização da economia e a sujeição férrea dos países periféricos e semi-periféricos às exigências do capitalismo multinacional e das suas instituições de suporte, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional; a consagração mundial da lógica econômica capitalista sob a forma neoliberal e a conseqüente apologia do mercado, da livre iniciativa, do Estado mínimo, e da

⁹⁴ BAUMAN, 2009, p. 10.

⁹⁵ VIRGINIO, [s.d.].

⁹⁶ MAFFESOLI, Michel. *O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

mercantilização das relações sociais; o fortalecimento sem precedentes da cultura de massas e a celebração nela de estilos de vida e de imaginários sociais individualistas, privatistas e consumistas, militantemente relapsos a pensar a possibilidade de uma sociedade alternativa ao capitalismo ou sequer a exercitar a solidariedade, a compaixão ou a revolta perante a injustiça social.⁹⁷

Com efeito, a incapacidade crescente do exercício da solidariedade aliada à mercantilização das relações sociais produz uma identidade que se forma não a partir de uma relação segura com algum modelo cultural que sinalize o que se pode ser, mas por uma luta infinita contra o que não se quer ser e em que o outro é sempre o inimigo.⁹⁸ Em consequência, presencia-se um retorno a comunitarismos fechados, a posições extremistas decorrentes de raízes étnicas comuns ou de algum tronco religioso compartilhado. Uma saída possível seria iniciar um diálogo franco entre diferentes culturas a partir de alguns fundamentos comuns – ou como diria Santos⁹⁹, ver o que nos une – dentre os quais poderiam ser elencados os princípios da democracia e dos direitos humanos, bem como o exercício da solidariedade e da empatia.¹⁰⁰ Se a sociedade em geral se encaminha para o individualismo e o fechamento, o espaço coletivo propício para engendrar o princípio de uma mudança de postura, de perspectiva e de relação verdadeira com o outro, pautada no princípio da solidariedade e do reconhecimento do outro como um outro legítimo, detentor de deveres e de direitos, pode ser o espaço educativo, porquanto, escolar.

Claro que o mundo atual configura uma sociedade da incerteza e do risco¹⁰¹, onde arriscar, diante de um mundo em constante e veloz transformação dos processos produtivos e sociais, passa a ser, muitas vezes, decidir entre a inclusão e a exclusão social, entre fazer o que se precisa e o que se gosta, entre o prazer individual e a indiferença social, entre o manter-se vivo e o ter cidadania, entre a vida e o abandono da mesma, entre a dominação e a emancipação social, mas educação não deve se reduzir a mera reprodutora desse comportamento social. Em outras palavras, a modernidade, como resultado da interconexão das influências globalizantes, principalmente da mídia, e as disposições pessoais é que tem provocado a oscilação entre a confiança e o risco.¹⁰² Os espaços educativos, por serem coletivos, podem minimizar esse sentimento de desconfiança em relação ao outro, apesar das turbulências reinantes.

⁹⁷ SANTOS, 2003, p. 29.

⁹⁸ BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a.

⁹⁹ SANTOS, 2006.

¹⁰⁰ TOURAINE, 2006.

¹⁰¹ GIDDENS, Anthony & TURNER, Jonathan. *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

¹⁰² VIRGINIO, [s.d.].

Mas se é assim, em geral, é-o muito mais num período de transição paradigmática como o que atravessamos. Em tais períodos, os processos sociais são tão fluidos e turbulentos que o que resulta das interacções entre eles é, em grande medida, uma incógnita. Para utilizar o conceito de Prigogine, estamos numa situação de “bifurcação” em que a menor mudança no sistema pode produzir um desvio de largas proporções.¹⁰³

Diante disso, procura-se racionalizar para dar conta das dúvidas decorrentes das múltiplas e provisórias formas de conhecimento. Face à complexidade social, os indivíduos têm sua identidade permeada pelas opções concernentes a determinados estilos de vida que exigem, muitas vezes, transformações na intimidade que podem desaguar, por sua vez, em aceitação, ceticismo, rejeição ou retraimento.¹⁰⁴ O problema da identidade atormenta as pessoas nos dois extremos da hierarquia social, pois, segundo Bauman, quem está na base não tem escolha e quem está no topo enfrenta o problema de escolher o melhor padrão dentre muitos em oferta na atualidade, tornando-se necessário saber “montar as partes do kit vendidas separadamente e apertá-las de uma forma que não seja muito frouxa nem muito apertada”, para que dure o tempo necessário e, quando se torna imperativo desmantelá-lo, o kit não ofereça resistência:

No fundo, o problema é apegar-se firmemente à única identidade disponível e manter juntos seus pedaços e partes enquanto se enfrentam as forças erosivas e as pressões dilaceradoras, consertando os muros que vivem desmoronando e cavando trincheiras cada vez mais fundas. Para todos os outros suspensos entre os extremos, o problema é uma mistura das duas coisas.¹⁰⁵

No que concerne à religião, Alves afirma que se quebrou o encanto provindo do “tempo em que os descrentes, sem amor a Deus e sem religião, eram raros”¹⁰⁶. Além disso, reforça dizendo que o avanço triunfal da ciência e da tecnologia construiu um mundo em que Deus não pode ser considerado como hipótese de trabalho, apontando como uma das marcas do saber científico o seu rigoroso ateísmo metodológico. Por outro lado, ao questionar se a religião desapareceu, o teólogo mesmo responde que não e destaca, inclusive, que ela exibe uma influência que se julgava extinta, mesmo sem enveredar por lugares que um dia lhe pertenceram e completa:

[...] foi expulsa dos centros do saber científico e das câmaras onde se tomam as decisões que concretamente determinam nossas vidas. Não sei de nenhuma instância em que teólogos tenham sido convidados a colaborar na elaboração de planos militares. Não me consta, igualmente, que a sensibilidade moral dos profetas tenha sido aproveitada para o desenvolvimento de programas econômicos. E é

¹⁰³ SANTOS, 2003, p. 37.

¹⁰⁴ GIDDENS, Anthony. *A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. São Paulo: Unesp, 1993; _____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

¹⁰⁵ BAUMAN, 2009, p. 14.

¹⁰⁶ ALVES, Rubem. *O que é religião?* São Paulo: Loyola, 2011, p. 09.

altamente duvidoso que qualquer industrial, convencido de que a natureza é criação de Deus, e portanto sagrada, tenha perdido o sono por causa dos males da poluição.¹⁰⁷

Nesse mundo dessacralizado, a experiência religiosa ainda permanece, segundo Alves, pois as perguntas religiosas do passado, hoje, são travestidas por meio de símbolos secularizados: “Metamorfoseiam-se os nomes. Persiste a mesma função religiosa.”¹⁰⁸ O teólogo afirma que os deuses e esperanças religiosas ganharam novos nomes e rótulos, bem como seus sacerdotes e profetas ocupam novos lugares e novos empregos, destacando que é necessário reconhecer a religião como “presença invisível, sutil, disfarçada, que se constitui num dos fios com que se tece o acontecer do nosso cotidiano. A religião está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir”¹⁰⁹.

De acordo com Daniel Bensaïd,¹¹⁰ vivemos uma época de um grande intervalo entre um curto século XX inaugurado pela Primeira Guerra Mundial e pela Revolução Russa e encerrado pela queda do Muro de Berlim e pela desintegração da URSS, numa espécie de vácuo sobre um intervalo entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’, em que o antigo ainda não acabou e o novo sofre para emergir. Mais do que um tempo de falência de utopias, o que se vê é a indeterminação de seu conteúdo e a ignorância sobre os meios de atingi-la. Conforme Bensaïd:

Eis que embarcamos em uma transição incerta, em que o velho agoniza sem ser abolido, o novo pena para eclodir, entre um passado não ultrapassado e a descoberta balbuciante de um novo mundo em gestação. Nessa passagem difícil, a tentação de se apegar a poucas conquistas de eficácia comprovadamente polêmica seria tão estéril quanto aquela tabula rasa, que pretenderia (re)começar tudo a partir do nada. É como antigo que realmente se faz novo.¹¹¹

É neste contexto de incerteza em que vivem os jovens brasileiros e, segundo Regina Novaes¹¹², são três as marcas desta geração contemporânea: ela é uma geração que tem ‘medo de sobrar’, por causa do desemprego; tem ‘medo de morrer’ precocemente devido à violência e é uma geração que vive em um mundo conectado, devido ao acesso relativamente fácil à internet. No entanto, “no excesso de informações contrapostas, é criada a angústia, o retorno, com frequência, ao desejo de crença simples, firme, milagrosa, transcendente”¹¹³ provocado

¹⁰⁷ ALVES, 2011, p. 10.

¹⁰⁸ ALVES, 2011, p. 12.

¹⁰⁹ ALVES, 2011, p. 13.

¹¹⁰ BENSAÏD, D. *Os irredutíveis* – Teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.

¹¹¹ BENSAÏD, 2008, p. 22.

¹¹² NOVAES, R. R.; SANCHES, E. M. P. (Orgs). *Fiéis e cidadãos: percursos do sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. VERJ, 2001.

¹¹³ SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 199.

pelo vazio criado pela falta de referenciais. E, conforme Alves nos alerta, “a religião é construída pelos símbolos que os homens usam. E os homens são diferentes; seus mundos sagrados também.”¹¹⁴ Devido a isso, talvez, é que se presencia atualmente um intenso trânsito religioso principalmente entre os jovens. O universo simbólico, a experiência com o sagrado, não os capacitará para o que o mundo produtivo lhes exige, de acordo com competências e habilidades desenvolvidas para determinados fins, no entanto, “eles respondem a outro tipo de necessidade, tão poderosa quanto o sexo e a fome: a necessidade de viver num mundo que faça sentido”¹¹⁵.

Lourival Rodrigues da Silva, em entrevista a IHU Online, afirma que os jovens buscam novas formas de expressar a fé, de um modo mais dinâmico e atualizado. Além disso, ele alega perceber três atitudes importantes desse segmento populacional em relação à religião, quais sejam: há os jovens que afirmam que ela é importante, cabendo a cada um acreditar do seu modo; há os que acreditam e participam, se limitando a participações eventuais ou participando ativamente dos grupos da igreja; e por fim, os que buscam o espaço religioso motivados pela necessidade de vivenciarem uma experiência sagrada, que lhes dê sentido à vida.

Esse sagrado é menos exigente e não institucional. A religião para eles é um manto protetor, de segurança e de sentido frente ao mundo cheio de ameaças. É uma religião mais privada, sem preocupação pelas necessidades dos outros.¹¹⁶

Essa característica matizada da fé juvenil também se estende ao universo adulto e pode ser confirmada ao se verificar os dados do Censo 2010, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que desenha os contornos do mapa religioso brasileiro e aponta para a transformação do campo religioso no país. Várias leituras são possíveis a partir dos índices apresentados pelo Censo 2010 e Pierre Sanches afirma que a relação do indivíduo com a instituição que lhe propicia uma identidade religiosa tende a ser cada vez mais complexa, pois “na medida em que o tempo vai passando, a iniciativa individual na bricolagem de uma cosmovisão de fé e de um mapa de vida tende a se alargar”¹¹⁷. Ainda segundo o pesquisador, o fenômeno de múltipla pertença, ao se tratar de identidade religiosa declinada a partir de uma instituição, vai “muito além dos 15.379 casos de ‘declaração de múltipla religiosidade’ mencionados no Censo 2010”¹¹⁸. Sanches afirma

¹¹⁴ ALVES, 2011, p. 29.

¹¹⁵ ALVES, 2011, p. 34.

¹¹⁶ UMA fé dinâmica e atualizada. *IHU Online*, São Leopoldo, 15 set. 2008. Disponível em: www.unisinos.br/ihu Acesso em: 02 ago. 2014. p. 18.

¹¹⁷ PLURALISMO, transformação, emergência do indivíduo e de suas escolhas. *IHU Online*, São Leopoldo, 27 ago. 2012. Disponível em: www.unisinos.br/ihu Acesso em: 03 ago. 2014. p. 05

¹¹⁸ PLURALISMO, 2012, p. 05

que isso ocorre devido ao fato de as pessoas tenderem a se afastar das religiões tradicionais que retratam um quadro que sobrepõe o individual e o social de maneira impositiva, e se abrirem para autonomamente escolherem outra: “Ou a mesma, mas numa redescoberta pessoal, cujos passos as dimensões de um Censo dificilmente detectariam.”¹¹⁹

Com relação aos que se declaram sem religião, dentre eles a grande maioria composta por jovens entre 18 e 30 anos de idade, Sanches destaca que essa afirmação não implica necessariamente a ausência de uma dimensão de religiosidade, e sim, de não adesão a alguma instituição e alerta:

Este universo da não religião, complexo e multivariado, deverá ser estudado com mais atenção se quisermos mapear os caminhos desta dimensão no futuro próximo. Verdade, em todo caso, é que, ao contrário, o grupo católico é nitidamente menos jovem (idade mediana: 30 anos), o grupo evangélico (e não só “de missão”) parece tender a leve envelhecimento, [...] Por sua vez, o envelhecimento dos espíritas (a idade mediana mais avançada: 32 anos) parece opor-se em significação ao crescimento geral do espiritismo.¹²⁰

No que tange ao neopentecostalismo, há uma adesão crescente, inclusive entre os jovens, pelo fato de se aproximar à realidade cotidiana. Não se pode falar de juventude religiosa sem assinalar a mudança cultural, principalmente em relação à expressão musical, clima também recriado nas igrejas tradicionais: “Louvor, gospel, grupos musicais de oração, padres cantores: a modernidade entrou pela música, pretendendo transformar ou confirmar as atitudes”¹²¹.

Ao analisar os dados desse mesmo Censo 2010, Faustino Teixeira destaca que o Brasil ainda apresenta forte marca da presença cristã, já que 86% da declaração de crença esteve vinculada às tradições católica ou evangélica, em contraposição aos apenas 2% que se declararam espíritas, apesar de esse índice representar 3,8 milhões de pessoas e ter uma ressonância social muito maior do que o que os dados possibilitam apresentar. Retomando os índices referentes à presença de tradição cristã, Teixeira detalha:

Com respeito ao Censo 2010, algumas tendências se evidenciaram, como a diminuição dos católicos romanos, que caíram de 73,6% para 64,6% e o crescimento dos evangélicos, sobretudo pentecostais, que passaram de 15,4% para 22,2%. Numa população de 190,7 milhões de pessoas, os católicos romanos somam 123,2 milhões, e os evangélicos 42,2 milhões, dos quais 25,3 milhões de origem pentecostal.¹²²

No entanto, José Reinaldo Prandi chama a atenção para o fato de que não somente o catolicismo demonstrou uma queda em seu número de adesões, também igrejas protestantes

¹¹⁹ PLURALISMO, 2012, p. 06.

¹²⁰ PLURALISMO, 2012, p. 07.

¹²¹ PLURALISMO, 2012, p. 07.

¹²² NOVO mapa religioso brasileiro. Algumas características. *IHU Online*, São Leopoldo, 27 ago. 2012. Disponível em: www.unisinos.br/ihu Acesso em: 03 ago. 2014.

tradicionais e grupos pequenos, como os umbandistas. E complementa afirmando que o percentual das religiões não cristãs é muito reduzido: “a diversidade religiosa do país é muito mais marcada pelo leque sempre crescente de denominações evangélicas”¹²³.

Esse desenho diversificado do universo religioso brasileiro traz consigo outras dinâmicas de viver a fé. Por isso o sincretismo e o trânsito religioso vêm se tornando mais intensos. Entre os jovens, esse trânsito ou o fato de se declarar sem religião é justificado por eles como uma busca pela verdade. Numa sociedade líquida, em plena transição paradigmática, essa afirmação não surpreende, ainda mais se se considerar o grande número de “ofertas” religiosas em profusão que se vê nos diversos contextos.

Nesse sentido, é compreensível a constatação de que tanto as expressões de fé quanto as culturas juvenis estão se tornando cada vez mais frequentes e numerosas, pois, de certa forma, são elas a expressão objetiva da diversidade de juventudes que povoam o país. É sabido que os meios de comunicação e a publicidade universalizam o desejo de consumo dos jovens, no entanto, a situação econômica de cada grupo determina as condições de acesso aos bens e serviços que acabam por caracterizar o sentido de “ser jovem” em cada agrupamento distinto em que eles podem se relacionar com seus pares como iguais entre si, compartilhando determinadas visões de si e do mundo. Muitos desses jovens vivem em situação de vulnerabilidade e, ao organizarem-se em grupos de diversos tipos, desenvolvem vínculos com amigos e colegas, que passam a suprir os vazios deixados pela família e/ou outras instituições sociais em seu processo de construção da identidade e de desenvolvimento social e afetivo:

Não é raro que alguns desses grupos (não a maioria) desenvolvam condutas anômalas em relação à moralidade e à legalidade vigentes na sociedade. São condutas identificatórias em relação ao contexto ou em relação a si mesmos: pichações, destruição de equipamentos públicos, exhibições de agressividade ou uso abusivo de álcool e, às vezes, de outras drogas.¹²⁴

Apesar da grande heterogeneidade de grupos juvenis que povoam as escolas, ruas brasileiras - e mais recentemente *shopping centers* - da velocidade de suas transformações, caracterizada pela socialização marcada pela fluidez, por encontros pontuais e pela dispersão, pode-se falar de, no mínimo, duas juventudes: uma que, mesmo na ausência de direitos próprios, tem suas necessidades sanadas por suas famílias e instituições; e uma outra que, na mesma situação de ausência de direitos próprios, não tem a quem recorrer –seja família ou

¹²³ NOVO, 2012, p. 09.

¹²⁴ COSTA, 2000, p. 113-114.

instâncias públicas- e não possui suas necessidades satisfeitas, sendo que em um grande número de situações, isso a coloca em situação de vulnerabilidade social.¹²⁵

Dois casos recentes no Brasil que envolvem juventudes em massa foram as manifestações populares ocorridas em junho de 2013 em praticamente todo o país, com muitos empunhando palavras de ordem estimuladas pelo refrão “Vem pra rua” e os “rolezinhos” que amedrontaram a classe média em dezembro de 2013 e nas primeiras semanas de janeiro de 2014. Mais especificamente em relação a esse último movimento, protagonizado apenas por jovens, há algumas breves análises interessantes que devem ser consideradas. James Holston, antropólogo nascido em Nova York que estuda a periferia de São Paulo desde os anos 80, em entrevista publicada na Folha de São Paulo em 19 de janeiro de 2014 e reproduzida pelo IHU Online¹²⁶, afirma que os “rolezinhos” têm raízes na luta pelo espaço urbano e que a politização do movimento foi provocada pela repressão exagerada. Além disso, o autor de *Cidadania insurgente* avalia que o *funk* ostentação¹²⁷, trilha sonora dos “rolezinhos”, é um reflexo do consumismo reinante entre praticamente todas as classes sociais: “do ponto de vista político, significa o triunfo de um capitalismo deslumbrado, como ocorre no Brasil nos últimos 20 anos em todas as classes.”

Os “rolezinhos” são comuns nas periferias, mas como “o *shopping* é a praia do paulistano”, essa juventude não está excluída dos mesmos. Pelo contrário, estão entre seus melhores fregueses, no entanto, o que assustou, foi o número concentrado de jovens em movimento num espaço até bem pouco tempo restrito à denominada classe A:

Por décadas, o coração da politização das classes mais humildes do Brasil foi conquistar espaço, o terreno da casa, o bairro, a autoconstrução, a luta. As classes altas também ocupam, conquistam, defendem, segregam seus espaços. As classes

¹²⁵ KESSLER, Gabriel apud LAJE, María Inés. Jóvenes: exclusión o ciudadanía. In: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. *Anuario*. Córdoba: Garden Press, 1996, v. 3. p. 143-150.

¹²⁶ 'ROLEZINHOS' têm raízes na luta pelo espaço urbano. *IHU Online*, São Leopoldo, 21 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527451-rolezinhos-tem-raizes-na-luta-pelo-espaco-urbano>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

¹²⁷ Releitura do funk carioca que desloca a pauta da criminalidade para o do consumo. O funk da ostentação, surgido na Baixada Santista e Região Metropolitana de São Paulo nos últimos anos, evoca o consumo, o luxo, o dinheiro e o prazer que tudo isso dá. Em seus cliques, os MCs aparecem com correntes e anéis de ouro, vestidos com roupas de grife, em carros caros, cercado por mulheres com muita bunda e pouca roupa. Diferentemente do núcleo duro do hip hop paulista dos anos 80 e 90, que negava o sistema, e também do movimento de literatura periférica e marginal que, no início dos anos 2000, defendia que, se é para consumir, que se compre as marcas produzidas pela periferia, para a periferia, o funk da ostentação coloca os jovens, ainda que para a maioria só pelo imaginário, em cenários até então reservados para a juventude branca das classes média e alta. Esta, talvez, seja a sua transgressão. Em seus cliques, os MCs têm vida de rico, com todos os signos dos ricos. Graças ao sucesso de seu funk nas comunidades, muitos MCs enriqueceram de fato e tiveram acesso ao mundo que celebravam.

trabalhadoras fazem isso conquistando novos direitos de cidadania. Isso muitas vezes afronta as classes médias.¹²⁸

O antropólogo complementa sua avaliação com a constatação de que esse caso, originado em São Paulo, demonstra uma tensão em torno do espaço que antes não existia, pois as classes dominantes o dominavam completamente e, hoje, as demais classes têm noção do direito de ocupar e circular. Como o espaço eleito por esses jovens foi o *shopping* – catedral do consumo moderno – a utilização do funk ostentação é a trilha sonora mais adequada. Eliane Brum completa essa assertiva ao destacar que:

Esta exaltação do luxo e do consumo, interpretada como adesão ao sistema, tornou o funk da ostentação desconfortável para uma parcela dos intelectuais brasileiros e mesmo para parte das lideranças culturais das periferias de **São Paulo**. Agora, os rolezinhos – e a repressão que se seguiu a eles – deram a esta vertente do funk uma marca de insurgência, celebrada nos últimos dias por vozes da esquerda. Ao ocupar os shoppings, a juventude pobre e negra das periferias não estava apenas se apropriando dos valores simbólicos, como já fazia pelas letras do funk da ostentação, mas também dos espaços físicos, o que marca uma diferença. E, para alguns setores da sociedade, adiciona um conteúdo perigoso àquele que já foi chamado de “**funk do bem**”.¹²⁹

Ao comparar as lutas por espaços de décadas atrás com essa manifestação recente, tomando como base o consumo, a análise de Holston aponta o seguinte ponto de vista:

O consumo na autoconstrução nos bairros nos anos de 1970, 1980 e 1990 era mais coletivo: todo mundo trabalhando. Esse consumo de hoje é também de autoconstrução, mas, personalista. Do ponto de vista político, significa o triunfo de um capitalismo deslumbrado.¹³⁰

Ainda em relação aos “rolezinhos”, a repórter e documentarista Eliane Brum, em artigo publicado no sítio *Geledés Instituto da Mulher Negra*, no dia 25 de dezembro de 2013, questiona: “Se não há crime, por que a juventude pobre e negra das periferias da Grande São Paulo está sendo criminalizada?” Brum mesmo responde:

Primeiro, por causa do passo para dentro. Os shoppings foram construídos para mantê-los do lado de fora e, de repente, eles ousaram superar a margem e entrar. E reivindicando algo transgressor para jovens negros e pobres, no imaginário nacional: divertir-se fora dos limites do gueto. E desejar objetos de consumo. Não geladeiras e TVs de tela plana, símbolos da chamada classe C ou “**nova classe média**”, parcela

¹²⁸ 'ROLEZINHOS' têm raízes na luta pelo espaço urbano. *IHU Online*, São Leopoldo, 21 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527451-rolezinhos-tem-raizes-na-luta-pelo-espaco-urbano>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

¹²⁹ ROLEZINHOS: O que estes jovens estão “roubando” da classe média brasileira. *IHU Online*, São Leopoldo, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527204-rolezinhos-o-que-estes-jovens-estao-roubando-da-classe-media-brasileira-por-eliane-brum>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

¹³⁰ 'ROLEZINHOS' têm raízes na luta pelo espaço urbano. *IHU Online*, São Leopoldo, 21 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527451-rolezinhos-tem-raizes-na-luta-pelo-espaco-urbano>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

da população que ascendeu com a ampliação de renda no governo Lula, mas marcas de luxo, as grandes grifes internacionais, aqueles que se pretendem exclusivas para uma elite, em geral branca.¹³¹

Em entrevista com o antropólogo Alexandre Barbosa Pereira, Brum questiona se a classe média se sente roubada no seu direito exclusivo de consumir marcas caras em locais específicos ao verem tantos jovens de periferias “invadindo” os *shoppings* não apenas para “zoar”, mas também para comprar, direito esse que vem sendo banido desses jovens há muito tempo. A resposta de Pereira converge para o que Bauman observa e constata nesse mundo líquido de tempos e relações fluídas em que o consumo é cada vez mais exaltado como espaço de afirmação e de reconhecimento. Nesse universo, o funk demonstra que criminalidade e consumo são duas ações sociais que podem constituir dois lados de uma mesma moeda:

Eles não deixam de falar do crime. Acabam citando-o indiretamente, como nas músicas do **MC Rodolfo**, nas quais ele celebra: “*Ai meu deus, como é bom ser vida loka!*”. O importante é entender como o crime e o consumo são pautas constantes nas relações de sociabilidade dos jovens da periferia. Os mais pobres também querem que ipads, iphones e automóveis potentes façam parte de seu mundo social. [...] a busca de realização apenas pelo consumo envolve sentimentos e posturas extremas de um egoísmo hedonista e de um profundo desprezo pelos outros humanos. As mercadorias, ou as coisas almeçadas, de certa forma têm conformado as subjetividades contemporâneas.¹³²

Pereira complementa ainda que a conformação dessas novas subjetividades pautadas pelo instantâneo não abre espaço para a solidariedade. Afirma, inclusive, que as coisas não podem mais ser entendidas apenas como representação ou resultado do social, mas também como motivadoras e conformadoras do social, pois as “coisas”/mercadorias mais desejadas hoje motivam tanto o consumismo irracional e egoísta quanto o ingresso de jovens na criminalidade:

Sempre fico espantado quando vejo as imagens, em outros países, das pessoas correndo desesperadas para comprar um novo lançamento de smartphone, videogame ou tablete [...] Mas não só isso, tais coisas também motivam e determinam formas de estar, pensar, relacionar-se e sentir no mundo contemporâneo.¹³³

¹³¹ ROLEZINHOS: O que estes jovens estão “roubando” da classe média brasileira. *IHU Online*, São Leopoldo, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527204-rolezinhos-o-que-estes-jovens-estao-roubando-da-classe-media-brasileira-por-eliane-brum>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

¹³² ROLEZINHOS: O que estes jovens estão “roubando” da classe média brasileira. *IHU Online*, São Leopoldo, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527204-rolezinhos-o-que-estes-jovens-estao-roubando-da-classe-media-brasileira-por-eliane-brum>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

¹³³ ROLEZINHOS: O que estes jovens estão “roubando” da classe média brasileira. *IHU Online*, São Leopoldo, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527204-rolezinhos-o-que-estes-jovens-estao-roubando-da-classe-media-brasileira-por-eliane-brum>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

Ou seja, as marcas desse hedonismo radical, com as relações pautadas pelo instantâneo e da realização pelo consumo, não são privilégio da sociabilidade dos jovens da classe média, estão presentes também entre os jovens da periferia como elementos de afirmação e de reconhecimento. Nesse contexto, utilizar o antigo discurso de que é necessária uma boa escolarização para ascender socialmente – ou até mesmo para se manter no topo da pirâmide – perde sua força persuasiva.

Perrenoud afirma que a armadilha escolar se fechou sobre quase todas as famílias, num momento em que a corrida dos diplomas perde sua pertinência, ao mesmo tempo em que os títulos são desvalorizados e os empregos cada vez mais rarefeitos, abandonar a escola levaria a riscos maiores ainda:

Os adultos exercem uma pressão constante sobre os jovens, os quais acreditam cada vez menos que o sucesso escolar irá protegê-los das dificuldades da existência. Assim, pede-se à escola que instrua uma juventude cuja adesão ao projeto de escolarização não está mais garantida.¹³⁴

Considerando esse contexto, Perrenoud sugere que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola deva ser uma via para sair da crise do sistema educacional e que, se a preocupação da flexibilização do currículo se fez cada vez mais presente no meio educacional a partir das últimas décadas do século XX, isso não se deve a uma nova utopia (afinal, as utopias estão declaradamente mortas, segundo discurso reinante) e sim à evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida que requerem flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, do trabalho e das cidades. No entanto, uma educação básica com uma formação dirigida para a aquisição de competências desde a escola confere a essa escola “a missão prioritária de *desenvolver a inteligência* como capacidade multiforme de ***adaptação*** (grifo nosso) às diferenças e às mudanças”.¹³⁵

Será esse o objetivo maior da educação: adaptação? Adaptar a juventude a estar apta a, meramente, se adaptar? E o potencial transformador dessa juventude onde se desenvolverá e de que forma? Conformismo e inércia não “combinam” com “ser jovem”.

¹³⁴ PERRENOUD, 1999b, p. 15.

¹³⁵ PERRENOUD, 1999b, p. 15.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA, A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NO PANORAMA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do 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.

Geração Coca-cola, Renato Russo

A pedagogia das competências vem reinando no discurso educacional desde a década de 1990 no mundo todo, conformando e contornando políticas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil. Considerando que a diversidade de mundos que povoam a América Latina e o Brasil deve ser contemplada nas propostas educacionais em nível nacional, regional e local, pode-se usar como parâmetro de julgamento, de confrontação, a pedagogia de Paulo Freire e de tantos outros que deram continuidade ao seu trabalho e profunda reflexão ética em torno da educação das gentes, em especial, das juventudes que povoam as escolas de ensino médio brasileiras.

O contexto contemporâneo, rapidamente delineado no capítulo inicial, é cenário de fundo para as atuais políticas públicas do Estado brasileiro. O enfoque principal neste capítulo será voltado para as políticas educacionais devido à natureza desta pesquisa que aborda a educação e a(s) juventude(s), considerando que, quando se trata de educação no ensino médio, está se contemplando as juventudes inseridas ou excluídas desse panorama educacional. Para melhor incursionar na avaliação das atuais propostas concernentes ao ensino médio no Brasil, far-se-á, primeiramente, uma explanação sobre o sentido das políticas públicas em geral, das educacionais e como organismos internacionais vêm intervindo no contorno da política educacional brasileira, bem como na sua consecução e condução. Somente após esses esclarecimentos serão analisadas a situação do ensino médio na conjuntura atual e no transcorrer da história, bem como a pedagogia das competências, que embala a produção dos textos oficiais relacionados à educação dos jovens brasileiros, tomando-se, em seguida, como referência para um contraponto, a pedagogia de Paulo Freire.

2.1 Algumas pinceladas acerca da gênese de políticas públicas e educacionais

A análise das políticas públicas envolve relações complexas com a teoria e a sociologia do Estado e, ao se pretender abordar qualquer aspecto relacionado à política pública, uma das primeiras dificuldades a ser enfrentada, é o caráter polissêmico da palavra “política”, além de seu estatuto ambivalente enquanto disciplina na ciência política. A *policy analysis* apresenta três dimensões que estão entrelaçadas e se influenciam: a *polity* representada pelas instituições políticas, a *politics* que diz respeito aos processos políticos e a *policy* que se refere aos conteúdos da política propriamente ditos, como configuração dos programas políticos, problemas técnicos, conteúdo material das decisões políticas.¹³⁶

É próprio da análise das políticas averiguar a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista do que se tornou centro de gravidade da esfera política, como a implementação das políticas públicas, interrogando sobre o funcionamento da democracia “a partir do momento em que a dimensão técnica da ação pública aumenta fortemente, a tal ponto que termina por colocar-se o problema da reintegração do cidadão na ‘rede da decisão’ [*boucle de La décision*]”¹³⁷ Muller e Surel defendem que uma política é, simultaneamente, um construto social e um construto de pesquisa:

[...], contrário às aparências, a operação que consiste em delimitar as “fronteiras” de uma política pública é sempre um tanto aleatória, não devendo os contornos de uma política ser considerados como um dado. Ao contrário, eles são sempre suscetíveis de serem postos em questão, através de um processo constante de redefinição da estrutura e, portanto, dos limites dos campos políticos. No entanto, se é imperativo ter consciência do caráter construtivo e evolutivo das políticas públicas, não se deve fazer dessa questão da localização das mesmas o único desafio da pesquisa, como se tende a fazer com frequência, quando se começa o estudo de um domínio da ação pública.¹³⁸

Tentativas de definição de políticas públicas existem em bom número, no entanto, Muller e Sorel indicam a possibilidade de se agrupar sua noção e seus elementos em três grandes rubricas, a saber: uma política pública constitui um quadro normativo de ação, combina elementos da força pública e elementos de competência (*expertise*) e tende a constituir uma ordem local. Além disso, a gênese da ação pública convertida em política pública apresenta três noções fundamentais: a de que fenômenos sociais aparecem, se tornam

¹³⁶ MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002; FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília: IPEA, n. 21, p. 213-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

¹³⁷ MULLER; SUREL, 2002, p. 12.

¹³⁸ MULLER; SUREL, 2002, p. 13.

problemas dignos de atenção e que sua resolução é atribuída ao Estado. Somente após é que inicia o processo de inscrição na agenda:

Neste quadro geral, a gênese da ação pública é, então, dividida em três processos ideais, sob o aspecto analítico distintos, que tratam respectivamente da problematização dos fenômenos sociais, da inscrição formal na agenda e da influência eventual das “janelas políticas”.¹³⁹

A construção das políticas públicas é indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização e analisar a ação pública conduz, necessariamente, a uma reflexão sobre as características evolutivas do espaço público e das dinâmicas de ação coletiva.¹⁴⁰

No Brasil os estudos sobre políticas públicas são recentes e esporádicos, com ênfase à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas.¹⁴¹ Um desses setores, foco dessa pesquisa, é o da educação. Complementando a assertiva, Frey adverte:

Levando em conta a instabilidade e fluidez das estruturas institucionais e dos padrões político-administrativos de países em desenvolvimento, caracterizados por democracias do tipo “delegativo”, como é o caso do Brasil, podemos concluir que nesses países, mais ainda do que em democracias consolidadas, a ‘policy analysis’ deve focar os fatores condicionantes das políticas públicas – ‘polity’ e ‘politics’ – dando ênfase na sua dimensão processual, a fim de poder fazer justiça à realidade empírica bastante complexa e em constante transformação.¹⁴²

Se o Estado capitalista é definido como uma arena, um produto e um determinante do conflito social e de classes, qualquer modo de intervenção estatal encontra-se ligado a um padrão de ameaças - potenciais ou efetivas, que podem se modificar - ou a problemas estruturais que surgem devido ao processo de acumulação de capital e à dominação política:

Especialmente nos Estados dependentes, mas também nas formações sociais industriais avançadas, a luta de classes e a prática política dos movimentos sociais conferem forma à estrutura do Estado ao mesmo tempo que um conjunto institucionalizado de regras de selectividade altera a intensidade, o grau e o nível (o caráter) do conflito social de classes.¹⁴³

¹³⁹ MULLER; SUREL, 2002, p. 54.

¹⁴⁰ Frey destaca a concepção de *policy arena* introduzida no debate científico por Lowi (1972), que parte do pressuposto de que as reações e expectativas das pessoas afetadas por medidas políticas têm um efeito antecipativo para o processo político de decisão e de implementação. O modelo da *policy arena* refere-se aos processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política, as quais podem ser distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo. (FREY, 2000, p.223)

¹⁴¹ FREY, 2000.

¹⁴² FREY, 2000, p. 251.

¹⁴³ MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento, 1997. p. 334.

Ao prosseguir com a explanação acerca do Estado capitalista e da elaboração de políticas públicas, Morrow e Torres apontam duas implicações advindas da análise reproduzida no excerto anterior: uma é a de que a forma e o conteúdo das políticas do Estado moldam as formas e o conteúdo das lutas sociais e de classes e outra é a de que, inversamente, os conflitos sociais e de classe moldam a forma e o conteúdo das políticas estatais. Shiroma, Moraes e Evangelista¹⁴⁴ reforçam a tese de que as políticas públicas emanadas do Estado se pronunciam nessa correlação de forças e que a partir desse confronto surgem as possibilidades de se implementar políticas sociais, demonstrando um equilíbrio, embora instável, de compromissos e responsabilidades. No que concerne ao planejamento e à implantação das políticas do Estado, observa-se uma tensão entre as práticas orientadas para a coerção e as orientadas para o consenso e, nesse sentido, é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social para um Estado capitalista. Dentre os modos e métodos de intervenção estatal existentes que lidam com as ameaças surgidas nas lutas sociais e de classe, tem-se os modos distributivos e produtivos e os métodos que dizem respeito a uma variedade de possíveis caminhos de ação a seguir pelo Estado, que dão substância ao processo de elaboração de política pública:

Especialmente nas sociedades democrático-liberais, o Estado tentará sempre conciliar os seus modelos de orientação de actividades no interior de um corpo concreto de políticas estatais. Assim, o processo de elaboração de política nunca atingirá uma situação de estabilidade nem nunca será completamente coerente; será sempre expressão de conflitos, desequilíbrios, contradições e de uma frágil estabilidade na elaboração da política.¹⁴⁵

Nesse sentido, quando se constata um certo distanciamento entre os objetivos dessas políticas, firmados publicamente, e os resultados reais, percebe-se também que não se pode considerar o Estado como um mero agente de resolução de problemas. No entanto, essa é a visão que se sobressai no planejamento da política educacional e serve de argumento para administradores com orientação tecnocrática e não histórica, sendo que “este entendimento omite a apresentação das regularidades fundamentais, que Offe chamou de “leis básicas da elaboração da política pública”.¹⁴⁶ Complementando a ideia explanada acerca da importância estratégica das políticas sociais para se chegar a um consenso e a um certo controle social, deve-se ter claro que para compreender o sentido de uma política pública é necessário ir além

¹⁴⁴ SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 8-9.

¹⁴⁵ MORROW; TORRES, 1997, p. 335.

¹⁴⁶ MORROW; TORRES, 1997, p. 335.

de sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado e as contradições impostas pelo período histórico em que elas ocorrem:

Por um lado, (as políticas sociais) revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooperação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas.¹⁴⁷

A política educacional, a exemplo da política pública, também é um conceito que não pode ser encerrado em um único termo, pois engloba outros conceitos e se constitui num processo que se revela como uma “força motora própria, que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social”¹⁴⁸, em cada época histórica distinta, em contextos e organizações humanas diversas. Além do mais, não há de se esquecer que a política educacional só existe quando a educação assume, de acordo com Clélia Martins, uma forma organizada, “ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo”¹⁴⁹, pressupondo organização e seletividade sobre o que deve ser trabalhado de acordo com os tipos de pessoas que se pretende formar para uma determinada sociedade. Mesmo quando apresentam uma face humanitária e benfeitora, expressam as contradições, pressões e conflitos já mencionados, redefinindo, ao longo da história, o perfil reprodutor ou renovador da educação, adaptando-se “aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”.¹⁵⁰

Nesse sentido, é evidente que a política educacional vem revestida de intencionalidade e demonstra sua complexidade, pois, apesar de não estar em todos os espaços educativos existentes, também não se encerra no sistema escolar, extrapolando seus limites, afinal, ela não deixa de ser algo estabelecido e definido por meio de um exercício prático de poder:

Isso quer dizer que, pelo fato de a política educacional ser estabelecida por meio do poder de definição do processo pedagógico, em função de um grupo, de uma comunidade ou de setores dessa comunidade, ela tanto pode ser resultado de um amplo processo participativo, em que todos os membros envolvidos com a tarefa pedagógica (professores(as), alunos(as) e seus pais) debatem e opinam sobre como

¹⁴⁷ SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 8-9.

¹⁴⁸ MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

¹⁴⁹ MARTINS, 1993, p. 8.

¹⁵⁰ SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 9.

ela é, como deverá ser e a que fim deverá atender, como também pode ser imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a grande maioria da coletividade.¹⁵¹

Martins complementa afirmando que há basicamente duas versões de política educacional reinantes no momento, correspondentes às práxis políticas aristotélica¹⁵² e platônica¹⁵³: a política educacional municipalizante e a política educacional tecnocrática, respectivamente.

A política educacional municipalizante é pautada na descentralização, gerando flexibilidade nos currículos escolares, já que a gestão das unidades escolares é democrática e local, com diretores pertencentes às comunidades, permitindo a participação social na escola, bem como seu controle e comprometimento por parte dessa comunidade com a questão educacional.

Já a política educacional tecnocrática é centralizadora e, com a legislação educacional, ao normatizar, garante a homogeneização ideológica na educação e a centralização administrativa, reforçando a burocracia. Mesmo em períodos de descentralização político-administrativa, a política educacional formulada pela tecnocracia adquire novas representações, impondo-se sem o uso da força, apenas pela crença na racionalidade, que respalda o fato de que apenas os técnicos, representantes de uma elite, podem definir a política educacional na linha platônica:

Com o planejamento de cima para baixo da tecnocracia, a política educacional se reduz a uma questão técnica, uma tentativa de simbolizar e dominar a realidade, fragmentando-a em etapas com o objetivo de discipliná-la. O planejamento, um instrumento para a concretização da política educacional, quando é tecnocrático e obedece a uma orientação platônica, não é flexível, não sofre mudanças de acordo com a dinâmica da realidade. Por isso, quase sempre a educação está desatualizada “um passo para atrás” em relação ao presente.¹⁵⁴

Outro fator importante na composição de uma política educacional apresentado por Martins é a interdependência de duas vertentes em sua gênese: a política e a econômica, com predominância desta última, inclusive bem mais recente, já que seu teor político, pautado na

¹⁵¹ MARTINS, 1993, p. 19-20.

¹⁵² Platão, na obra *A República*, e Aristóteles, em *A Política*, traçaram caminhos antagônicos de qualquer política. A vertente aristotélica afirma que o Estado ideal seria aquele governado por um povo bem educado e bem preparado na juventude, pois como Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) identificou no ser humano uma força para modificar o meio, em decorrência, política e povo não se dissociam. MARTINS, 1993, p. 19.

¹⁵³ Na vertente platônica, a política educacional é formulada por e para uma elite. Segundo Platão (428 a. C. – 348 a. C.) o homem é consequência do meio e o Estado é a suprema figura da sociedade. Sendo assim, estabeleceu que o Estado ideal seria governado por sábios e filósofos, conseqüentemente, via a política como a arte de um pequeno grupo, ou seja, política e elitismo não dissociam. MARTINS, 1993, p. 18.

¹⁵⁴ MARTINS, 1993, p. 21.

questão da igualdade social, existe há alguns séculos, a partir da instituição do regime republicano:

[...] Essa definição de educação pública como um assunto de natureza política foi então uma vitória da burguesia.

Assim, foi uma conquista política a proclamação da igualdade entre os seres humanos, e em decorrência dessa conquista fez-se a associação da condição de igualdade com a educação, sua organização e sua formulação. Dessa associação, surgiram os primeiros sinais de vida da política educacional da modernidade. Daí por que política educacional tem a ver com liberalismo.¹⁵⁵

Homens e mulheres, todos, foram declarados cidadãos, tendo seus direitos assegurados por políticas sociais, sendo a política educacional responsável por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. No entanto, a igualdade das pessoas fica restrita ao âmbito da lei, pois o processo produtivo é hierarquizado e dita parâmetros diferenciados de cidadania e o status de igualdade social passou a ser definido pelas relações de produção. A associação de igualdade a direitos sociais realizada pelos liberais ao isolarem as trocas sociais das trocas econômicas, permanece até hoje:

Para a política educacional, essa lacuna do liberalismo (a compreensão do ser humano sem determiná-lo pela sua existência material) gerou uma crença comum de que ela pudesse retificar problemas sociais. Tal crença considerava e considera até hoje que os males sociais são provenientes da ignorância do povo e que devem ser resolvidos dando-se mais educação ao povo.¹⁵⁶

Por isso o enfoque na universalização do ensino - responsabilidade da política educacional - que, no entanto, não consegue assegurar oportunidades iguais de escolarização a todos, quanto mais a igualdade social. Isso porque nenhuma política educacional determinada pelo desenvolvimento econômico contribui para a construção de uma sociedade democrática, apesar de colaborar para a dinamização da economia, incorrendo-se em outro equívoco: o de associar o enriquecimento da indústria com o desenvolvimento da sociedade. A ideia de estender a educação para todos surgiu vinculada a essa combinação dos fatores cidadania/trabalho/educação, prevalecendo a satisfação das necessidades econômicas e exigências do processo produtivo sobre o processo de correção das desigualdades sociais. A política educacional patrocinou a relação da cidadania com o trabalho, intermediada pela educação por meio das várias formas de ensino profissionalizante, a partir das necessidades derivadas da internacionalização da economia.

¹⁵⁵ MARTINS, 1993, p. 32.

¹⁵⁶ MARTINS, 1993, p. 33.

A proliferação de políticas educacionais voltadas para a educação profissionalizante como resultado de teorias relativas ao valor econômico da educação¹⁵⁷ passou a ser elaborada por planejadores a serviço de agências internacionais tais como ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), IPE (Instituto Internacional de Planejamento de Educação), OIT (Organização Internacional do Trabalho), além de agências bilaterais regionais de cooperação para o desenvolvimento econômico.¹⁵⁸

Antes de desenvolver uma análise da produção de políticas educacionais brasileiras, é necessário também ter-se clareza do tipo de Estado - de sua história e de seu modo de organização e de controle político – em que elas se produzem e se desenvolvem, afinal, se o capitalismo se desenvolveu de formas diferentes em cada país, a configuração do Estado também apresentará divergências. Sem o pano de fundo histórico e político que configuram o Estado e a educação, torna-se difícil avaliar as políticas educacionais brasileiras, sua origem e suas finalidades.

2.2 O Estado brasileiro e o histórico da educação no Brasil: alguns recortes

O que se pretende aqui é apenas traçar um panorama geral de como a educação se desenvolveu no Brasil ao longo dos séculos, para que se possa melhor observar em que medida foram se constituindo e se legitimando as atuais políticas educacionais. Para tanto, toma-se como base para esse levantamento histórico o trabalho de Vanilda Pereira Paiva, que traça um perfil para a educação popular até o início do século XX. Para as fases posteriores, recorre-se a Paulo Ghiraldelli Jr, Palma Filho e a outras contribuições.

2.2.1 A educação no Brasil: da Colônia ao Império

Segundo Paiva¹⁵⁹ não havia uniformidade na história da educação brasileira antes da segunda década do século XX e o que se poderia apontar como elementos comuns nesse período são a precariedade do ensino elementar e o papel diminuto exercido pelos poucos esforços por sua expansão nas lutas políticas da época. No entanto, mesmo com tão pequena expressividade, três fases distintas podem ser demarcadas nesse longo período. Dentre essas

¹⁵⁷ Uma das principais foi a Teoria do Capital Humano, criada por Theodoro Schultz, prêmio Nobel de Economia em 1979, que afirma que a educação produz capacidade de trabalho e é um “investimento em habilidades e conhecimentos, que aumenta futuras rendas” (SCHULTZ, 1961).

¹⁵⁸ MARTINS, 1993, p. 39.

¹⁵⁹ PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

fases, a primeira, até 1808, conta com uma educação popular colonial praticamente inexistente, o que se via eram ações isoladas dos jesuítas e de outros religiosos, demonstrando interesse na cristianização e na sedimentação do domínio português. A segunda fase, de 1808 até 1870, tendo seu início marcado com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, gerou o desenvolvimento do ensino para as elites, nem a Independência contribuiu para a difusão do ensino popular, “as leis de 1823 e 1827 foram ineficazes e toda a sua ação potencial perdeu-se nas determinações do Ato Adicional”.¹⁶⁰ E, por fim, a terceira a partir de 1870, como consequência de um surto de progresso na economia nacional que acarretou na introdução de ideias liberais e pronunciamentos isolados em favor da educação do povo.

Fazendo um detalhamento geral de cada período, alguns episódios merecem destaque nessas três fases. Em relação à primeira, pode-se pontuar o ano de 1549 como o princípio de uma educação colonial, com a chegada dos primeiros jesuítas. A partir daí houve um processo de ensino que se baseou na aculturação sistemática dos nativos, na instituição do ensino profissional e no surgimento dos primeiros seminários, sendo que os franciscanos se restringiram mais ao ensino de trabalhos manuais. No entanto, devido ao regime escravagista, foi vedado aos negros, que eram educados por meio de sermões, o acesso ao ensino formal, que passou a se constituir timidamente no final do século XVII e início do XVIII, em função das necessidades de defesa da colônia, sendo que em 1759, com a Reforma de Pombal, os jesuítas foram expulsos. Alguns motivos apontados por Paiva¹⁶¹ para impedir o desenvolvimento educacional na Colônia foram a influência das ideias liberais europeias e as revoltas e desejo de emancipação, pois a escola poderia veiculá-las.

Quanto à segunda fase, a vinda da família real portuguesa em 1808 não apenas influiu o progresso do ensino para as elites, como também a iniciativa para o Planejamento Geral do Ensino, estruturado em três níveis: o primário, escola de ler e escrever; o secundário, que se manteve no esquema das “aulas régias”, recebendo novas “cadeiras” (disciplinas) e o superior. Mais tarde, a Independência trouxe algumas medidas em favor da educação elementar, mas a Assembléia Constituinte restringiu o debate do problema do ensino à criação de universidades. Os poucos avanços ocorridos com a lei de 1823, que torna a instrução elementar livre, e com a Constituição Outorgada de 1824, que previa a gratuidade da instrução primária para os cidadãos e inspirava a ideia de um sistema nacional de educação, tiveram suas pretensões de expansão barradas pelo Ato Adicional de 1834, que eliminou as possibilidades de uniformização do ensino de primeiro grau, delegando ao Governo Central a

¹⁶⁰ PAIVA, 1973, p. 54.

¹⁶¹ PAIVA, 1973, p. 58.

educação das elites e às Províncias a instrução popular. O maior ou menor atendimento escolar provincial acabava ocorrendo devido a fatores econômicos e ao interesse de homens públicos pelo problema o ensino. Inaugurado em 1838, um dos maiores destaques da educação na época imperial foi a criação do Colégio D. Pedro II, com o objetivo de servir como modelo de ensino, no entanto, segundo Ghiraldelli:

Tal instituição nunca se consolidou realmente como modelo de ensino secundário, mas sim como uma instituição preparatória ao ensino superior. Ao longo do Império ela sofreu várias reformas curriculares, que ora acentuaram a formação literária dos alunos em detrimento da sua formação científica, ora agiram de modo oposto, segundo as disputas do ideário positivista¹⁶² contra o ideal humanista-jesuítico.¹⁶³

Outro fator que acarretou maior ou menor atendimento na educação popular foi a imigração, pois muitos imigrantes trouxeram consigo as bases para uma educação comunitária que se desenvolvia em torno dos núcleos formados pelas colônias. As únicas discussões nacionais acerca de educação popular se desenvolveram no Município da Corte e, do ponto de vista quantitativo, a evolução do número de alunos matriculados – que cobria 20% da demanda potencial¹⁶⁴ – nas escolas elementares do Município da Corte apresentava índices bem mais elevados que o conjunto do país. Já com relação à qualidade, é no Município da Corte que se encontrava um número considerável de iniciativas formuladas através de sucessivos projetos de reformas do ensino:

Discute-se a formação do magistério primário, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, o ensino profissional e – desde esta época – o problema da interferência do governo central no desenvolvimento dos sistemas de ensino das províncias. Dos projetos apresentados, dois foram transformados em reformas: o de 1851 (Couto Ferraz) e o de 1878 (Leôncio de Carvalho).¹⁶⁵

A reforma de 1851, aprovada pela Assembléia Geral Legislativa e só regulamentada três anos depois, abrangia o ensino primário e secundário - que permanecia vedado aos escravos – e colocava a educação a cargo dos cofres públicos. Já a reforma de Leôncio de Carvalho - Ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo - de 1879, previa a eliminação da proibição de acesso aos escravos, instituía o ensino obrigatório dos 7

¹⁶² O positivismo, no caso, é a filosofia de Auguste Comte (1798-1857) que sustentou que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada, é a descrição de fenômenos sensoriais. Comte afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e, por fim, o positivo, assim chamado por se limitar ao que é positivamente dado, sem qualquer especulação. Como se pode notar, tal filosofia advogou, em decorrência, uma filosofia da educação distante de certas ideias humanistas de ensino voltado para as Humanidades, baseados apenas nos livros textos temáticos. BLACKBURN, S. *Dicionário de filosofia de Oxford*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 304.

¹⁶³ GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003. p. 12.

¹⁶⁴ PAIVA, 1973, p. 70.

¹⁶⁵ PAIVA, 1973, p. 70.

aos 14 anos, preconizava a criação de escolas normais, o ensino primário para adultos analfabetos e a promoção de conferências pedagógicas de professores para discussão de metodologias e de questões de interesse prático. No entanto, segundo Ghiraldelli:

A nova lei também entendia que o trabalho do magistério era incompatível com o trabalho em cargos públicos e administrativos. Por fim, sob a mesma rubrica, a lei entendia que a frequência aos cursos secundários e superiores era livre, e que os alunos poderiam aprender com quem lhes conviesse e, ao final, deveriam se submeter a exames de seus estabelecimentos. Evidentemente que isto fez com que as instituições se organizassem por matérias, de modo a que dentre estas os alunos pudessem escolher as que cursariam e as que não cursariam na escola. Enfim, aconselhava-se as escolas a, no final, serem rigorosas nos exames.¹⁶⁶

Um ano antes da instituição dessa lei, Leôncio de Carvalho havia instituído no Colégio Pedro II os exames vagos e a frequência livre, com isenção do estudo da religião aos não católicos. A partir do momento em que essa lei foi validada, as escolas passaram a ser mais rígidas nos exames, tornando o ensino brasileiro “menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames”.¹⁶⁷ Essa prática permaneceu até a Primeira República e deixou seus resquícios¹⁶⁸ até hoje.

Sob esses ventos é que desponta a terceira fase e um dos pronunciamentos mais célebres em favor da educação popular desse período é a discussão que se deu em torno do projeto de 1878, originando o parecer-projeto de Rui Barbosa em 1882 – documento mais importante relativo à educação no Império – que defendia uma ligação fundamental entre a educação e a riqueza de um país:

A multiplicação de projetos de reforma no ensino coincide com as duas últimas décadas do regime imperial e, através deles, podemos observar a intensificação das preocupações com o problema educativo em face das transformações que vinha sofrendo a sociedade brasileira, bem como a influência das ideias liberais em geral e suas conseqüências com respeito às ideias educativas.¹⁶⁹

É em meio a essa efervescência de novas ideias liberais ocasionadas pelo surto de progresso que se difundem ideias e debates sobre a educação popular durante o Império:

As discussões se concentram na busca de uma estratégia através da qual – em face da impossibilidade de modificar o preceito constitucional que descentralizava o ensino elementar – o Governo Central pudesse auxiliar as Províncias na difusão da

¹⁶⁶ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 13.

¹⁶⁷ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 13.

¹⁶⁸ Os resquícios que ficaram aparecem, de certa forma, no vestibular. Sua existência, quase que insubstituível na prática no decorrer do século XX, condicionou o ensino médio a se moldar por ele.

¹⁶⁹ PAIVA, 1973, p. 71.

instrução popular sem entrar em choque com a interpretação corrente do artigo 10 do Ato Adicional.¹⁷⁰

A título de ilustração desse debate nesse período, pode-se destacar, além do já referido pronunciamento de Rui Barbosa, o de Liberato Barroso, que defendia a instrução popular como meio inteligente de preservação da estrutura social e econômica do país, pois a educação seria um veículo de difusão ideológica conservador do *status quo*. A relação entre educação e progresso também se pode verificar no discurso de Almeida Oliveira, que apresentou seu projeto de reforma de ensino também em 1882, ano em que Rui Barbosa apresentou o seu parecer-projeto. Muitos problemas ligados à difusão do ensino elementar como a obrigatoriedade, a gratuidade, o auxílio do Governo Central, o preparo dos professores, a educação da população adulta analfabeta e o ensino profissional encontravam-se constantemente em pauta nesse período como consequência de ideias humanistas que também pulverizavam o debate acerca do cenário educacional da época: “tratava-se da multiplicação das escolas para ‘desvalidos’”.¹⁷¹ Foram vários os projetos de reforma apresentados à Assembléia Geral:

Em 69, Paulino de Souza propunha a reorganização do sistema de ensino, a criação de uma escola normal e o auxílio do governo central às províncias para a difusão do ensino elementar; em 71, João Alfredo sugeria uma reforma do sistema escolar no Município Neutro que servisse de modelo aos sistemas provinciais, o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, a subvenção às províncias, a criação de escolas normais e o desenvolvimento do ensino profissional; em 74, um novo projeto enfatizava a obrigatoriedade do ensino e a abertura de escolas para adultos. Além do parecer-projeto de 1882, redigido por Rui Barbosa, dois outros projetos foram ainda discutidos, sem andamento: o de Almeida Oliveira (1882), ressaltando a importância do ensino profissional, da qualificação dos professores e da multiplicação das classes para adultos; e o do Barão de Mamoré (1886), enfatizando o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, da criação de escolas para adultos e do ensino profissional, bem como da multiplicação das bibliotecas populares e museus pedagógicos.¹⁷²

No entanto, nenhum desses projetos superou o de Rui Barbosa, que além de demonstrar preocupação com a melhoria qualitativa da educação ao mesmo tempo em que se discute o problema de reforma eleitoral do país – na qual foi vitoriosa sua posição contrária ao voto do analfabeto – apresenta o primeiro diagnóstico detalhado da realidade educacional brasileira relativa ao ensino elementar.

¹⁷⁰ PAIVA, 1973, p. 72.

¹⁷¹ PAIVA, 1973, p. 75.

¹⁷² PAIVA, 1973, p. 75-76.

2.2.2 A República e a educação

Ao avaliar a progressão da educação popular, já na primeira metade da República Velha, pode-se constatar que os primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas do Império. A concentração do crescimento do ensino elementar na primeira metade da República Velha observou-se principalmente no Centro-Sul do país. Atribui-se esse fato não apenas ao maior desenvolvimento econômico da região, mas também à imigração, que atuou no sentido de pressionar pela difusão do ensino a fim de garantir a educação para os filhos dos recém chegados, sendo que, diante de inúmeras dificuldades encontradas, os próprios imigrantes organizaram suas escolas que passaram a se denominar escolas “estrangeiras”.¹⁷³ O federalismo dominante no campo político com o domínio oligárquico estadual rural, não favorecia a difusão do ensino popular. A educação passa a ter um *status* de valor a partir do momento em que a Constituição Republicana eliminou a seleção pela renda aos que podiam votar, mas manteve a seleção pela instrução, ou seja, a educação se converte em instrumento de identificação das classes dominantes. Só ocorre alguma alteração do quadro político da República Velha com a Primeira Guerra Mundial. Ghiraldelli ressalta que no período inicial da República houve um certo destaque do “entusiasmo pela educação”, que voltou a se repetir entre 1914 e 1917 associado ao trabalho das Ligas Nacionalistas¹⁷⁴ que exerceram pressão sobre o governo no sentido de uma maior escolarização no país:

Por essa época, ou melhor, um pouco depois, em 1920, surgiu, entre alguns grupos de intelectuais, a idéia de “republicanização da República”. Era como se, depois de duas décadas de República, as promessas dos governantes em criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivessem sido realizadas. No campo da educação tínhamos um dado em favor dessa reclamação: em 1920, 75% de nossa população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns grupos, era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público; no caso, o ensino público, não aparecia como uma prioridade.¹⁷⁵

Ghiraldelli Jr. afirma ainda que o debate acerca da educação e das ideias pedagógicas ocorridos na República Velha ou Primeira República (1889-1930) pode ser representado pela “conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país”¹⁷⁶, a saber: o “entusiasmo pela educação” – pautado por um caráter quantitativo que se baseava na ideia da expansão da rede escolar e na tarefa de

¹⁷³ PAIVA, 1973, p. 80.

¹⁷⁴ As Ligas Nacionalistas foram entidades que surgiram por conta da guerra, incentivando o patriotismo.

¹⁷⁵ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 17.

¹⁷⁶ GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p.15.

desanalfabetização do povo – que surgiu nos anos de transição do Império para a República (1887-1896), sofrendo um recuo entre 1896 e 1910, demonstrando posteriormente, nos anos 10 e 20, seus melhores momentos; e o “otimismo pedagógico” – cronologicamente posterior ao “entusiasmo”, a partir de meados dos anos 20 – que trazia em seus bojo a ideia de otimização do ensino e da melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, alcançando seu apogeu na Segunda República, nos anos 30:

Na década de 1920, portanto após o fim da Primeira Guerra Mundial, o mundo conheceu o início da emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, roubando o posto até então ocupado pela Inglaterra no cenário internacional. Nós, brasileiros, até então tínhamos como credores os ingleses, mas logo passamos a ter como credores também os norte-americanos. Mas não só: através da imprensa, cinema, literatura, relações comerciais, etc. passamos a ter um certo apreço pelo que veio a ser conhecido mais tarde como *American Way of Life*. Nesse contexto, absorvemos, ou começamos a absorver de modo mais intenso, a literatura pedagógica norte-americana. Esta literatura foi, em parte, o conteúdo do movimento do “otimismo pedagógico”.¹⁷⁷

Até esse período não havia uma pedagogia sistematizada que embalasse a prática pedagógica nas escolas brasileiras. Aprendia-se a pedagogia através da observação do comportamento do professor e sua posterior imitação, uma espécie de fusão da pedagogia tradicionalista do alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) com a pedagogia clerical dos jesuítas, que se mantinha forte através dos princípios do *Ratio Studiorum*. A partir dessa influência da pedagogia norte-americana, passou-se a tomar como base teórica da prática educacional brasileira, entre outros, John Dewey (1859-1952), que em meados dos anos 20 inspirou publicações brasileiras sobre o “escolanovismo”. Ocorreram também experiências com pedagogias diferentes, como a do espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1904), de caráter libertário, que inspirou professores à frente das denominadas “escolas modernas”. O que os brasileiros almejavam não era apenas a abertura de mais escolas e sim, a alteração da pedagogia, da arquitetura escolar, da relação entre ensino e aprendizagem, da administração escolar, ou seja, da educação em geral.

No entanto, o resultado concreto do otimismo pedagógico foi o ciclo de reformas estaduais da educação dos anos 20, já que não havia um Ministério da Educação – que existiu apenas no início da República. Dentre os jovens intelectuais que durante esse período auxiliaram na organização da educação estadual, destacaram-se por sua atuação Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São

¹⁷⁷ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 17.

Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930). Quanto ao governo federal, sua ação restringiu-se a medidas dispersas aparentes em legislação de caráter pontual:

No campo legislativo, o governo republicano iniciou seus dias com a Reforma Benjamin Constant (1891), dirigida ao ensino do Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro). Entre outras coisas, essa reforma criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (este Ministério durou apenas até 1892) e tentou a substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo endossado por vários republicanos. Tal reforma reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal; criou o *Pedagogium*, um centro de aperfeiçoamento do magistério. Benjamin Constant foi o ministro responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos e, talvez o que realmente tenha feito de efetivo, com alguma consequência e repercussão na prática (para o Distrito Federal), foi declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”. Pode-se somar a seus méritos, nesse caso, o fato de ter dividido as escolas primárias em dois graus, o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15, e de ter exigido o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as escolas particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores).¹⁷⁸

A Lei Rivadávia, de 1891, proporcionava liberdade aos estabelecimentos de ensino, tornando a presença facultativa. Em 1915 a reforma Carlos Maximiliano reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o acesso às escolas superiores. A reforma Rocha Vaz, de 1925, tentou ordenar um acordo entre o que se fazia nos Estados e na União no que se refere à promoção da educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados.

2.2.3 *A educação na Era Vargas*

Após 40 anos da “República dos coroneis” e de sua política do “café com leite” – alternância de poder entre os “coroneis do leite”, de Minas Gerais, e os “barões do café”, de São Paulo – a crise de 1929 (quebra da bolsa de Nova Iorque) impossibilitou o governo brasileiro de continuar sustentando a política econômica adotada a partir de 1910 em relação ao café. Isso somado a uma série de outros descontentamentos culminou no movimento revolucionário de 1930 – conhecido como Revolução de 1930 – encabeçado por Getúlio Vargas, iniciando, assim, a Era Vargas, caracterizada por três períodos: o Governo Provisório pós-outubro de 1930; Getúlio no poder após a promulgação da Constituição de 1934; e a permanência de Vargas no poder após o golpe de 1937, no qual permaneceu, como ditador, à frente do Estado Novo, que chegou ao fim em 1945.¹⁷⁹

¹⁷⁸ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 21.

¹⁷⁹ Normalmente os historiadores dividem o período em que Vargas esteve à frente do governo federal em duas fases: 1930-1937, que corresponde ao que se convencionou chamar de Segunda República e 1937-1945, conhecida como Terceira República. Cf. PALMA FILHO, J.C. A educação brasileira no período de 1930 a

Não é intenção aqui detalhar a política de Vargas, e sim, trazer algumas das principais consequências para a educação brasileira advindas desse período. Na década de 1930, a industrialização e a urbanização levaram ao crescimento dos setores de serviço e à ascensão dos setores médios que, aspirando não se submeter ao trabalho braçal, clamam por escolas. Respondendo a essa aspiração, em 3 de novembro de 1930, como chefe do Governo Provisório, lançou um plano de reconstrução nacional que contemplava a educação no item 3:

Difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas.¹⁸⁰

Foi então, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que iniciaram os principais acontecimentos no campo educacional ou com repercussão direta no setor educacional durante a Segunda República. Logo em seguida, pelo decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, o ministro Francisco Campos criou o Conselho Nacional de Educação. No mesmo ano, com o decreto 19.851, ocorre a reforma do ensino secundário e do ensino superior e uma sucessão de decretos na área educacional em curto espaço de tempo.¹⁸¹

Percebe-se que há uma série de ações voltadas ao ensino secundário e ao superior, sem, no entanto, se referir ao primário. Além disso, as reformas apresentam um caráter elitista, de cunho conservador, com a organização do ensino secundário distribuído em dois segmentos, um de cinco e outro de dois anos, respectivamente denominados de ensino ginásial e ensino complementar, esse último com caráter de especialização, subdividido em três segmentos: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Ou seja, o ensino secundário continuou a servir como estudo preparatório para o curso superior e o conteúdo curricular, enciclopédico, continuava a servir de uma elite intelectual, além de apresentar um sistema de avaliação extremamente seletivo e excludente, controlado do centro, exagerado quanto ao número de provas e exames:

1960: A Era Vargas. In: PEDAGOGIA Cidadã. Cadernos de formação, História da Educação. 3.ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p.61-74.

¹⁸⁰ GHIRALDELLI Jr., P. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-37)*. São Paulo: Humanidades, 1991. p. 25-26.

¹⁸¹ Ao todo foram seis decretos: a) Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto nº 19.851, que dispõe sobre a reforma do ensino secundário e superior; c) Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário; e) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; f) Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1931, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. PALMA FILHO, 2005.

Ambos os decretos [Decreto 19.890, arts. 36, 37 e 38, e Decreto 21.141, arts. 36, 37, 38, 39, 40 e 41] estabeleciam, por seus artigos, um processo de avaliação altamente seletivo. Para uma média de 10 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: a) uma arguição mensal; b) uma prova parcial a cada dois meses; c) um exame final. A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula.¹⁸²

Reforça-se novamente que, o que se manteve no Brasil nesse período, foi um sistema de provas e exames e não exatamente um sistema de ensino. Com esse rigor exagerado, apenas um pequeno grupo privilegiado conseguia escapar ileso, concluindo essa etapa de ensino para, posteriormente, ingressar no ensino superior.

A reforma de 1931 criou uma situação muito diferente da que existia anteriormente em relação ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos e a habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior. Além disso, houve a criação da inspeção federal e a equiparação de todos os estabelecimentos de ensino secundário oficiais ao Colégio Pedro II. O registro para atividade docente junto ao Ministério da Educação – abolido apenas em 1998 - foi criação desse período.¹⁸³

Devido à estrutura federativa da Primeira República, a estrutura de ensino vigente no Brasil até 1930 nunca pudera se organizar como um sistema nacional integrado. Mesmo não alcançando a totalidade dos ramos de ensino, as reformas empreendidas nesse período forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, estendendo-se a todo território nacional.¹⁸⁴

No entanto, nem no campo educacional nem no campo político havia unanimidade de pensamento e de ação: se a Europa era marcada por grandes disputas ideológicas no campo político na década de 1930, no Brasil não era muito diferente. Politicamente, rivalizavam-se a ANL (Aliança Nacional Libertadora), sob a principal influência dos comunistas liderados por Luiz Carlos Prestes – o cavaleiro da esperança – e a AIB (Ação Integralista Brasileira), sob liderança de Plínio Salgado e com forte apoio da Igreja Católica:

Essa divisão no campo político repercute no âmbito educacional. De um lado, estão intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles, protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova; de outro lado, católicos e conservadores

¹⁸² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 137.

¹⁸³ PALMA FILHO, 2005.

¹⁸⁴ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 19.

de diferentes matizes ideológicos, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional.¹⁸⁵

Ainda segundo Palma Filho, as divergências desses grupos concentravam-se basicamente em torno de quatro pontos: a obrigatoriedade para todos do ensino elementar, a gratuidade desse mesmo ensino, o currículo escolar laico e a coeducação dos sexos. No entanto, Shiroma, Moraes e Evangelista alertam para o fato de que ambos projetos educacionais eram diversos apenas na superfície, pois se adequavam, cada um a seu modo, às relações sociais vigentes, não as colocando em questão. A luta era pela hegemonia de suas propostas em nível de governo, situação essa manipulada por Vargas e Campos em seu proveito ao conciliarem reivindicações divergentes: “De um lado, a Igreja e seu enorme poder de influência sobre a população e de pressão sobre o próprio governo; de outro, os que propugnavam novos conceitos educacionais e seu prestígio como educadores na sociedade brasileira.”¹⁸⁶ A partir da convocação para a IV Conferência Nacional da Educação, em dezembro de 1931, à qual o governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, os dois grupos não chegam a um acordo: a principal polêmica girava em torno do ensino leigo e da escola pública. Como consequência surge, com publicação em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.¹⁸⁷

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo, com o subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”, defende que nem mesmo os problemas econômicos deveriam disputar a primazia com o problema educacional, alertando que as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Apesar de apresentar tendências diversas de pensamento, como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), apresentava uma sistematizada concepção pedagógica, transitando da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional.¹⁸⁸ Ainda com relação ao Manifesto, Piletti condensou as principais ideias acerca da educação de forma simples e clara. Segundo o autor, o documento apresentou a educação como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais, sendo que ela deveria ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, desenvolvendo-se em estreita vinculação com as comunidades. Além disso, o

¹⁸⁵ PALMA FILHO, 2005, p. 65.

¹⁸⁶ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 23.

¹⁸⁷ ROMANELLI, 1999, p. 144.

¹⁸⁸ GHIRALDELLI Jr., Paulo. *O que você precisa saber em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000. _____, *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.

Manifesto defendia que a educação deveria ser “uma só”, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano, mas sem conotação de uniformidade, e sim, de multiplicidade: embora única sobre as bases e princípios estabelecidos pelo governo federal, a escola deveria adaptar-se às características regionais. Os pioneiros defendiam também que a educação deveria ser funcional e ativa e os currículos deveriam adaptar-se aos interesses naturais dos alunos. E, por fim, todos os professores, mesmo os do ensino primário, deveriam ter formação universitária.¹⁸⁹

O ideário político educacional presente no “Manifesto dos Pioneiros” acaba inscrito na Constituição de 1934, que dedica todo um capítulo às questões educacionais. De um modo geral, a Constituição concilia interesses tanto dos liberais constitucionalistas - quando estabelece eleições livres, voto secreto, voto feminino e cria o Tribunal Eleitoral - quanto dos tenentes - ao estabelecer um certo dirigismo estatal na economia, quando cria a justiça do trabalho, a previdência social e ao estabelecer as bases para o surgimento do salário mínimo.¹⁹⁰

No plano educacional, os principais pontos da Constituição de 1934, de acordo com Palma Filho, são: o estabelecimento, a partir do artigo 5º, da elaboração de diretrizes e bases para a educação nacional como competência privativa da União; a afirmação, no artigo 149, de que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público, com finalidade de desenvolver a solidariedade humana; as várias competências atribuídas à União pelo artigo 150: a) fixar o plano nacional de educação que deve compreender todos os graus de ensino, devendo ainda coordenar a sua execução, b) determinar as condições para o reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino, exercendo sobre eles a devida fiscalização, c) organizar e manter nos Territórios sistemas educativos apropriados aos mesmos, d) manter no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro) ensino secundário e complementar deste, superior e universitário, e) suprir as deficiências dos sistemas estaduais de ensino; a instituição do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, com o ensino posterior ao primário tendendo à gratuidade; a determinação de que o ensino deverá ser ministrado no idioma pátrio nos estabelecimentos particulares, com exceção das línguas estrangeiras; o reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino, desde que assegurem aos seus professores estabilidade na função enquanto bem servirem e uma remuneração condigna; a atribuição aos Estados e Distrito Federal de organizar e manter sistemas educativos nos respectivos

¹⁸⁹ PILETTI, [s.d.], p. 177-178.

¹⁹⁰ CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981. p. 27.

territórios; a criação do Conselho Nacional de Educação, organizado na forma de lei, com o fim de elaborar o Plano Nacional de Educação, devendo ser aprovado pelo poder legislativo; a matrícula facultativa do ensino religioso, antes proibido, devendo ser ministrado de acordo com o credo religioso do aluno, sendo matéria do horário de aula das escolas. No que concerne ao financiamento da educação, há destaque deste item pela primeira vez num texto constitucional, em seu artigo 156, nos seguintes termos:

- 1) A União e os Municípios deverão aplicar nunca menos de dez por cento em educação; os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
- São ainda criados fundos que, em parte, destinarão auxílios aos alunos deles necessitados. A União deverá também reservar pelo menos vinte por cento do que destinar à educação, para o ensino na zona rural.
- Os cargos do magistério serão preenchidos mediante a realização de concursos públicos de títulos e provas (artigo 158).¹⁹¹

Após o golpe de 1937, Getúlio Vargas implanta o Estado Novo com o apoio militar. Instaurando uma ditadura, fecha o Congresso Nacional e passa a governar através de Decretos-leis. Com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) passou a interferir em todas as manifestações culturais, estabelecendo a mais dura censura dos meios de comunicação. O texto da nova Constituição Federal de 1937 foi elaborado por Francisco Campos, inspirado na constituição fascista da Polônia e quanto à educação, apesar da manutenção dos artigos 128 e 134, a obrigação do Estado torna-se muito modesta e a exigência de um plano nacional de educação desaparece: “Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva.”¹⁹² Mesmo dedicando bem menos espaço à educação do que a Constituição anterior, a de 1937 acabou definindo o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir, incluindo-a em seu quadro estratégico com vistas a equacionar a questão social e combater a subversão ideológica. Além disso, a Carta de 1937 não legislou sobre dotação orçamentária para a educação nem responsabilizou o Governo Federal pelo ensino público e gratuito:

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo

¹⁹¹ PALMA FILHO, 2005, p. 69-70.

¹⁹² ROMANELLI, 1999, p. 153.

educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas.¹⁹³

Dito em outras palavras, o texto constitucional reafirmou a divisão entre pobres e ricos, extinguindo a igualdade formal entre os cidadãos, incentivando as classes menos favorecidas a buscarem a escola pública apenas pelo ensino profissionalizante, considerado o primeiro dever do Estado a ser cumprido com a colaboração das indústrias e sindicatos econômicos. Além disso, demarcavam-se os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola:

Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação para a cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma ‘harmoniosa’ da nação brasileira.¹⁹⁴

Essa nova constituição surgiu para conter o avanço democrático e muitas medidas foram tomadas no sentido de cumpri-la, no entanto, muitas outras, dentre elas a publicação de vários decretos-leis, foram desenvolvidas para ultrapassar a Carta Magna instaurada com a ditadura do Estado Novo. As Leis Orgânicas do Ensino, também denominadas “Reforma Capanema”¹⁹⁵, se constituíam numa série de decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se completaram após seu término, mais precisamente, foram decretadas de 1942 a 1946.

Além das “leis orgânicas do ensino”, o período histórico do Estado Novo forjou algumas entidades que, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país. Foi neste período que criamos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).¹⁹⁶

De certa forma, com a criação dessas instituições e com essa sequência de decretos consubstanciados na Reforma Capanema, começou-se um esboço de sistema educacional para o Brasil. No entanto, o dualismo educacional, com a organização de um sistema de ensino

¹⁹³ GHIRALDELLI Jr, 2003, p. 83-84.

¹⁹⁴ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 26.

¹⁹⁵ É o Ministro da Educação Gustavo Capanema que dá início a esse ordenamento legal.

¹⁹⁶ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 85.

bifurcado que destinava o ensino secundário público às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante para outros setores da população, caracterizou claramente a segregação social no campo educacional. Ou seja, embora o Estado tenha organizado as relações de trabalho através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), impôs uma legislação educacional ao sistema público que determinava a separação entre aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir ao mercado de trabalho rapidamente.

Já com relação à regulamentação do ensino primário:

Pelo fato de ser decretada após o fim do regime ditatorial, a Lei Orgânica do Ensino Primário escapou de nascer imbricada com os princípios autoritários e elitistas que vigoraram no governo e na sociedade durante os primeiros anos do Estado Novo. Ao contrário disso, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, decretada em 1942, manteve o forte traço não democrático. O currículo do ensino primário era composto das disciplinas Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Iniciação à Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, a Educação para a Saúde e para o Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física.¹⁹⁷

Palma Filho destaca ainda que o ensino primário, ao longo de mais de cem anos, não fora objeto de nenhuma atenção especial por parte do Governo Federal, uma vez que ficara sob a responsabilidade dos governos regionais desde o Ato Adicional de 1834.

2.2.4 A educação na *Quarta República*

Com a deposição de Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945, encerra-se o Estado Novo, ocorre nova Assembléia Nacional Constituinte e, em seguida, promulgou-se a Carta Constitucional de 1946, inspirada no ideário liberal e democrático, mas com determinadas características do regime ditatorial: “Pela primeira vez parecíamos, ainda que com várias ressalvas, estar funcionando em uma democracia.”¹⁹⁸ A vigência dessa Constituição perdurou de 1946 a 1967, período em que o Brasil passou por profundas transformações sócio-econômicas, devido a um desenvolvimento industrial contínuo que veio consolidar as iniciativas tomadas durante a Era Vargas (1930-1945).

Os partidos que mais se destacaram nesse período no sentido de dirigir a cena política brasileira foram o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) – ambos com raízes no getulismo – e a União Democrática Nacional (UDN), antigetulista:

¹⁹⁷ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 89.

¹⁹⁸ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 94.

Tanto o Partido Social Democrático (PSD) como o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) tiveram raízes no getulismo, enquanto a União Democrática Nacional (UDN) nasceu e permaneceu antigetulista. O PSD era tipicamente oligárquico, de bases agrárias, e a maioria de seus quadros nunca deixou de defender o *status quo* vigente. Suas lideranças fundadoras vieram da burocracia governamental criada e expandida por Vargas durante o Estado Novo. Os interventores dos estados, todos nomeados por Getúlio Vargas, compuseram no início a grande força do partido. Apesar de apresentar um programa e um perfil aparentemente mais conservador que a UDN, o PSD era bem maleável e, pelos vínculos com o getulismo, se permitia uma quase sempre inteligente coligação com o PTB, de modo a vencer a maioria das eleições durante o período. Durante o governo de Juscelino Kubitschek surgiu a “Ala Moça” do PSD, defensora de teses nacionalistas-reformistas e que, lutando pelo comando interno da agremiação, colocou o partido ainda mais próximo do PTB.¹⁹⁹

O PTB, fundado por Getúlio para administrar as forças urbanas e os trabalhadores, manteve-se reformista e conciliador até conquistar maior representatividade no Parlamento. Muitos esquerdistas e alguns comunistas, após extinto seu partido, se abrigaram no PTB, que mantinha uma plataforma nacionalista, chegando a se coligar com o PSD para vencer as eleições. No governo do General Eurico Gaspar Dutra (PSD), vencedor das eleições diretas após a promulgação da Constituição, formou-se, em 1947, a comissão para formulação de projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob a orientação do Ministro da Educação Clemente Mariani (UDN). A comissão remeteu o projeto ao Congresso em 1948, sendo arquivado em 1949. Vargas reassume o poder após o mandato de Dutra obtendo uma avaliação negativa de seu governo quanto à atuação no campo educacional e após sua morte, em 1954, a coligação PTB-PSD elege Juscelino Kubitschek (JK) (PSD) e João Goulart (Jango) (PTB) em eleições diretas. Quando se procurou retomar o projeto, o Senado informou que ele havia sido extraviado. Após longos seis anos de trabalho da Comissão de Educação e Cultura do Congresso, em 1957, reiniciou-se a discussão sobre o projeto, sendo que em 1958, a Comissão foi surpreendida com um substitutivo – o “substitutivo Lacerda” – que alterava em muito o texto do projeto original: “O substitutivo Lacerda baseava-se nas teses do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948, e trazia para dentro da legislação os interesses dos proprietários do ensino privado.”²⁰⁰

Após uma série de debates e conflitos acerca da defesa do ensino público, que extrapolou os limites do Congresso, em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” que, invocando as ideias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, centralizou e organizou a campanha em defesa da escola pública. No entanto, enquanto o Manifesto de 1932 se preocupou com questões pedagógico-práticas,

¹⁹⁹ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 95.

²⁰⁰ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 97.

este documento de 1959 tratou de questões gerais de política educacional, colocando-se favorável à coexistência de duas redes – pública e particular – desde que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que a rede particular se submetesse à fiscalização oficial:

A Campanha de Defesa da Escola Pública foi organizada formalmente na Primeira Convenção Estadual Em Defesa da Escola Pública em maio de 1960 (São Paulo), tendo como presidente de honra Júlio de Mesquita Filho, proprietário do jornal *O Estado de S. Paulo*. Apesar da campanha se organizar sob as condições postas pelos liberais, e, a rigor, pelos liberais conservadores, como o caso do próprio jornal da família Mesquita, no seu desenvolvimento cotidiano foram os socialistas, em especial o professor Florestan Fernandes, que levaram as discussões pelo interior do Brasil através de palestras, encontros etc. Foi também através das personalidades mais à esquerda que a Campanha saiu do âmbito dos setores médios da população e chegou aos ouvidos dos setores mais pobres, gerando as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, realizadas em 1960 e 1961 na cidade de São Paulo.²⁰¹

Em 1960, JK entregou ao seu sucessor Jânio Quadros um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora o de Dutra e o de Vargas. A Campanha em Defesa da Escola Pública polarizou o debate entre vários grupos que se expressaram através dos meios de comunicação impressos da época. Apesar de várias manifestações contrárias ao texto apresentado, o projeto foi aprovado pelo Senado em 1961 – ano em que Jango assume a presidência após a renúncia de Jânio, ocorrida em agosto de 1961 – e sancionado pelo Presidente da República João Goulart, ficando conhecida como Lei 4.024/61 – a primeira LDBEN.

Mais tarde, em 1963, Jango trouxe a público a situação da educação brasileira, revelando dados aterradores para um país que se propunha em desenvolvimento: metade da população continuava analfabeta, apenas 7% dos alunos do primário chegavam à quarta série e o ensino secundário acolhia apenas 14% dos que nele ingressavam, sendo que apenas 1% chegava ao ensino superior. Com o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965), o Governo Federal fixou prioridades relativas à educação, desde o ensino primário até o desenvolvimento de pesquisas científicas.

Mesmo administrando o país sob o fogo cruzado dos setores conservadores e assistindo ao solapamento das instituições democráticas por tais elementos, o Presidente Jango conseguiu desenvolver medidas importantes para o avanço nas áreas sociais. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional da Educação que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao Governo Federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação.²⁰²

²⁰¹ GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 114.

²⁰² GHIRALDELLI Jr. 1990, pp.131-132.

O Plano Nacional de Educação homologado em outubro de 1962, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e tendo como relator o professor Anísio Teixeira, continha metas quantitativas e qualitativas em relação à educação a serem alcançadas em oito anos, dentre elas: 100% de matrícula até a quarta série das crianças de 7 a 11 anos de idade e 70% da população escolar de 12 a 14 anos nas quinta e sexta séries; 30% de matrícula nas duas primeiras séries do ciclo ginásial para a população de 11 e 12 anos e 50% da população de 13 a 15 anos matriculadas nas duas últimas séries do ciclo ginásial, bem como 30% dos com 15 a 18 anos no colegial; expansão do ensino superior até a inclusão de pelo menos metade dos que concluíram o curso colegial. Qualitativamente, propunha que até 1970 todos os professores do sistema escolar estivessem diplomados; que as duas últimas séries do curso primário oferecessem dias completos de atividades escolares; dia letivo de seis horas de atividades para o ensino médio, incluindo em seu programa o estudo dirigido; e o ensino superior com pelo menos 30% de professores e alunos em tempo integral.²⁰³

Vale destacar também que de 1946 a 1964 houve uma grande profusão de movimentos de educação popular voltados especialmente à alfabetização de adultos. Dentre esses movimentos, sobressaem-se a Campanha de Educação de Adultos, de 1947 a 1950; o Movimento de Educação de Base (MEB), planejado para cinco anos (1961-1965); e o Programa Nacional de Alfabetização, cuja estruturação foi iniciada em 1963, com instituição oficial em janeiro de 1964, tendo como coordenador Paulo Freire. No entanto, em abril de 1964, com o golpe militar, o Programa foi extinto e seus organizadores, acusados de subversão, foram presos ou exilados.

2.2.5 A ditadura militar

A ideia do desenvolvimento de uma política educacional integrada a uma política social, rumo a um Estado de Bem-Estar Social, foi interrompida com a “Revolução de 1964”, que nada mais se tratou do que um golpe militar, retornando o Governo Federal, dessa forma, às mãos das forças conservadoras. O vigoroso debate em torno de propostas para a educação brasileira pensada como parte das reformas de base cogitadas para o Brasil, que vinham ocorrendo desde os anos 50, teve seu processo interrompido com a vitória conservadora e o acerto entre os generais. No entanto, alguns elementos desse debate foram assimilados pelas

²⁰³ BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

reformas do ensino empreendidas pelos governos militares devido a recomendações advindas de agências internacionais e de relatórios vinculados ao governo norte-americano:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (“os acordos MEC-USAID”), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia americana e do *American Way of Life*. Não se tratava, nem um pouco, de um grupo de técnicos que fossem leitores e admiradores de John Dewey e de filósofos da educação democratas que os Estados Unidos haviam produzido em larga escala. A ótica dos acordos MECUSAID era a mesma declarada em tom “científico” pelo ministro do Planejamento do Governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), uma entidade conservadora que fazia frente ao tipo de posicionamento de esquerda do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), antes de 1964.²⁰⁴

Como se pode perceber, a influência externa, principalmente das alas conservadoras dos Estados Unidos, estava bem demarcada na política educacional brasileira comandada pela ditadura militar. A política desenvolvimentista, segundo Shiroma et al., articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender os interesses econômicos a tal ponto que o planejamento da educação foi exercido por economistas, implementando-se uma série de leis, decretos-leis e pareceres referentes à educação, “visando assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas”.²⁰⁵ Os estudantes foram duramente reprimidos em suas manifestações nesse período e suas atividades controladas, principalmente, através da Lei Suplicy de Lacerda, que tornou ilegais as entidades estudantis e substituiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) pelo Diretório Nacional dos Estudantes, e pelo Decreto nº 477, de fevereiro de 1969 – uma espécie de Ato Institucional nº 5 (AI-5) dirigido a estudantes, professores e funcionários de instituições escolares, - que tentou impedir a organização dos estudantes. Ou seja, o período ditatorial, que ao longo de duas décadas revezou na Presidência da República cinco generais, pautou sua atuação no setor educacional na repressão, privatização do ensino, exclusão da grande maioria da camada popular da sociedade do ensino elementar de boa qualidade, desmobilização do magistério, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular. Segundo Ghiraldelli Jr, o descompasso entre os governantes e os interesses das elites que inicialmente os apoiaram por temer “o comunismo de Jango e Brizola” pode ser exemplificado nessa política educacional da Ditadura, com especial destaque na Reforma Universitária (Lei 5.540/68) – que, entre outras modificações, instituiu o vestibular

²⁰⁴ GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 168.

²⁰⁵ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 34.

classificatório, para acabar com os excedentes; deu à universidade um modelo empresarial; organizou a universidade em unidades praticamente isoladas; multiplicou as vagas em escolas superiores particulares – e da Reforma de Ensino (Lei 5.692/71), que dentre seus objetivos apontava a auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania e previa um segundo grau de três ou quatro anos, obrigatoriamente profissionalizante até 1982, prevendo dez conteúdos específicos obrigatórios, prejudicando, dessa forma, a liberdade de incluir outras matérias. Em meio ao clima turbulento da época e das reações às reformas, os pronunciamentos oficiais revelam o sentido e as intenções dessas reformas, como o do ministro Roberto Campos que, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho, sugerindo um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do terceiro grau não atendentes às demandas do mercado:

Para ele, toda a “agitação estudantil” (vivia-se, realmente, uma movimentação mundial, em geral comandada pelos jovens, tanto no mundo ocidental quanto no oriental) daqueles anos era em razão de um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, p. 168). O ministro Campos acreditava que o engajamento político dos estudantes dos anos de 1960 era em razão de estudarem em cursos que os deixavam livres demais - e ele insistiu nisso durante anos, mesmo que o movimento estudantil estivesse se dando no mundo todo, sob regimes escolares os mais diferentes possíveis.²⁰⁶

Em relação ao ensino médio, fica claro que, ao se pretender estendê-lo a uma grande maioria, se retirou seu caráter de formação geral humanista e se procurou revesti-lo de um caráter profissionalizante, no sentido de conter as aspirações ao ensino superior, que continuava reservado às elites. O que é curioso, ainda em relação às Leis 5.692/71 e 5.540/68, é que as reações por elas provocadas na população foram distintas: enquanto a 5.540/68, que promovia a reforma universitária, nunca foi aceita – até pelo fato de que a universidade se tornou um pólo de resistência ao regime ditatorial -, a 5.692/71, que tratava do ensino de primeiro e de segundo graus, foi acolhida com entusiasmo por boa parte dos professores, influenciados pelas aparentes vantagens do “milagre econômico”:

Com efeito, as tentativas de implantação da nova LDB (Lei 5.692/71) se deram justamente nos anos de maior repressão do regime e, além disso no período da euforia dos setores médios da população com o “milagre econômico”. Os professores, suscetíveis à propaganda governamental em épocas de crescimento econômico e, além do mais, encantados pelas marcas fluidas de inovação contidas na Lei, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implantação da Lei

²⁰⁶ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 127-128.

5.692/71. De certo modo, muitos professores acreditaram na idéia de que teríamos que ter mesmo um ensino completamente profissionalizante no 2º grau.²⁰⁷

Ghiraldelli Jr afirma que a Ditadura fracassou em seu projeto educacional. Shiroma reforça essa tese e aponta consequências: “A falácia da função profissionalizante da escola trouxe, como uma de suas mais graves consequências, a desarticulação da já precária escola pública de 2º grau.”²⁰⁸ Em 1982 – ano das eleições diretas de governadores - pela Lei 7.044/82, a “qualificação para o trabalho”, proposta pela Lei 5.692/71, foi substituída por “preparação para o trabalho”, eliminando a profissionalização obrigatória no segundo grau que durante o governo do general Figueiredo teve seu fim definitivamente decretado. O segundo grau, que já se encontrava conturbado, descaracterizou-se de vez. No cenário político, as mudanças vão lentamente se estabelecendo e a abertura política se concretiza:

Com o fim do Ato Institucional nº 5 e a concessão da Anistia Geral aos exilados e presos políticos, tem início um processo de abertura política (1978) que o regime desejava fosse lenta e gradual. Esse processo de distensão política vai ser conduzido pelo Presidente João Batista Figueiredo, o último dos presidentes saídos da caserna. O bipartidarismo, em consequência, é revogado e surgem novos partidos políticos. O MDB transforma-se no PMDB; Tancredo Neves lidera o Partido Popular, logo em seguida fundido com o PMDB. Brizola, ao perder a sigla do PTB para a ex-deputada federal Ivete Vargas, cria o PDT e no ABC, Luiz Inácio da Silva, o Lula, funda juntamente com um grupo de operários e intelectuais, o Partido dos Trabalhadores (PT).²⁰⁹

2.2.6 A educação, a abertura democrática e a nova democracia

O fim do AI5 promoveu uma distensão política, iniciada ainda no governo Geisel e aprofundada no governo Figueiredo, que motivou uma série de ações, dentre elas o movimento das “Diretas Já”. Esse movimento pretendia que o presidente da República fosse eleito por eleições diretas já em 1984, porém a Emenda Constitucional que propunha o restabelecimento das eleições diretas foi derrotada. Tancredo Neves venceu no Colégio Eleitoral, na última eleição de processo indireto, no entanto acabou adoecendo e veio a falecer em 21 de abril de 1985, tornando seu vice, José Sarney, o novo presidente. Essa “Nova República”, de acordo com Shiroma et al., trazia no bojo da conciliação conservadora a ambiguidade e a incoerência como mote central da transição para a democracia conduzida pelo esquema de alianças que conduziu o processo político: “Conservantismo civilizado,

²⁰⁷ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 142.

²⁰⁸ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 40.

²⁰⁹ PALMA FILHO, J.C. A educação brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC. In: PEDAGOGIA Cidadã. Cadernos de formação, História da Educação. 3.ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p. 90.

revelou-se apenas mais uma faceta do mesmo poder autocrático das classes dominantes brasileiras.”²¹⁰ Apenas em 1989 foram realizadas eleições diretas para presidente da República, no regime de dois turnos. Após campanha dos candidatos Aureliano Chaves (PFL), Mario Covas (PSDB), Lula (PT), Ulysses Guimarães (PMDB), Leonel Brizola (PDT) e Fernando Collor de Melo, entre outros com números de votos menos expressivos – dentre eles Roberto Freire, do antigo PCB – quem disputou o segundo turno foram Lula e Collor de Melo. Collor vence com uma diferença superior a 5 milhões de votos e assume a presidência, sem no entanto concluir seu mandato: acusado de corrupção, sofreu impedimento e foi deposto legitimamente pelo Parlamento. Quem assume o cargo até o final do mandato é o seu vice-presidente Itamar Franco. No entanto, chama a atenção o fato de que, em todas as eleições após o governo de transição de Sarney, a vitória dos que tomaram posse da Presidência da República não chegou a ocorrer com diferença esmagadora. Uma boa parte da população votou em candidatos de oposição e Luís Inácio “Lula” da Silva chegou em segundo lugar em todos os pleitos anteriores à sua eleição, configurando a nova democracia como a época de maior liberdade política no Brasil.

No campo educacional esse período presenciou números aterradores. De acordo com o Censo de 1980, dos 23 milhões de brasileiros em idade escolar, 7.540.451, ou seja, um terço, não frequentaram o primeiro grau e, quanto ao analfabetismo, o índice apontado era de 25,5%. Mas algumas ações importantes ocorreram nessa época. A partir de 1983/84, o Conselho Federal de Educação editou uma série de Pareceres Normativos para explicar a nova doutrina educacional consagrada pela Lei 7044, além de abrir a possibilidade de alteração curricular, com a inclusão facultativa das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia nos currículos escolares. Mais especificamente no Rio de Janeiro, nesse mesmo período, surgiram os CIEPs (Centros Integrados de Educação Popular), como iniciativa de Darcy Ribeiro durante o governo de Brizola.

A discussão da política educacional, o embate das ideias pedagógicas e a legislação alcançaram um nível de complexidade nunca visto antes dessas duas décadas finais do século XX, não apenas pela coexistência de debates acerca de diversas linhas de pensamento pedagógico ou de interesses políticos e sociais em disputa na arena de formulação de novas políticas públicas, mas também pelo fato de que a população brasileira, após os anos setenta, ultrapassou a casa de cem milhões de habitantes.

²¹⁰ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 44.

Das inúmeras agremiações políticas que existiram de 1985 até o começo do século XXI, nascidas de uma reforma partidária realizada ainda no período da Ditadura Militar a fim de extinguir o bipartidarismo, vale destacar algumas que se preocuparam com a educação tanto em termos teóricos quanto práticos: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT).

O PMDB não possuía uma plataforma unificada acerca da educação – mas como sucessor do MDB e forte opositor da ARENA, transposta em PDS – ao ganhar as eleições de 1982 para governador de alguns estados da federação, conclamou para os cargos relativos à pasta da educação intelectuais que estiveram na oposição durante anos e queriam colocar em prática teses de cunho mais democrático. Dentre esses intelectuais estavam Guiomar Namó de Mello e Neidson Rodrigues, ambos ex-alunos de Demerval Saviani no programa de pós-graduação em filosofia e história da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O PDT procurou, entre os anos de 1982 e 1985, período em que Leonel Brizola esteve à frente do governo do Rio de Janeiro, desenvolver uma linha de política educacional própria, influenciada pelo pensamento pedagógico do vice-governador, o antropólogo Darcy Ribeiro, que já havia sido ministro da educação do governo João Goulart, antes do golpe de 1964. A inovação promovida pelo governo do PDT, foi a construção de CIEPs, conhecidos como “Brizolões”, que se destinaram à educação em tempo integral para a infância pobre carioca. O maior mérito do projeto foi inflar o debate para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola em tempo integral, obrigando os demais políticos a dedicarem alguma atenção à educação popular.

O PT formulou publicamente considerações sobre a questão educacional em 1982, quando da campanha de Luís Inácio da Silva para o governo do estado de São Paulo, denunciando o sentido privatista da política educacional brasileira, responsável pela criação de um sistema educacional de dupla face que segregava o aluno das camadas populares do aluno provindo de classes abastadas:

Captou, também, o problema do número insuficiente de vagas nas escolas. Segundo dados oficiais do início dos anos de 1980, Lula afirmou que cerca de 18% das crianças de 7 a 14 anos estariam fora da escola, em São Paulo. A reprovação na primeira série do 1º grau ficou em torno de 34%. Em bairros populares de São Paulo, mais de 95% dos jovens estavam fora da escola pública de 2º grau. Durante a campanha eleitoral para o governo do Estado de São Paulo, Luís Inácio Lula da Silva alinhou dez pontos que deveriam indicar “medidas de curto prazo” para democratizar o sistema de ensino, torná-lo menos elitista e “voltado para as classes trabalhadoras”. Estes dez pontos foram incluídos no texto *Um sistema educacional a*

serviço dos interesses e necessidades da classe trabalhadora, confeccionado por Lula.²¹¹

Reflexões de caráter essencialmente didático-pedagógicas e relativas à questão da educação extra-escolar, da ampliação do conceito de educação e do entendimento da política partidária como tarefa de educação politizante foram desenvolvidas no interior do PT, contando com Paulo Freire, Florestan Fernandes, Moacyr Gadotti, Marilena Chauí e Esther P. Grossi.²¹²

O movimento da Constituinte iniciado em 1987 pela Assembleia Nacional Constituinte autônoma e em seguida substituída pelo Congresso Constituinte – conservador em alguns aspectos, populista em outros – acabou acolhendo muitas das contribuições da comunidade educacional da época, que vinha se articulando desde meados da década de 1970: “Respeitava a direção indicada pelo consenso produzido entre os educadores a partir de meados da década de 1970 e que encontrara nos anos de 1980 as condições para florescer.”²¹³

Vale destacar também que, durante o governo Sarney, houve uma grande rotatividade no Ministério da Educação, ocupando a pasta os ministros Marcos Maciel, Jorge Konder Bornhausen, Hugo Napoleão (Todos filiados ao PFL) e Carlos Sant’Anna (PMDB), ocasionando, conseqüentemente, descontinuidade nas ações. No entanto, a promulgação da nova Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, ainda durante o governo Sarney, promoveu inovações e avanços significativos em vários aspectos, inclusive na educação nacional.

Palma Filho²¹⁴ destaca como mais importantes o fato de o acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passar a ser direito público e subjetivo, gerando responsabilidade da autoridade pública caso o mesmo não seja oferecido ou esteja em situação irregular de oferta (art. 208); o custeio anual obrigatório em educação, determinando à União o investimento de nunca menos de 18% e aos estados e municípios nunca menos de 25% da receita resultante dos impostos; o estabelecimento da obrigatoriedade da fixação de conteúdos mínimos, através do artigo 210, em âmbito nacional, para o ensino fundamental, tendo em vista o respeito aos valores nacionais e regionais²¹⁵; a garantia do direito, às comunidades indígenas, do uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem (artigo 210); a determinação da educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ainda contar

²¹¹ GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 202-203.

²¹² GHIRALDELLI Jr., 2003, p. 204.

²¹³ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 50.

²¹⁴ PALMA FILHO, 2005, p. 91.

²¹⁵ Com base no artigo 210 o MEC, já no governo FHC, elaborou a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

com a colaboração de toda a sociedade (artigo 205); a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e na educação infantil; a instituição da denominação ensino fundamental para o primeiro grau e ensino médio, para o segundo grau; a definição de que também os municípios, além da União, dos Estados e do Distrito Federal, poderiam organizar os seus sistemas de educação, o que deveria ser realizado em regime de colaboração entre os diferentes entes administrativos.²¹⁶

A partir da Constituição Federal de 1988 o caminho para uma nova LDB era óbvio – já que era competência da União garantir a aprovação, pelo Congresso Nacional, das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – mas não sem embates. Foi a Câmara Federal quem apresentou o anteprojeto, ainda em 1988, de uma nova LDB, através do deputado federal de Minas Gerais, Octávio Elísio (PMDB).

Esse anteprojeto previa a criação de um sistema nacional de educação, articulando as redes federal, estadual, municipal e particular nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação (artigos 5º e 6º). Previa ainda a formulação de um Plano Nacional de Educação e de Planos Estaduais a cada quatro anos, com aprovação dos respectivos conselhos de educação. Além disso foram redefinidas as atribuições e a composição do Conselho Federal de Educação, bem como foram tratadas questões referentes ao financiamento da educação. O anteprojeto foi inovador e contemplou 83 artigos distribuídos em 10 títulos.

No entanto, ao iniciar sua tramitação na Câmara Federal, em 1989, o anteprojeto do deputado Octávio Elísio começou a receber emendas. Saviani²¹⁷ afirma que ao projeto original foram anexados sete projetos completos, mais 17 projetos que cuidavam de aspectos específicos e 978 emendas parlamentares. Além disso, mais de 30 entidades da sociedade civil, congregadas no Fórum em Defesa da Escola Pública, contribuíram com propostas para o novo texto da LDB.

Em 28 de junho de 1990, o plenário da Comissão de Educação, presidida pelo deputado Carlos Sant’Anna (PMDB-BA), aprovou o parecer do relator, deputado Jorge Hage (PSDB-BA), resultando em um projeto que chegou ao plenário da Câmara Federal com 172 artigos, número muito superior ao que era proposto no projeto original do deputado Octávio Elísio:

Trata-se de um texto extremamente detalhista e, em muitos dos seus aspectos, de difícil consecução. Entre as novidades está a que subordina o MEC ao Conselho Nacional de Educação (art. 10). Este artigo previa, ainda, a existência de um órgão de consulta e de articulação chamado de Fórum Nacional de Educação. Ao Conselho

²¹⁶ PALMA FILHO, 2005, p. 92.

²¹⁷ SAVIANI, 1997.

Nacional de Educação eram atribuídas 20 competências. Evidente que, em um sistema fortemente presidencialista, como o nosso, querer subordinar o Ministério da Educação a dois órgãos colegiados é se afastar do plano da realidade. Era de se esperar que o Poder Executivo Federal reagisse fortemente a tais intenções.²¹⁸

De fato, após sua posse, Fernando Henrique Cardoso, por intermédio de seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, passou a articular junto ao Senado Federal, pelo arquivamento do referido projeto. Tramitava no Senado Federal, paralelamente, um anteprojeto do senador Darcy Ribeiro, apresentado em 1992, que contou com a contribuição de vários parceiros, bem como a crítica de tantos outros, pelo fato de estar mais alinhado com os interesses do então Governo Collor e dos empresários do ensino do que com a defesa do ensino público e gratuito.

Com relação ao projeto que se encontrava na Câmara, ele foi enviado para apreciação do Senado Federal, permanecendo em discussão até início de 1995, com o Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE) à frente como relator. Cid Sabóia, além de estabelecer uma interlocução com o Fórum de Defesa da Escola Pública, incorporou alguns dispositivos da proposta apresentada por Darcy Ribeiro, sendo o Substitutivo do Senador Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação do Senado Federal em novembro de 1994 e então encaminhado ao Plenário do Senado. No entanto, com a eleição de 1994, que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL – aliança de centro-direita – os rumos tomados em relação à LDB e à educação se alteraram:

Não demorou muito para que o Ministro da Educação Paulo Renato Souza manifestasse publicamente a sua posição contrária, tanto ao Projeto da Câmara, quanto ao Substitutivo Cid Sabóia de Carvalho. No Senado, a posição do novo governo ganha corpo, quando o Senador Beni Veras (PSDB-CE) solicita através de requerimento que o projeto de LDB retorne à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Nesta Comissão, a relatoria foi entregue ao Senador Darcy Ribeiro. Estava consumado o golpe contra o projeto originário da Câmara e que já havia sido aprovado na Comissão de Educação do Senado Federal.²¹⁹

Por fim, apesar de entidades da sociedade com interesses diversos - porém convergentes em relação à defesa da educação pública - terem criado versões de uma LDB mais próxima de suas aspirações, a LDB resultante de uma intensa luta parlamentar e extra-parlamentar apresentou uma síntese dessas propostas somadas ao projeto de Darcy Ribeiro. Na verdade, no fim das contas, o Substitutivo aprovado na Comissão de Constituição e Justiça do Senado foi o de Darcy Ribeiro, com aval do então Ministro Paulo Renato Souza, que

²¹⁸ PALMA FILHO, 2005, p. 91-92.

²¹⁹ PALMA FILHO, 2005, p. 93.

acompanhou a tramitação do projeto da LDB através de sua representante, a professora Eunice Ribeiro Durhan:

A partir desse instante, o projeto de LDB vai apresentando sucessivas versões, incorporando alguns pontos do projeto da Câmara e, finalmente em fevereiro de 1996, é aprovado pelo Plenário do Senado Federal. A espinha dorsal é aquela apresentada na primeira versão do projeto Darcy Ribeiro. Entretanto, no conteúdo, faz algumas concessões ao projeto da Câmara Federal. Aprovado no Senado, o projeto retorna à Câmara, na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro, tendo sido designado relator o deputado José Jorge (PFL-PE). Este, em seu relatório, não altera substancialmente o Substitutivo Darcy Ribeiro e nem podia, pois este era o projeto que agradava ao governo, de cuja bancada fazia parte, tanto é que sua sanção pelo Presidente da República se dá sem nenhum veto.²²⁰

Aprovada pelo Congresso Nacional, a Lei 9394/96 foi sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1996 e será abordada em alguns de seus aspectos em outro ponto do capítulo que trata do Ensino Médio.

Além da LDB/96, o Governo FHC foi marcado por outras medidas no campo educacional. Um dos destaques é a Emenda Constitucional nº 14, que deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com vigência de 10 anos. Outro fato fundamental para a educação brasileira ocorrido ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso foi a aprovação da Lei Federal 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação, integrado pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

Também ainda no primeiro mandato de FHC, em 1997, atendendo ao disposto no artigo 210 da Constituição Federal, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o ensino fundamental e, em 1998, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, com orientação explicitada nas Diretrizes Curriculares aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, consubstanciada no Parecer 15/98 e na Resolução 03/98. Em seu segundo mandato, ocorre a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº10.172/01), em janeiro de 2001, uma medida decorrente da LDBEN, Lei nº 9.394/96.

Mesmo considerando necessária uma reforma educacional, tanto os movimentos da sociedade civil quanto a sociedade política, questionaram intensamente a reforma educativa proposta e implementada pelo governo FHC por considerarem-na em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional, alinhando suas políticas na direção dos

²²⁰ PALMA FILHO, 2005, p. 93.

objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional, tema esse que será detalhado no corpo desta tese. No entanto, vale lembrar que, além da aprovação da LDB/96, do PNE/01, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da implementação do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX) e propostas do 3º grau – além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais – a esfera educativa dos governos FHC também foi marcada pela implementação de programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação, dentre eles: o Programa de Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, o Fundo de Fortalecimento da Escola.

A Reforma empreendida pelo governo através do MEC colocou a educação diante uma nova ordem, tanto pedagógica como legal. Do ponto de vista legal, a reforma trouxe a educação a uma nova realidade, pois na nova LDBEN e na sua vasta legislação complementar se encontram referências que definem e delimitam novas finalidades para a educação no seu conjunto. As políticas educativas surgidas após a promulgação da Constituição Cidadã em outubro de 1988 procuraram substituir as existentes, que até então vinham regendo os destinos da educação nacional como a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional); a lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (que fixava a organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, além de tomar outras providências); e a nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e determinava outras providências).²²¹

Em 2003, quem assume a Presidência da República é Luís Inácio da Silva – Lula – (PT). Alguns eixos da política educacional da gestão do MEC durante o governo Lula giraram em torno da redefinição da política de financiamento da Educação Básica - culminando com o FUNDEB, Lei nº 11.494/2007, que substituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando a extensão do financiamento à educação infantil, ao ensino médio e à EJA, antes excluídos -, da democratização da gestão escolar, da formação e valorização dos trabalhadores em educação (professores e funcionários das escolas) e a inclusão educacional, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, além da política do livro didático. Na verdade, não se chegou a

²²¹ HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional Na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. *Anais eletrônicos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 1437-1455. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

subtrair o que já vinha acontecendo no campo educacional, o que houve foi um redesenho das políticas que vinham sendo implantadas.

A operacionalização dessa política educacional desenvolvida durante o governo Lula ocorreu por meio do) que incluiu o Programa Brasil Alfabetizado, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais. Outra medida de destaque da gestão Lula foi a aprovação da lei do piso nacional do Magistério, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

2.3 A política educacional brasileira e o financiamento da educação nacional

Este início do século XXI tem-se mostrado um tempo de reconfiguração dos campos econômico, político, social e educacional, o que, aliás, já se esperava como consequência de um longo processo histórico. O movimento neoliberal, que possui sua base no século XVIII a partir do liberalismo econômico de Quesnay e Smith, cujos princípios são a livre concorrência e a não interferência do Estado nessa liberdade do indivíduo (o Estado mínimo), restando a ele somente os deveres com a defesa, com a justiça e com serviços e instituições públicas, entende que é necessário retornar ao *laissez-faire*, ao livre mercado do século XIX, pela simples razão de que, segundo os representantes desse movimento, a liberdade é o meio mais efetivo de promoção da igualdade e do bem-estar. As correntes neoliberais propalam que deve haver subordinação do social ao econômico e apoiam-se fortemente nas formulações de Hayek, tomado como expoente desta tradição de pensamento que expressa o ideário de “menos Estado e mais mercado”; e, é claro que, no que diz respeito às políticas sociais, a referência básica é igualmente o livre mercado. Nesse sentido, segundo Azevedo,

[...] Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. [...] Enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade.²²²

Este fato explica o rumo que tomam as políticas públicas de caráter social, e porque acabam sendo relegadas a segundo plano ou utilizadas como forma de manipulação, pois sabe-se que as armas de um governo neoliberal são a exclusão social e a privatização do conhecimento. Conhecimento este que, seguindo o modelo da Revolução Industrial e do

²²² AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 13.

capitalismo, passa por um processo de fragmentação formal, rompendo com as relações entre a parte e o todo, isolando forma e conteúdo. Essa divisão estratégica permite ao capital ser o único sabedor do conhecimento no todo, distribuindo-o em doses homeopáticas, de acordo com sua conveniência ou necessidade, e fazendo uso, na organização dos espaços coletivos, de um sistema hierárquico de gestão, centralizando a tomada de decisões. Isso fica evidente ao final do século XX, principalmente durante os anos 90, quando surgiram vários impasses acerca das prioridades para a educação, a partir de novas dinâmicas de desenvolvimento traçadas num cenário de avanço tecnológico e de intercâmbio científico em nível regional e internacional, delineadas por um consenso de que a reservas para as áreas sociais deveriam ser limitadas. Esse período, marcado pela necessidade de uma atenção renovada e prospectiva, destacou a necessidade de reorientar as técnicas de planificação, a prática educacional e suas relações com o mercado, a competitividade, as formas de gestão, a democratização do saber e a formação de grupos de excelência. É nesse contexto que se torna possível compreender porque a educação passou a fazer parte das agendas de financiamento de organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial:

Os aspectos políticos e econômicos, de um modo geral, têm justificado as orientações e intervenções realizadas pelas denominadas *organizações multilaterais*²²³ e constituído o horizonte mais amplo em que estão inseridos os programas de reformas educacionais. Retomando o discurso dos anos 70, educação e conhecimento passam a ser, mais uma vez, elementos fundamentais para a otimização do desenvolvimento econômico, político e social.²²⁴

Especificamente em relação ao Banco Mundial (BM) – organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países, mutuários, dentre eles o Brasil -, este surge a partir da Convenção de Bretton Woods, em 1944, num contexto de bipolarização mundial, dividido em Leste e Oeste, para auxiliar os países em desenvolvimento e atraí-los para o bloco Ocidental Capitalista. O BM inicia com o aporte financeiro de 44 países que se uniram para financiar os países mais pobres, sob cobrança de juros astronômicos e da adoção de determinadas políticas, inclusive na área educacional, transformando-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço conferido à UNESCO. Conforme dados fornecidos por Shiroma, são cinco os países

²²³ Durante a Guerra Fria estruturaram-se todos os órgãos regulamentadores do *mercado de relações internacionais*: a ONU e os braços financiadores das políticas assistencialistas e educacionais do Terceiro Mundo, tais como a FAO/UNICEF/BIRD/OIT/UNESCO/BID. O Pacto de Varsóvia e a OTAN representavam os braços armados e os organismos indispensáveis para que a Guerra permanecesse, no plano estratégico global, como ameaça potencial apenas.

²²⁴ MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Do contexto ao texto: questões para discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 149-165, mar. 1997. p. 150.

que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, cuja participação com os recursos do banco giram em torno de 38%, sendo que 20% destes provêm dos EUA. O financiamento feito pelo BM à educação mundial não é o único nem mesmo o mais importante, pois, segundo a CEPAL, os empréstimos do banco para a América Latina correspondem a menos de 5% dos gastos públicos com educação na região, mas mesmo assim,

[...] por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Esta política favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada”.²²⁵

Durante a década de 80, principalmente a partir do Consenso de Washington, há um financiamento maior para a educação como meio de minimizar os efeitos da pobreza, seguindo-se alguns princípios básicos, tão caros ao sistema capitalista neoliberal: o equilíbrio orçamentário com diminuição de gastos públicos, a abertura comercial, a liberação financeira, a desregulamentação do mercado, caracterizando-se aí o Estado Mínimo, e a privatização das empresas públicas. Como os países da América Latina, dentre eles o Brasil, “vivem um período caracterizado pela crise do modelo de industrialização, numa conjuntura demarcada pelo processo global de reforma do Estado, cuja finalidade é instaurar o mercado mundial como principal mecanismo de obtenção de recursos”²²⁶, os órgãos internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da ONU, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF, têm orientado as políticas sociais para as exigências do atual estágio do capitalismo aqui reinante, reivindicando a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo, “para evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial”.²²⁷

Não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que a “paz mundial” e a “estabilidade social” são os fins destes organismos internacionais. É claro que na Conferência Mundial de Educação para Todos – da qual o BM foi co-patrocinador -, que se realizou em 1990, em Jomtien, na Tailândia, vinculou-se “desenvolvimento humano à educação, enfatizando a

²²⁵ LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997. p 14.

²²⁶ MIRANDA, Marília Gouvêa. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997. p. 38.

²²⁷ MIRANDA, 1997, p. 38.

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida”²²⁸, e que o documento da CEPAL, de 1992, intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*²²⁹, teve como objetivo “esboçar linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento”, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade proposta no documento anterior da CEPAL, de 1990, intitulado *Transformación productiva con equidad*²³⁰. A estratégia proposta se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização), no entanto, o pano de fundo é a política econômica, e o BM, a partir das conclusões da conferência de Jomtien, elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes publicando, em 1995, o documento *Prioridades y Estrategias para La Educación* e assumiu explicitamente a defesa da vinculação entre a educação e a produtividade, “sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania, apesar das referências ao combate à pobreza, à promoção da equidade social, a uma política de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.”²³¹

Apesar de questionáveis os resultados das pesquisas científicas encomendadas pelo BM sobre a situação da educação no mundo, e em especial da América Latina, com sérias falhas e fragilidades na conceituação e fundamentação das estratégias e políticas recomendadas, ele ainda “é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor”²³² e, infelizmente, nossas últimas leis, como a LBD/96, a do FUNDEF e do FUNDEB, construíram-se sobre as bases alicerçadas nos princípios do BM, de forma vertical e eminentemente economicista, pois:

O “BM não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos

²²⁸ MIRANDA, 1997, p. 39.

²²⁹ O documento de 1992 da CEPAL pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social.

²³⁰ Este documento econômico da CEPAL, alertava em 1990, para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. “Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica.” SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 63.

²³¹ MIRANDA, 1997, p. 40.

²³² BANCO MUNDIAL apud TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 126.

sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um ‘pacote’ de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula”²³³

Mesmo com uma visibilidade recente no campo das políticas educacionais, o BM vem atuando no setor há mais de trinta anos, modificando e adequando o investimento em educação de acordo com sua estratégia, mas foi a partir da década de 80, quando publicou seu primeiro documento de política para a educação, que ocorreram as mudanças fundamentais em relação ao tema educativo dentro desse organismo que, segundo o próprio BM²³⁴ são: um notável incremento dos empréstimos para a educação; a importância crescente concedida à educação de primeiro grau e, mais recentemente, aos primeiros anos da educação secundária; extensão do financiamento a todas as regiões do mundo; menor importância concedida às construções escolares (que foram privilegiadas durante os anos sessenta); atenção específica à educação das meninas; transição de um enfoque estreito de ‘projeto’ para um amplo enfoque setorial. Segundo o banco, os desafios principais dos países em desenvolvimento são o acesso à educação, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas.

Reforma esta que deve ser entendida como reforma do sistema escolar e que, de acordo com o seu pacote, deve ter a prioridade depositada sobre a educação básica, como forma de aliviar a pobreza; a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa (a qualidade, na concepção do BM, seria o resultado da presença de certos insumos que intervêm na escolaridade, e entre os nove citados como determinantes no processo de aprendizagem, o salário do professor e o tamanho das turmas estão nas últimas posições); a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos; descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, cabendo ao governo central fixar padrões e monitorar o desempenho escolar (mas curiosamente o BM não prevê a profissionalização dos recursos humanos responsáveis pelas unidades de ensino); a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação (introduzindo aí o conceito de concorrência); a mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; um

²³³ TORRES, 1998, p. 126.

²³⁴ BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estratégias para la Educación*. Washington: World Bank, 1995.

enfoque setorial, não se preocupando com esforços globais para o desenvolvimento humano e por fim, a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica, pautada num modelo escolar que desconsidera, principalmente, os professores (considerados meros insumos necessários) e a pedagogia, e que se constitui com critérios próprios de uma empresa: “Os documentos de política setorial do BM, em geral, deixam transparecer uma compreensão e um conhecimento insuficientes do educativo, da teoria e da pesquisa acumuladas neste campo e inclusive da sua terminologia específica.”²³⁵

Ou seja, a visão de educação propagada por tais documentos é estreita, deficitária, e resultado de uma concepção tradicional, conteudista, bancária (tão criticada por Paulo Freire), que só pode ver “qualidade da educação” relacionada a rendimento escolar, aos resultados finais, e não a todo processo envolvido na formação do ser humano. A proposta de educação do BM, ao invés de contribuir para a transformação e melhoria da qualidade, reforça, segundo Rosa María Torres, as tendências predominantes no sistema educativo e na cultura escolar convencionais, pois: reduz a educação à escola; tem uma visão eminentemente setorial da educação, carecendo de uma visão sistêmica, sem entender que a mudança educativa é sistemática e a longo prazo; está permeada por uma visão dicotômica da realidade e das opções de política educativa; move-se no imediatismo e trabalha para curto prazo, amarrado aos tempos da política, insensível aos tempos da educação; é vertical e autoritário, centralizado na tomada de decisões; privilegia a quantidade sobre a qualidade, os resultados sobre os processos, o quanto se aprende sobre o quê, o como e o para que se aprende; concentra-se na oferta desconsiderando a demanda; privilegia o administrativo sobre o pedagógico; prioriza o investimento nas coisas ao invés do investimento nas pessoas; baseia-se no suposto da homogeneidade, estabelecendo políticas e medidas homogêneas para toda a população, desconhecendo a diversidade; não faz diferença entre ensino e aprendizagem; vê a educação como transmissão, assimilação e acumulação de conteúdos, proporcionados por um professor e por um livro didático; baseia-se num modelo frontal e transmissor de ensino; mostra uma grande incompreensão e negligência ao lidar com a questão docente; revela preferência pelas soluções rápidas e fáceis, com maior dividendo político, sem considerar sua sustentabilidade; vê a participação dos pais e da comunidade de maneira unilateral, restrita e centrada geralmente nos aspectos financeiros; e entende a formulação de políticas como um “partir do zero”, sem visão retrospectiva, sem recuperar a experiência e a pesquisa disponíveis, sem dar atenção às condições reais de implementação, ou seja, o fracasso de um

²³⁵ TORRES, 1998, p. 140.

programa é atribuído mais à falta de vontade ou à incapacidade dos professores, do que aos erros em sua concepção e em seu desenho.

As contradições e tensões que envolvem o pacote de reformas, homogeneizador e prescritivo, proposto pelo BM aos países em desenvolvimento, que na maioria das vezes o aceitam sem críticas por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, são inúmeras. Embora o BM denomine sua política de crédito à educação como cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é, de acordo com Fonseca²³⁶, que um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, devido aos pesados encargos que acarreta - pois os créditos concedidos à educação integram projetos econômicos responsáveis pelo acúmulo da dívida externa brasileira - e à rigidez das condições prévias, tanto financeiras quanto políticas, inerentes ao processo de financiamento. Mesmo havendo clareza acerca do objetivo econômico que envolve suas ações, o BM, desde 1990, tem declarado que sua principal meta é o ataque à pobreza. Fonseca reforça que esse interesse do banco pelos pobres nada mais é do que uma forma de aliviar as tensões sociais através de medidas compensatórias, contendo assim, também, a expansão demográfica e o aumento da produtividade dessa população alvo de suas ações.²³⁷

Como já referido, a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, teve vários patrocinadores interessados em suas conclusões, dentre eles, o Banco Mundial. Foram 155 os governos que subscreveram a declaração ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Além disso, os países com maior taxa de analfabetismo no mundo, dentre eles o Brasil, se comprometeram a “impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a ‘Educação para Todos’ (*Education for All, EFA*) coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa”.²³⁸ Apesar de algumas divergências entre os organismos patrocinadores sobre o conceito de educação básica, a definição das estratégias que resultaram seis metas a serem executadas durante o decênio, sinalizavam o horizonte ideológico e político no interior do qual o consenso deveria ser operacionalizado:

Desse modo, a Conferência de Jomtien deveria funcionar, ela mesma, como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional. Não sem razão, foi marcado para abril de 2000, em Dakar, um encontro para avaliação das

²³⁶ FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

²³⁷ FONSECA, 1998.

²³⁸ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 57.

ações que os países conseguiram efetivar desde então. O MEC incumbiu-se de apresentar, nessa reunião, o documento *Relatório EFA 2000*.²³⁹

Além da definição do horizonte político e ideológico da atuação e das metas a serem alcançadas pelos países, foi produzido pela Conferência um diagnóstico sobre os vários Estados, traçando um perfil das condições adequadas à concretização desse ideário em discussão e sugerindo procedimentos a serem adotados para prover a criação dessas condições. Para isso, seria necessário, de acordo com as recomendações, promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários para o financiamento da educação básica; bem como fortalecer a solidariedade internacional. Ou seja, além do Estado, outras organizações são chamadas a realizar a tarefa de prover a educação, “pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais é, nada mais nada menos, que a paz mundial!”²⁴⁰

Além da coordenação das atividades do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos e de participação em várias reuniões de caráter avaliativo e propositivo, a UNESCO convocou especialistas do mundo todo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Produzido entre os anos de 1993 e 1996, o Relatório Delors²⁴¹ constituiu-se num documento importante para se entender a revisão da política educacional de vários países durante a década de 1990, elaboradas a partir das tendências e necessidades apontadas por ele, enfatizando o papel que a educação deveria assumir frente ao cenário de incertezas delineado ao final do século XX.

Diante desse cenário marcado pelo desemprego e pela exclusão social, o Relatório Delors indica as principais tensões a serem resolvidas no século XXI -principalmente a provocada pelo choque da mundialização com a necessidade de referências e raízes – e assinala três grande desafios deste novo século, quais sejam: o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia, a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e a vida democrática, o viver em comunidade. Para dar conta desses desafios, a Comissão propõe o conceito de educação ao longo de toda a vida, fazendo referência a uma “sociedade educativa” ao mesmo tempo “sociedade aprendente”. A partir dessa ótica, o potencial da educação é superdimensionado, com objetivos bastante ampliados:

²³⁹ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 59-60.

²⁴⁰ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 61.

²⁴¹ DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

A educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico” e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”. Cabe, assim, à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre os povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais “sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das nações unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca de paz, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimento e luta contra a pobreza, regulação demográfica”.²⁴²

Para que seja possível à educação concretizar esse novo conceito a ela atribuído, o relatório indica quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, a prender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, apontando três atores principais para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. Não é por acaso que a política educacional brasileira apresenta essa perspectiva e assenta sua base curricular sobre o desenvolvimento de habilidades e competências:

Para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura.²⁴³

E assim, a “educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao Estado Guardiã”.²⁴⁴ A educação é vista como uma forma importante de redução das desigualdades – dentro de uma concepção neoliberal –, pois as reformas feitas até hoje na área educacional, em âmbito mundial, têm em comum a busca de um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também na adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas, lembrando que muitas escolas e secretarias de educação acabaram adotando o paradigma da qualidade total. E, atrelada a todo o conjunto do último pacote de reformas educacionais iniciado na década de 90 do século XX, desponta a Pedagogia das Competências, como redentora de todos os problemas educacionais no Brasil. Num primeiro momento, as forças de reformulação de políticas educacionais tinham seu foco concentrado no ensino fundamental, passando, em seguida, a dar uma maior visibilidade à educação infantil e, por fim, ao ensino médio.

²⁴² SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 66.

²⁴³ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 67.

²⁴⁴ AZEVEDO, 2001, p. 15.

Mas retornando à gênese do atual arcabouço legal que rege a educação nacional, é preciso lembrar que a LDB/96 converge em muitos pontos com o pacote de reformas educativas proposto pelo BM/BIRD, desde a priorização da educação básica, descentralização administrativa, valorização de aspectos financeiros e administrativos, fazendo uso de estratégias utilizadas na empresa privada, até o enfoque nos resultados. As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais eram visíveis em alguns anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante anos no Congresso Nacional:

Após o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro da educação Murílio de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.²⁴⁵

A nova lei da educação foi longamente debatida pelo Fórum Nacional, que trabalhou junto a parlamentares e em eventos por todo o país. No entanto, nesse meio tempo, o governo garantia que seu projeto educacional - articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais atestados pelos documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) – se sobressaísse, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias. Em tempo, é importante frisar que a CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento estão intrinsecamente ligadas como instrumentos cruciais para enfrentar os desafios da construção de uma moderna cidadania e da competitividade²⁴⁶, enfatizando, ao máximo, os resultados da aprendizagem. De acordo com a concepção difundida pelos documentos cepalinos os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a coincidir e a convergir. Além de apontar para uma transformação produtiva no marco de crescente equidade social, a CEPAL reivindicava uma profunda revisão dos conteúdos cognitivos, instrumentais e éticos da formação das novas gerações e, por fim, “a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas”.²⁴⁷

²⁴⁵ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 63.

²⁴⁶ A moderna cidadania, conforme Shiroma, seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade, leia-se: o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna.

²⁴⁷ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 65.

Consequentemente, recomendava que se conjugasse esforços de descentralização e de integração.

Nesse sentido, atendendo ao apelo de urgência na implantação de uma reforma educacional marcada por estratégias recomendadas pela CEPAL e por tantos outros organismos multilaterais, dentre eles, a UNESCO, a LDB/96 acaba trazendo uma nova concepção da lei, propiciando flexibilização em termos de planejamento e centralização da avaliação. Como consequência, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de estabelecer uma referência curricular nacional, tomando como base para sua elaboração as indicações providas de instituições europeias e norte-americanas, pautadas na pedagogia das competências. Esse processo de reformulação da política educacional brasileira ocorrida nos mandatos de FHC arrancou, segundo Helena Altmann, elogios providos do presidente do Banco Mundial: “O que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato de Souza estão dando ênfase à educação” (Wolfensohn, 1999). No entanto, Altmann justifica:

Esta satisfação é absolutamente compreensível, nem tanto por esta suposta “ênfase” dada pelo atual governo à educação, mas principalmente pela maneira como a educação tem sido enfatizada. Contrapondo as indicações do BIRD com as estratégias educacionais brasileiras, percebemos o quanto o ministro Paulo Renato de Souza – que já foi consultor do Banco – acata as recomendações do BIRD.²⁴⁸

Em convergência com o que diz o artigo 9º da LDB/96, em que afirma que a União deve incumbir-se de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, após ter estabelecido as metas e os padrões dos rendimentos através dos PCNs, surgem, nos anos 90, os sistemas de avaliação: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e a Avaliação dos Cursos Superiores. Não contente com o sistema nacional de avaliação, inscreveu-se o Brasil também em projetos internacionais de avaliação, com destaque especial para o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o conhecido PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

Além disso, o Censo Educacional, realizado anualmente pelo Ministério da Educação, em parceria com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, tem por objetivo a produção de dados e informações estatístico-educacionais para subsidiar o planejamento e a gestão da educação brasileira pelas

²⁴⁸ ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. p. 80-81.

esferas governamentais. O Censo Educacional abrange todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em três pesquisas distintas, representadas pelos Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Censo sobre o Financiamento da Educação.²⁴⁹

Ao tornar a avaliação dos sistemas de ensino fundamental e médio o eixo central da política educacional brasileira na segunda metade da década de 1990, evidencia-se, de acordo com Altmann, a utilização de duas referências básicas que balizaram a implementação do sistema de avaliação nacional, contando com a assessoria técnica do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho, a saber: a proposta para a ação do governo, elaborada pelo Instituto Herbert Levy, e a experiência de avaliação da Secretaria de Educação de Minas Gerais. O BIRD passou a financiar o SAEB, implantado no Brasil em 1990, apenas a partir de 1995, quando o sistema tornou-se mais centralizado, baseado na terceirização de algumas atribuições operacionais – gerando uma redução na intensidade de participação das secretarias estaduais de educação – configurando-se, assim, em uma forma mais efetiva de obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos:

O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL -, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. É imprescindível a aprendizagem mediante a prática, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores (Miranda, 1997). Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade.²⁵⁰

Nesse sentido, o BIRD recomenda que a ênfase do currículo escolar deva estar assentada nas habilidades cognitivas relacionadas à linguagem, às ciências e à matemática e o SAEB reproduz essa recomendação, priorizando esses componentes básicos, ignorando tantos outros. E o problema reside justamente nessa seleção avaliativa, pois “a escolha sobre o que avaliar, tem repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar.”²⁵¹ Mais que isso: ao referir-se à formação dos professores, essa fica restrita a cursos de treinamento em serviço, pois segundo o BIRD “as habilidades para ensinar são mais bem desenvolvidas no contexto do próprio trabalho, favorecendo um modelo prático para a aquisição dessas habilidades.”²⁵² O problema dessa afirmação reside no conceito que tais organismos e esferas governamentais alimentam acerca da formação docente, transformando-a em mero treinamento prático, reduzindo o professor a mero aplicador de técnicas pedagógicas.

²⁴⁹ ALTMANN, 2002, p. 81.

²⁵⁰ ALTMANN, 2002, p. 83.

²⁵¹ ALTMANN, 2002, p. 83.

²⁵² ALTMANN, 2002, p. 84.

Em relação à regulamentação curricular e à organização do Ensino Médio, a LDB/96 determina a construção do currículo a partir de uma base nacional comum, podendo ser implantado com um certo grau de flexibilidade pelas redes de ensino, contemplando-se, assim, uma parte diversificada. De acordo com a Resolução nº 15, do Conselho Nacional de Educação, essa base nacional comum deve ser organizada em três (3) áreas de conhecimento, a saber: Códigos e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A opção metodológica para o trabalho com essas três áreas deve contemplar a inter e a transdisciplinaridade.

Essa é, certamente, uma maneira de superar a tão criticada fragmentação do conhecimento denunciada por Paulo Freire e de imprimir ao Ensino Médio um caráter de orientação geral, articulado e contextualizado. No entanto, devido à frágil e/ou incipiente formação dos professores para esse tipo de trabalho articulado orquestrado pela inter/transdisciplinaridade, há uma tendência de diluição dos conhecimentos atrelados aos componentes curriculares, esvaziando-se dos conteúdos básicos de cada disciplina, cujo domínio deveria ser assegurado a todos. Se nem os cursos de formação de professores oferecidos pelas universidades dão conta da inter/transdisciplinaridade por apresentarem-se segmentados em torno das diferentes áreas de conhecimento sem uma postura acadêmica que considere a importância do estabelecimento de relações interdisciplinares entre as áreas afins e correlatas, haverá uma série de entraves para a efetivação prática da proposta. E, se um dos objetivos da matriz de competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é que o egresso desse nível de ensino possua a competência “de construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”, deve-se considerar que o Ensino Superior ainda não possibilita a formação dos profissionais nessa direção.

Além disso, apesar de a educação por competências contemplar e, de certa forma, possibilitar que sejam corrigidas algumas lacunas históricas em torno do ensino nas escolas brasileiras – como a fragmentação dos componentes curriculares sem a preocupação de integração das diversas áreas de conhecimento – ela apresenta fragilidades e ausências pedagógicas importantes para a formação do/as jovens estudantes do Ensino Médio, decorrentes de uma centralização de ações voltadas ao desenvolvimento individualizante, respondendo mais às necessidades do mundo competitivo do mercado do que às de um mundo pautado na justiça social, na solidariedade e na ética da vida.

2.4 A legislação educacional brasileira para o ensino médio

Uma política nacional de educação, como bem referiu Shiroma, “é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área”.²⁵³ Isso se evidencia ao se verificar a presença tão marcante de organismos internacionais na formulação da política nacional. Com a finalidade de centralizar o ensino médio nessa análise e entender por que apenas com o FUNDEB²⁵⁴ – Lei nº 11.494/2007 - houve uma ênfase maior nessa etapa, urge redesenhar o caminho percorrido pela legislação educacional para a educação básica até a atual conjuntura, a partir da Lei 9.394/96 – conhecida como LDB - laureada como a lei que teria como norte o século XXI. Essa “carta magna da educação” se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira: “Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar.”²⁵⁵ O projeto que originou a atual LDB foi apresentado como uma contraproposta ao de Jorge Hage e, da forma como foi aprovada, a lei acaba não impedindo nem obrigando o Estado a realizar alterações substantivas na educação:

Esse é um aspecto importante para se compreender como o governo conseguiu sancionar uma legislação que, por omitir as responsabilidades cabíveis ao Estado, não cerceia o Executivo de por em andamento seu próprio projeto político-educativo por outras vias. Enquanto os educadores discutiam propostas para as constituições estaduais, leis orgânicas municipais e para a própria LDBEN, o governo federal permitiu-se implementar políticas educacionais, ao arripio da lei, convocando outras instâncias para promover as políticas para a área.²⁵⁶

O consenso em torno da educação construído nos anos 80 serviu de mola propulsora dos novos consensos dos anos de 1990, tão bem orquestrados pelo governo federal, ao incorporar na legislação – como parte de sua estratégia – algumas bandeiras do movimento de educadores, adulterando o sentido original do conteúdo de suas reivindicações. Tratou-se de um jogo discursivo que se apropriou e ressignificou conceitos presentes nas lutas históricas dos educadores, adaptando-os aos desígnios governamentais:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania

²⁵³ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 87.

²⁵⁴ BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

²⁵⁵ SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao plano nacional de educação*: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 2.

²⁵⁶ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 52.

produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.²⁵⁷

E assim consolidou-se, na legislação educacional brasileira, a ponte entre reivindicações educacionais e negociações e trocas para os entendimentos entre capital e trabalho. O extenso programa de reformas educativas do governo federal ocorrido na década de 1990 envolveu intelectuais em comissões de especialistas, análise de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres, mas continuou sendo assunto de Estado, apesar de incluir na discussão segmentos sociais estratégicos à economia do país, como a federação de empresários. Para obter alcance ainda maior e aprovação prévia por parte da população, confundindo e inibindo movimentos organizados de resistência, o governo incluiu nesse debate entidades de trabalhadores, com o intuito de também angariar a simpatia dos professores a favor da reforma em curso. Saviani, inflamado, questiona:

[...] tendo em vista o procedimento do governo (seria uma tática intencional?) de implementar sua política educacional mediante medidas tópicas, aprovando uma emenda constitucional agora, uma lei depois, um decreto aqui, uma nova lei ali, uma portaria ministerial acolá, os movimentos organizados, de caráter reivindicativo ou que têm questionamentos a formular, acabam ficando desarmados diante da dificuldade de acesso a esses mecanismos que as autoridades governamentais ou seus técnicos brandem como demonstração do quanto (!) está sendo feito na área e de como(!) o governo está atento e respondendo “na prática” aos problemas educacionais do país.²⁵⁸

Para a execução de seus programas, o governo federal efetivou parcerias com demais níveis de governo, empresas, entidades civis, além de contar com a colaboração técnica e financeira de agências internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos. O diálogo mais intenso, a nível internacional e regional ocorreu com o MERCOSUL, com países da América Latina e Caribe, bem como com a França, Alemanha, Portugal, Grã-Bretanha e África.

Com relação às principais ações implementadas, para corresponder às recomendações de organizações multilaterais, a prioridade dos anos noventa foi o ensino fundamental, procurando assegurar o acesso e a permanência na escola. Nesse intento, surgiram programas como “Acorda Brasil! Tá na hora da escola!”, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries e o Bolsa-Escola, que concedeu auxílio financeiro às famílias de baixa renda com crianças em idade escolar que comprovassem

²⁵⁷ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 52.

²⁵⁸ SAVIANI, 1998, Prefácio.

matrícula e frequência às aulas.²⁵⁹ Ainda no embalo das recomendações internacionais, o financiamento da educação ocorreu com a implantação de vários programas²⁶⁰ e a gestão enfatizou a municipalização. Mas a tônica das intervenções governamentais na área educacional se concretizou com as ações de natureza avaliativa, como é o caso do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão).

A ênfase maior, num primeiro momento de implantação dessa nova política educacional brasileira foi sobre o ensino fundamental devido à constatação de que sua compulsoriedade não vinha sendo completada pelas crianças brasileiras, incorrendo em 63% de distorção idade-série. Fator esse que ainda hoje impera com força na educação básica, com reflexos no atual ensino médio. A questão central se pautou sobre eficiência, não necessariamente sobre a qualidade, já que o MEC avaliou que as vagas no ensino fundamental seriam suficientes se não houvesse tanta repetência:

Do ponto de vista do MEC, um outro problema decorre da política de correção de fluxo no ensino fundamental, isto é, a pressão sobre o ensino médio. Para resolver o problema da expansão de suas vagas, não pretende comprometer recursos da União. Diversamente, fomenta parcerias com estados e com a comunidade, assegurando apenas investimentos básicos em instalações e equipamentos, para o que conta com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).²⁶¹

Ou seja, não havia interesse, por parte da União, de aumentar os investimentos no ensino médio para além da ampliação de sua cobertura. Tanto é que, para diminuir o repasse de recursos para esta etapa final da educação básica, separou-o formalmente do ensino técnico por meio do Decreto nº 2.208/97²⁶², produzindo, para cada um, organizações e currículos específicos: “Ambos regem-se no princípio da flexibilidade, com ensino modular cujo intento é o de oferecer maiores oportunidades de entrada e saída do sistema tendo em vista a empregabilidade dos alunos.”²⁶³ Ao suprimir o estatuto de equivalência entre ensino médio e técnico, este último foi estruturado em três níveis que indicam caminhos formativos diferentes aos jovens de classes sociais distintas: um ensino pós-compulsório, estritamente

²⁵⁹ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 88.

²⁶⁰ Dentre os programas constantes do plano de financiamento da educação, pode-se destacar o “Dinheiro Direto na Escola”, Programa Renda Mínima, Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), Fundo para o desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Outros programas vinculados são: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPED) e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior.

²⁶¹ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 91.

²⁶² BRASIL. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2014.

²⁶³ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 91.

profissionalizante, e outro, de caráter propedêutico, com vistas ao ensino superior. Essa só não é uma reedição fiel da antiga dualidade da educação brasileira, porque, além desses níveis, técnico e tecnológico, foi introduzido um nível básico no ensino técnico que independe da escolaridade do aluno.

Surge uma profusão de convênios com empresas e de vendas de serviços nesse nível de ensino, ocorrendo transferência parcial ou total da gestão de projetos às empresas que os financiam, pois o governo só destinaria recursos para a expansão de prédios e instalações mediante contrapartida de outros recursos que as escolas angariassem, concedendo ao setor privado o direito de fazer uso de equipamentos, professores, técnicos e alunos das escolas públicas, desde que se incumbisse de responder pela formação geral da força de trabalho. Além disso, ao criar cursos técnicos de nível pós-médio conveniados com empresas privadas, pode-se cumprir com a expectativa de grande parte dos egressos do ensino médio de inserir-se no mercado de trabalho, contendo a demanda ao ensino superior.²⁶⁴ Estrategicamente, se resolve dois problemas postos ao governo federal: o atendimento da população em sua demanda por educação que lhes garanta acesso e permanência no mercado de trabalho, com um mínimo de investimento no ensino médio, cujo financiamento é compartilhado com o setor privado e a redução da demanda por ensino superior, contendo os gastos públicos com esse nível de ensino.

Nessa conjuntura, as empresas foram estimuladas a contribuir e desenvolver ações educacionais nas mais diversas modalidades. Por meio de entidades públicas não-governamentais, o Estado convocou “a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal”.²⁶⁵ Dessa forma, ao articular um grande consenso nacional em torno de requisitos educacionais anunciados como inovadores e redentores de problemas demandados pela produção e pela população, envolveu empresários e trabalhadores. Empresas firmaram parcerias com escolas públicas e privadas, muitas delas assegurando educação do berço à universidade para famílias de funcionários e os trabalhadores, ao serem convocados pela mídia televisiva a “participarem” da educação de seus filhos através de programas como o “Amigos da Escola”, atenderam ao apelo pelo trabalho voluntário:

Esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a sociedade civil, estava previsto na Lei 9.394/96 que mudou o conceito de educação para o de formação.

²⁶⁴ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 92.

²⁶⁵ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 116.

Aparentemente simples essa operação sinaliza que a educação pode ocorrer em diversos espaços da convivência humana e não apenas na escola, particularmente a pública. Soma-se a essa redefinição legal outra de igual peso, a educação é obrigação, primeiramente, da família que, gradativamente, deverá assumir tarefas na escola.²⁶⁶

Ainda acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, que define o ensino médio como etapa final do nível Educação Básica, vale destacar a alteração ocorrida nesta LDB no quesito ensino médio com a Lei nº 11.741/2008²⁶⁷, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. As alterações giraram em torno dos artigos 37, 39, 41 e 42, sendo acrescentado o Capítulo II do Título V com a seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. O artigo 36-A esclarece que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, sendo que essa preparação geral para o trabalho e a habilitação técnica podem ser desenvolvidas na própria escola ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Esta lei incorporou aspectos essenciais do Decreto nº 5.154/2004²⁶⁸, revalorizando a possibilidade do ensino médio integrado com a educação profissional técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 3/1998²⁶⁹ estabelece que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. A estética da sensibilidade, abordada no artigo 3, viria a substituir a repetição e a padronização, de acordo com o texto da resolução, “estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade”, bem como facilitando “a constituição de

²⁶⁶ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 117.

²⁶⁷ BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

²⁶⁸ BRASIL. Decreto N. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

²⁶⁹ BRASIL. Resolução CEB N. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo” além de “fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável”. Em relação à política da igualdade, essa teria como ponto de partida:

[...] o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.²⁷⁰

No que concerne à ética da identidade, essa se assentaria na busca da superação de dicotomias entre o mundo da moral e o da matéria, o público e o privado, no sentido de “constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade” para que sirvam, futuramente, como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. Prosseguindo com o texto da resolução, em seu artigo 4º, determina que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do ensino médio, apontando como princípios estruturadores dos currículos, em seus artigos posteriores, a identidade, a diversidade, a autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização. Esses princípios convergem com as propostas pedagógicas apontadas no artigo 4º, mas muito mais do que isso, reafirmam as orientações dos organismos multilaterais, construídas desde os anos de 1990, podendo se confirmar esse fio condutor das políticas para a educação básica brasileira na determinação - no artigo 10 - da base nacional comum para o ensino médio, que deve se organizar em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, “objetivando a constituição de competências e habilidades” no educando. E o domínio do discurso das competências impera nos textos legais que orientam e organizam a educação nacional.

A mudança bem-vinda chegou com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que, ao se referirem ao currículo, determinam que sua lógica deve ser

²⁷⁰ BRASIL. Resolução CEB N. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

dirigida aos jovens, com suas singularidades, em um tempo determinado, ofertando currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que melhor atenda a seus interesses, necessidades e aspirações. Esse tipo de perspectiva e de concepção se relaciona de maneira mais estreita com o projeto de vida dos jovens, contemplando de maneira mais efetiva a maioria dos estudantes do ensino noturno que, muitas vezes, são trabalhadores antes de serem estudantes. Dessa forma, cumpre-se também o que determina a Constituição Federal, no inciso VI do artigo 208, a garantia de oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educando. Garantia essa reiterada pela LDB/96, nos incisos VI e VII do artigo 4º e artigo 37, com oferta e organização da educação adequadas às condições do jovem ao cumprir sua jornada laboral, para efetivo acesso, permanência e sucesso do estudante trabalhador com ampliação da duração do tempo total de curso e consequente redução da carga horária diária e anual, podendo incluir em sua formação atividades não presenciais, de até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar.

Claro que essa flexibilização do ensino dirigido aos jovens advém também de recomendações de organismos multilaterais, a exemplo da UNESCO, que determina que a educação ofertada deve ser de qualidade social, abordando diferentes significados em tempos e espaços diversos, se tornando uma questão de direitos humanos, de eficácia e eficiência, além de relevância, pertinência e equidade ao público discente. Essa educação com qualidade social, na concepção da UNESCO, deve ser configurada por alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam a igualdade de acesso, o ingresso, a permanência e o sucesso do alunado, com redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, garantindo aprendizado efetivo.²⁷¹ Ainda segundo as orientações de tal entidade, alguns pressupostos e fundamentos são essenciais para um ensino médio de qualidade social, atendendo as seguintes dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

No prefácio da publicação *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*, de 2013, editado pela UNESCO, há um reforço dessa necessidade imposta à juventude brasileira – afetada pelas transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990, resultando em baixo ritmo de crescimento econômico e desestruturação do mercado de trabalho – de que tenha no ensino médio parte da escolarização básica para cumprir a exigência de novos perfis ocupacionais resultantes da

²⁷¹ AUR, B. A. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. (Orgs.). *Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração*. Brasília: UNESCO, 2009.

velocidade das mudanças tecnológicas. Mais que isso, nessa obra a UNESCO afirma que “a exclusão social, a precária inserção no mundo do trabalho e a falta de acesso a um trabalho decente provocam uma situação de desperdício da potencial contribuição dos jovens ao desenvolvimento do país”, impondo mais uma necessidade educativa:

[...] a antiga proposta pedagógica de “ensinar a aprender” ganha novo impulso, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas também em parte do projeto pessoal dos estudantes. Além disso, observa-se o crescimento do setor informal da economia, o que impõe aos jovens mais uma tarefa: que “aprendam a empreender”, além de dominarem um amplo repertório cultural.²⁷²

Isso reitera a ênfase dada aos pressupostos e fundamentos apresentados para o ensino médio, pautados no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, além de justificar, de certa forma, a alteração do que havia sido disposto no Decreto nº 2.208/97, que separava o ensino médio do ensino profissional, retomando a integração da modalidade de ensino regular com a profissional e técnica.

O percurso que o ensino médio seguiu desde a LDB/96, marco legal desta etapa de ensino, foi tortuoso e repleto de decretos, resoluções, pareceres e leis vinculados a ele. No que tange às leis, para se ter um panorama geral das que alteraram a LDB em aspectos direta ou indiretamente relacionados ao ensino médio, segue uma vasta lista:

- Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no artigo 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
- Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos artigos 10 e 11, referentes ao transporte escolar.
- Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do artigo 26, 3º e do 92, com referência à Educação Física nos ensinos fundamental e médio.
- Lei nº 11.301/2006: alterou o artigo 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do artigo 40 e no § 8º do artigo 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
- Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do artigo 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

²⁷² REGATTIERI, Marilza, CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. p. 7.

- Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no ensino médio.
- Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no artigo 26 sobre Música como conteúdo obrigatório e não exclusivo.
- Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
- Lei nº 11.788/2008: alterou o artigo 82 sobre o estágio dos estudantes.
- Lei nº 12.013/2009: alterou o artigo 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
- Lei nº 12.014/2009: alterou o artigo 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.
- Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do artigo 20, que define instituições de ensino comunitárias.
- Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Ou seja, apesar de a educação gratuita para todos ser um direito público e subjetivo, somente com a Lei nº 12.061/2009, que altera dois dispositivos em favor do direito ao ensino médio, é que essa etapa da educação básica passou a ser universal. Isso porque, originalmente, o artigo 208, inciso II da Constituição Federal previa “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, com alteração efetuada em 1996, pela Emenda Constitucional nº 14, passando a apresentar a redação “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, que passou a vigorar na LDB apenas em 2009, ano em que a referida lei declarou que dentre os deveres estatais com a educação escolar estabelece-se o dever de “universalização do ensino médio gratuito” (artigo 4º, II), em substituição à ideia de “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” antes vigente, explicitando também que cabe aos Estados a garantia de ensino médio “a todos que o demandarem” (art. 10, VI). Dessa forma e a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, o Estado passou a ter o dever de garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Incluiu também na Constituição a prescrição de que a União, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios devem organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino (artigo 211) e que será articulado o sistema nacional de educação em regime de colaboração, o qual é um dos objetivos do Plano Nacional de Educação vigente, estabelecido por lei (artigo 214). O Estado assume o compromisso de estender a educação a todos, com qualidade, atendendo a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural e as necessidades e anseios das diversas juventudes que povoam as escolas, cada qual em sua realidade. Esse compromisso acarreta numa necessidade de adotar diferentes formas de organização do ensino médio, desde que unitário em seus princípios e objetivos, mas com itinerários formativos diversificados que contemplem as diferenças e necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, bem como a simultaneidade das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Tendo isso em vista, o Congresso Nacional sancionou o Plano Nacional de Educação 2011/2020²⁷³, uma das formas que a sociedade tem de cobrar e monitorar a melhoria da qualidade da educação. Com base no artigo 214 da Constituição Federal, uma das diretrizes do PNE 2011/2020 inciso II é a “universalização do atendimento escolar”. Disposto em dez diretrizes e vinte metas providas de estratégias, o PNE 2011/2020, em sua meta 3, propõe “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária”, além de indicar a estratégia de diversificação curricular do ensino médio, incentivando abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre a teoria e a prática, discriminando conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte.

Agregado a isso, com a modificação na LDB/96, ocorrida devido à Lei nº 11.741/2008, acena-se para a superação do dualismo entre um ensino propedêutico, destinado às elites, e profissional, para a população em geral, fornecedora de mão-de-obra ao mercado. No entanto, urge ficar-se atento à possibilidade de esta ser, novamente, apenas uma nova ressignificação de conceitos para atender às orientações internacionais provindas de organismos econômicos preocupados em atender à demanda do mercado por novos perfis profissionais, pois muitos especialistas apontam a profissionalização no ensino médio como uma das formas possíveis de diversificação que atenda a contingência de milhares de jovens que têm o trabalho como perspectiva imediata e como uma resposta a uma condição social e histórica em que jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já nesta etapa

²⁷³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2013.

de ensino. Essa pode, sim, ser uma boa justificativa para articulação entre o ensino médio e a educação profissional, pois possibilita um rumo profissional a quem dele necessita, porém as formas previstas – a articulada (integrada e concomitante) e a subsequente, cabendo a decisão de adoção de uma ou de outra às redes e instituições escolares – ao se caracterizarem como uma opção para os que desejarem ou necessitarem de uma ou de outra, podem, mais uma vez, denotar em concepções de ensino com objetivos diversos para classes sociais diferentes, redesenhando-se o *apartheid* social. Neves e Sant’anna lembram que a educação estruturada na fase do capitalismo monopolista visava à formação de um cidadão trabalhador que, dotado de capacitação técnica, contribuiria para a “reprodução ampliada das relações capitalistas de produção”.²⁷⁴

Convergingo para toda essa discussão em âmbito nacional acerca da configuração do ensino médio e às prescrições legais, bem como a orientações internacionais, surge a proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio com o Parecer CNE/CP nº 11/2009. Este parecer esclarece que o comumente denominado “Ensino Médio inovador” é um programa de apoio na promoção de inovações pedagógicas das escolas públicas, objetivando o fomento de mudanças que se fazem necessárias na organização curricular do ensino médio:

É um programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude.²⁷⁵

No entanto, deve-se ter o cuidado de não confundir a proposta de ensino médio inovador, discutida no Parecer CNE/CP 11/2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012.

No Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que trata da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – avaliadas e instituídas em 1998 através do Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução nº 3/98 – o ensino médio aparece como destaque nas

²⁷⁴ NEVES, Lucia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderlet; SANT’ANNA, Ronaldo. A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 29.

²⁷⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Atos Normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12752&Itemid=866>. Acesso em: 20 fev. 2014.

discussões sobre a educação brasileira e é discutida a insuficiência da estrutura, dos conteúdos e das condições desta etapa da educação, que estão longe de atender às necessidades dos estudantes na formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Destacam-se, também, no texto do Parecer, dois marcos legais essenciais para a configuração do ensino médio no Brasil: a Lei nº 11.494/2007, que cria o FUNDEB, e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização até os 17 anos, através da Emenda Constitucional nº 59/2009. Com relação à Resolução CNE/CEB nº 02/2012, pode-se destacar o artigo 5º, que estabelece que o ensino médio se baseia na formação integral do ser humano, tomando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, a educação em direitos humanos como princípio nacional norteador, e a sustentabilidade ambiental como meta universal. Além disso, aponta a indissociabilidade entre educação e prática social, integração de conhecimentos gerais e/ou técnico-profissionais em perspectiva interdisciplinar e contextualizada, o reconhecimento e aceitação da diversidade, bem como, claro, a já referida integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Consequentemente, é tratado sobre o conceito de currículo, em seu artigo 6º e sobre o ENEM, no artigo 21, definindo que o exame deve progressivamente compor o SAEB, assumindo as funções de avaliação sistêmica (para subsidiar políticas públicas), certificadora (para quem esteve fora da escola) e classificatória (para o acesso ao Ensino Superior).

As diretrizes, definidas pela resolução supracitada, auxiliam na organização da base nacional comum e da parte diversificada dos currículos escolares que devem constituir um todo integrado e não dois blocos distintos. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios que integram as áreas de conhecimento, de acordo com a LDB/96, são referentes a:

- I- Línguas: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; Educação Física.
- II- Matemática.
- III- Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química.
- IV- Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; Sociologia.

Com relação aos componentes obrigatórios por legislação específica, há a introdução da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante, instituída pela Lei nº 11.161/2005; a inserção dos componentes tratados de maneira transversal e integrada, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais

componentes, como a educação alimentar e nutricional – através da Lei nº 11.947/2009; o estudo do processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, instituído pela Lei nº 10.741/2003, também conhecido como o Estatuto do Idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria; a educação ambiental, com a Lei nº 9.795/1999: Política Nacional de Educação Ambiental; a educação para o trânsito, através da Lei nº 9.503/1997, o Código de Trânsito Brasileiro; e, por fim, a educação em direitos humanos, incluída pelo Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3.

Podem ser incluídos no currículo outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares, desde que definidos em seus projetos político-pedagógicos, sendo tratados como disciplinas ou com outro formato, de maneira transversal e integradora.

2.5 Panorama do ensino médio no Brasil

O PNE para o decênio 2011/2020 prevê a expansão da oferta do ensino médio para a classe trabalhadora, intenção que de fato se vê reproduzida nos desdobramentos da atual política educacional brasileira. Segundo análise de Kuenzer, ao se reportar ao Documento final da CONAE, publicado em 2010, essa política traz em seus documentos variados em relação ao ensino médio a previsão de sua universalização com qualidade social, através de ações que gerem inclusão de todos no processo educativo, tendo garantido por lei o acesso e a permanência para a conclusão dos estudos com bom desempenho, além de referir o respeito e o atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos e o desenvolvimento da gestão democrática.²⁷⁶

Contrariando as expectativas, os dados disponíveis acerca da expansão do ensino médio apontam uma retração crescente ao se comparar a evolução das matrículas entre 1991 e 2001 com o movimento do ensino fundamental entre 2000 e 2008:

Se as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte, cresceram apenas 5,6%, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010). A retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de -3,2, sendo que, em 2008,

²⁷⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Documento final da CONAE*. Brasília: MEC, 2010.

foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160, em 2009; ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas.²⁷⁷

Outros dados estatísticos, a exemplo do PNAD 2006, demonstram a desigualdade de acesso ao ensino médio. Ao se considerar o universo populacional compreendido entre as idades de 15 e 17 anos, dentre os mais pobres, apenas 24,9% estava matriculada, enquanto entre os 20% mais ricos, o percentual sobe para 76,3%. Vale frisar que ainda se está bastante distante da meta de universalização.

Considerando recortes específicos, como o étnico, obtinha-se em 2006 um percentual de 37,4% da juventude negra com acesso ao ensino médio, em contrapartida aos 58,4% de jovens brancos. Além disso, entre os que vivem no campo, nesse ano, apenas 27% frequentavam esta etapa de ensino, contra 52% da área urbana. Em 2008, de acordo com o INEP, apenas 252.661 das matrículas se localizava no campo, sendo que dentre os matriculados, apenas 48% tinham entre 15 e 17 anos, resultando em um crescimento da distorção idade série que, em 2000 era de 0,38, e em 2007 subiu para 0,54.²⁷⁸ Kuenzer complementa os números com dados do INEP:

Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de eficácia desta etapa de ensino, mostram o crescimento da taxa de repetência de 18,65%, em 2000, para 22,6%, em 2005; de evasão, de 0,8%, em 2000, para 10,0%, em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7%, para 3,8%, no mesmo período (INEP, 2009).²⁷⁹

Em 2011, o Censo Escolar do INEP revela um aumento pouco expressivo, de apenas 43.014 matrículas no ensino médio, totalizando 8.400.689 para o referido período letivo nessa etapa de ensino. Quanto à taxa de frequência à escola entre os jovens de 15 a 17 anos, essa foi de 83,7% em 2011, no entanto, a taxa de escolarização líquida no ensino médio para essa faixa etária, se encontra no patamar de 51,6%. Para se obter um panorama geral da escolarização líquida no ensino médio nos últimos anos, segue tabela com os dados fornecidos pelo IBGE:

²⁷⁷ KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, v.5, n.8, p. 43-55, jan./jun. 2011. p. 48. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

²⁷⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses estatísticas*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

²⁷⁹ KUENZER, 2011, p. 49.

Taxas de Escolarização Bruta e Líquida - Brasil 1995/2011

Ano	Ensino Fundamental (7 a 14 anos)		Ensino Médio (15 a 17 anos)	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
1995	109,3	85,4	47,0	22,1
2000	149,7	90,3	73,0	34,4
2001	121,3	93,1	73,9	36,9
2002	120,8	93,7	75,9	40,0
2003	119,3	93,8	81,1	43,1
2004	117,6	93,8	81,4	44,4
2005	117,1	94,4	80,7	45,3
2006	116,2	94,8	82,2	47,1
2007	116,0	94,6	82,6	48,0
2008	115,7	94,9	85,5	50,4
2009	117,3	95,3	83,0	50,9
2011	119,0	95,5	82,2	51,6

Fonte: IBGE - Pnad's 1995, 2001 a 2009; Elaborado por MEC/Inep/DTDIE.

Nota: Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP de 1995 e 2001 a 2003.

O próprio MEC admite que, em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, os índices apresentados pelo Censo Escolar 2011 estão distantes do desejável: tomando como base a primeira série do ensino médio, a taxa total de aprovação foi de 70%, enquanto 18% reprovaram e 11% abandonaram a escola nesse ano.²⁸⁰

Em relação às matrículas, a rede estadual respondia, em 2011, por 86%, a rede privada por 12% e a municipal e federal, um pouco mais de 1% cada.

Frente a esses dados e à pretensão de universalização de acesso ao ensino médio, pode-se retomar o questionamento de Rubem Alves em sua obra *Por uma educação romântica*: “Nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?”²⁸¹ Alves responde ao seu questionamento, apontando mais uma pretensão:

O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E para testar a qualidade da educação se criam mecanismos, provas, avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.²⁸²

E é embalada nessa pressuposição dos burocratas da educação que se desenvolve a produção dos documentos que regem a educação nacional, pautado no que se convencionou denominar de pedagogia das competências.

²⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*: documento orientador. 2009.

²⁸¹ ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 31.

²⁸² ALVES, 2002, p. 31.

2.6 A Pedagogia das Competências

Sob o argumento principal de que as mudanças que estão ocorrendo na esfera do trabalho desde os anos 60/70 do século XX, mas que se fizeram mais patentes no decorrer dos anos 80 e 90, demandariam um novo tipo de trabalhador, mais versátil, mais informado, possuidor de níveis de escolaridade mais altos, desencadeia-se, durante a última década daquele século, um intenso movimento de reformas educacionais que viriam a atingir todos os níveis da educação nacional.

Das mais diversas formas e por diversos meios esses elementos se fizeram presentes em muitas políticas internacionais e nacionais. No primeiro caso, principalmente por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais. No segundo, pela ação não apenas do Estado, mas de diferentes grupos sociais.

Tendo esse panorama em vista, as políticas educacionais recentemente traçadas pelo Estado brasileiro, em articulação com diferentes setores sociais, têm afirmado não apenas a intenção de elevar o nível de qualidade da educação pública, mas de fazê-lo de modo que esta cumpra o papel que lhe caberia, segundo tais políticas, na promoção do desenvolvimento nacional. Dessa forma acabou-se por estabelecer uma relação estreita entre educação e trabalho, com base no pressuposto das novas demandas deste último à sociedade.

Como elemento central desses discursos e ações justificadoras, desponta o denominado ‘modelo de competências’, que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. Em grande parte dos documentos produzidos pelo MEC desde a década de 90 até os dias de hoje (PCN 1997; RCN 1998; Diretrizes Curriculares para as diversas modalidades de ensino, inclusive para o Ensino Superior) e em muitos trabalhos produzidos por intelectuais do país e do exterior²⁸³, a educação para ou por competências mostra-se como uma panaceia para os problemas educacionais.

A que mundo nos leva essa forma de *educar por competências*? Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos [...] da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em

²⁸³ COLL, César et al. *Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000; PERRENOUD, 1999b, _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva.²⁸⁴

São vários os argumentos defendidos em torno de sua adoção, mas os principais dizem respeito à necessidade, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as emergentes, buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo e no individual, capaz de conviver com tais transformações. São essas transformações no capitalismo atual que produzem um deslocamento conceitual do conceito de qualificação para o de competência. Mas, afinal, o que vem a ser competência? E mais especificamente, uma pedagogia das competências?

Sacristán afirma que, no caso dos sistemas educacionais europeus, recorrer ao construto competências acaba por produzir um duplo fenômeno de consequências contraditórias, pois concomitantemente ao momento em que essa linguagem revestida em proposta surge como uma medida de convergência entre os sistemas educacionais dos Estados membros da União Europeia, com o fim de gerar aproximações, as diferentes interpretações que suscita o convertem em fator de divergência:

É paradoxal que, de um lado, as competências pretendem ser elemento de integração e de ampliação dos limitados e inoperantes currículos dos sistemas atuais, ao mesmo tempo em que a cultura escolar não é depurada para integrá-la nas competências complexas.²⁸⁵

Para em seguida complementar:

O conceito de *competência* é tão confuso, acumula significados de tradições diversas e temos tão pouca experiência para analisar como se poderia realizar na prática, que cabe analisá-lo detidamente e discuti-lo, dando a oportunidade de que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam.²⁸⁶

De acordo com Ramos²⁸⁷, a noção de competências é de tal forma polissêmica que se poderia arrolar uma infinidade de definições a ela conferida. Essa polissemia de significados atribuídos à palavra competência se faz presente em inúmeros documentos do MEC em que ora se encontra o termo no singular, ora no plural, além da expressão ‘educação orientada para competências’. No entanto, todas as tentativas de definição do termo mostram-se falaciosas, pois remetem a um campo semântico impreciso. Nesses documentos, mesmo diante da

²⁸⁴ SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.8.

²⁸⁵ SACRISTÁN, 2011, p. 9.

²⁸⁶ SACRISTÁN, 2011, p. 9.

²⁸⁷ RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

multiplicidade de sentidos, o vocábulo competência parece relacionar-se, na maioria de suas ocorrências, a conhecimentos, procedimentos e atitudes de ordem prática, como se fosse um saber em uso, um saber em ação.

A precisão conceitual não é facilmente encontrada nem mesmo em diversas leituras dos textos de um dos precursores da pedagogia das competências, Philippe Perrenoud, e, assim, a maioria dos educadores não sabe exatamente o que significa competência e, o que é mais grave, como concretamente se transpõe uma competência da esfera discursiva para a realidade das práticas pedagógicas. Ou seja, fala-se muito em competências, até para se emprestar um significado mais atual aos projetos em educação, mas a ação pedagógica, propriamente dita, segue sendo a mesma. Isso se dá também pelo fato de que em nossas instituições de ensino se presencia uma mera reprodução de um discurso que não é da educação, que não nasceu na escola, mas que foi por ela apropriado. Há uma grande diversidade de competências, é comum ouvir-se falar em competências gerais, transversais ou ainda competências específicas para as diversas áreas curriculares numa crítica exagerada aos conteúdos, quer sejam informacionais, factuais, conceituais e/ou procedimentais²⁸⁸ termos também presentes no discurso pedagógico atual.

Há de se atentar também para o fato de que a escolha da linguagem adotada para nutrir o discurso sobre as competências, não apenas exerce a função de articular o pensamento em torno do conceito, mas também, através da carga semântica que contém, condiciona a forma de pensar, pois os termos que se utiliza num discurso não são lentes neutras indiferentes na forma de perceber e de se situar frente ao mundo, têm a ver com as características da sociedade em que é usada. Por trás da linguagem selecionada há uma epistemologia ou visão de conhecimento baseada em alguma teoria. “Escolher o discurso é escolher a lente para olhar e em que terreno vamos nos mover.”²⁸⁹ A linguagem, além de não ser uma ferramenta neutra para significar e comunicar, implica também opções:

Com essa perspectiva, cabe deduzir que utilizar as *competências* no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo.²⁹⁰

O mesmo Sacristán alerta que essa linguagem usada para legitimação das competências em educação atualmente em circulação, leva a denominar, de forma

²⁸⁸ COLL, 1998.

²⁸⁹ SACRISTÁN, 2011, p. 16.

²⁹⁰ SACRISTÁN, 2011, p. 16.

aparentemente nova, algo que até então se reconhecia de outra forma: é a forma que os poderes e as burocracias encontraram para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses. Alerta, além disso que, da mesma maneira como essa mudança de linguagem demonstra uma certa flexibilidade, abertura e capacidade de adaptação ante a novas realidades e necessidades sociais - tão imperativas no mundo líquido – pode significar também um sinal de fraqueza, de dependência e de submissão.²⁹¹

2.6.1 Tentativas de definições ou aproximações ao conceito de competência

Antes de incursionar mais especificamente sobre definições do termo ‘competência’, convém também fazer uma breve retomada da raiz etimológica da palavra, procedimento indispensável para a compreensão do seu conceito e, por conseguinte, do seu significado na atualidade educacional brasileira. Ao contrário da polissemia que embala a produção de textos acerca das ‘competências’, e por vezes, sobre sua diferenciação do conceito de habilidades, a raiz etimológica da palavra, segundo Edna Prado²⁹², é precisa: do latim *competentia, ae*, remete à ‘proporção, simetria; aspecto, posição relativa dos astros’, que por sua vez vem de *competere*, ‘competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar’. Ainda de acordo com Prado:

Competir mostra-se uma das grandes questões implícitas no conceito de competência. Embora muitos documentos e textos não se apoiem na origem do termo, a realidade da maior parte dos estudantes brasileiros deixa explícita a concepção de que no mundo de hoje, o competir e o vencer transformaram-se em um dos grandes objetivos postos à escola pelos ditames neoliberais do capitalismo. *Buscar a mesma coisa que o outro* significa que apenas poucos competidores alcançarão seus objetivos, ou a vitória que hoje pode ser vista como a inserção no mercado de trabalho e acesso aos direitos mínimos do cidadão²⁹³.

Ou seja, ao invés de desenvolver um trabalho cooperativo, que se solidarize com a situação do outro, o jovem é impelido a competir e a ver o outro como inimigo. Complementando essa assertiva, Duarte²⁹⁴ afirma que:

O “aprender a aprender” pode ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece

²⁹¹ SACRISTÁN, 2011, p. 7

²⁹² PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. *Revista Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/331/329>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

²⁹³ PRADO, 2009, p. 119.

²⁹⁴ DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18, p. 35-40, 2001. p. 38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

No entanto, dentre as definições comumente utilizadas, essa faceta não emerge claramente. Uma das definições encontradas e difundidas considera a ‘competência’ como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas²⁹⁵. Zarifian²⁹⁶ propõe outras definições: “a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre situações profissionais com as quais ele se confronta”; “a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta”; “competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade”.

Ramos²⁹⁷ destaca ainda que, ao ser utilizada no âmbito do trabalho, o termo competência se pluraliza tornando-se ‘competências’, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos dá origem ao que hoje é conhecido como a pedagogia das competências, qual seja, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.

Perrenoud possui uma vasta produção relacionada às competências no âmbito educacional e apesar de tantas tentativas de encaixá-las no discurso pedagógico atual, ele mesmo admite que “são múltiplos os significados da noção de competência”²⁹⁸ e a define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”²⁹⁹

Sacristán³⁰⁰ também faz referência à imprecisão conceitual do termo competência e faz alusão ao seu uso corriqueiro como adjetivo, transmutado em *competente*, utilizado com grande desenvoltura por qualquer pessoa em contraposição ao substantivo abstrato

²⁹⁵ TANGUY & ROPÈ, TANGUY, L. & ROPÉ, F. (Orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

²⁹⁶ ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999. p. 18-19.

²⁹⁷ RAMOS, 2001.

²⁹⁸ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.7.

²⁹⁹ PERRENOUD, 1999, p.7.

³⁰⁰ SACRISTÁN, 2011, p. 34.

competência, destacando que até bem pouco tempo o termo tinha uma significação compartilhada por todos

[...] na medida em que fazia parte do vocabulário usual, que por sua raiz latina denotava *disputa, contenda, luta, rivalidade*, por um lado, enquanto, por outro, alude a capacidades humanas: *incumbência, poder ou atividade* própria de alguém. Uma terceira acepção do termo, dada pelo Dicionário da RAE (Real Academia Espanhola), é a de ter *perícia, aptidão* para fazer algo ou para intervir em um assunto; quer dizer, ser *competente*.³⁰¹

Zabala, ao conceituar competências, interrelaciona os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais no âmbito da educação:

A competência no âmbito da educação escolar identificará o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas que enfrentará ao longo de sua vida. Sendo assim, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de forma interrelacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.³⁰²

No entanto, retornando a Sacristán que afirma a necessidade de se rastrear a origem das competências para compreender a sua essência³⁰³, tem-se a constatação que o caminho que levou a esse uso generalizado das competências, transposto do mundo produtivo ao educacional, se originou de uma série de relatórios produzidos internacionalmente, com um enfoque maior provindo do contexto europeu. Esses relatórios – relatório *Faure (aprender a ser)* promovido pela UNESCO em 1973, o relatório *Aprender, horizontes sem limites*, elaborado por uma equipe liderada por Boltkin, publicado em 1980 e dirigido ao Clube de Roma, o relatório para a UNESCO de 1996, *Educação: um tesouro a descobrir*, liderado por Jacques Delors e a proposta de Edgar Morin, *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, redigida em 1999 para a UNESCO – costumam ter uma finalidade educativa voltada para a opinião pública, àqueles mais diretamente interessados em educação e para os especialistas. Esses relatórios:

Levam à reflexão sobre os problemas e as insuficiências dos sistemas educacionais e sugerem orientações a serem seguidas, propiciam uma visão globalizada dos diagnósticos sobre os sistemas e favorecem a homogeneidade das possíveis soluções, sem considerar que as realidades são muito diversas. Mesmo que denunciem os erros do currículo, da formação dos professores e as insuficiências da

³⁰¹ SACRISTÁN, 2011, p. 35.

³⁰² ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 27.

³⁰³ SACRISTÁN, 2011, p. 17.

educação, no máximo dão orientações gerais, sem nunca fazer propostas concretas para as práticas escolares, como é lógico.³⁰⁴

Um pouco adiante em sua análise, Sacristán salienta que esses mesmos relatórios destacam a importância de responder às necessidades do desenvolvimento econômico, considerando também a cultura, os sujeitos e seu bem-estar social, com um destaque especial para as pesquisas patrocinadas pela UNESCO que, no entanto, se constitui como “organismo hoje um tanto adormecido e que vem perdendo protagonismo e capacidade de liderar o discurso sobre a educação para o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)”.³⁰⁵ Essa mesma OCDE desenvolve há algum tempo uma linha de pesquisa com uma importante projeção sobre as políticas dos governos dos Estados membros, centrada na avaliação externa dos sistemas educacionais e desenvolveu um modelo de relatório geral para o “diagnóstico dos rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências), dando corpo ao que, a partir de 2000, se conhece como relatórios PISA”.³⁰⁶:

A informação proporcionada pelos relatórios PISA tem uma funcionalidade que delimita e limita seu poder de uso para conhecer e melhorar seus sistemas educacionais e suas práticas. Tratá-lo como se tivesse mais capacidade de informar do que tem não é correto do ponto de vista técnico, intelectual e moral.³⁰⁷

É a partir das avaliações externas e de uma necessidade de convergência dessas avaliações para aplicabilidade nos sistemas educacionais, principalmente europeus, que aspiravam a algo que homogeneizasse as práticas educacionais entre os países membros da União Europeia, que surge a proposta de se buscar uma relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação externa dos rendimentos dos estudantes, empiricamente demonstráveis. Esses indicadores para avaliar resultados é que passam a ser denominar *competências*, “como metas dos currículos, que, se espera, se tornem guias práticos; o que coube às políticas educacionais, aos profissionais da educação e a outros agentes”.³⁰⁸

Disso pode-se deduzir que a adoção dos parâmetros de avaliação por competências surgiu com o objetivo de produzir benefícios econômicos tangíveis, como se fosse capital econômico rentável. O que se tem, na verdade, são razões econômicas disfarçadas em uma linguagem técnico-científica. Os indicadores usados para avaliar resultados passam a ser denominados competências, como metas de currículo, que por sua vez, possam vir a ser guias

³⁰⁴ SACRISTÁN, 2011, p. 18.

³⁰⁵ SACRISTÁN, 2011, p. 18-19.

³⁰⁶ SACRISTÁN, 2011, p. 20.

³⁰⁷ SACRISTÁN, 2011, p. 21.

³⁰⁸ SACRISTÁN, 2011, p. 23.

práticos. Como a OCDE tem como missão melhorar o desenvolvimento econômico, é a partir desse prisma que investe na educação através do Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências da OCDE)³⁰⁹, buscando melhores resultados e definindo mais um conceito para o termo *competências*:

Para o grupo DeSeCo a competência é um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluindo a ética e os valores), bem como o contexto. É a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas para enfrentar uma determinada situação; ou como a considera o próprio projeto DeSeCo mais recentemente como “habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou situação, mobilizando os recursos psicológicos necessários (de caráter cognitivo e metacognitivo)”. As competências básicas são aquelas que capacitam os indivíduos para participar, de modo ativo, em múltiplos contextos ou âmbitos sociais.³¹⁰

Novamente enfocando *competência* a partir de um âmbito de origem fora do ambiente escolar, mas que passa a influenciá-lo ao apresentá-lo como algo que propõe uma integração transversal dos elementos, tem-se o conceito apresentado pelo Conselho da Catalunha:

Competência básica é a capacidade dos alunos para pôr em prática, de forma integrada, conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter Transversal, ou seja, que integrem saberes e aprendizagens de diferentes áreas, que muitas vezes são aprendidos não somente na escola e que servem para solucionar problemas diversos da vida real.³¹¹

Conforme já referido, a pedagogia das competências, com estreito vínculo com o trabalho, vê sua emergência acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo: a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões, que acaba por levantar dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social.

Essa situação acaba por afetar não apenas os profissionais já inseridos no mercado do trabalho e dos quais são exigidos sempre mais e mais resultados, mas também os jovens aspirantes de seu primeiro posto de trabalho neste mundo produtivo mutante, isso sem falar dos que foram ou são excluídos desse mundo de forma implacável. Muitos jovens trabalhadores/estudantes não sabem o que fazer e, a cada dia, vê-se nas notícias veiculadas pela mídia televisiva ou impressa, o grande número de desempregados migrando de um lado a

³⁰⁹ PROJETO DESECO apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 32.

³¹⁰ SACRISTÁN, 2011, p.37.

³¹¹ CONSELHO DA CATALUNHA apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 33.

outro do país em busca de uma nova chance de inserção e, por outro lado, um número cada vez mais elevado de vagas disponíveis para quem detenha um mínimo das características exigidas pelo empregador para preencher o perfil profissional almejado. Ainda nesse meio todo, pode-se falar da crise do valor dos diplomas, os quais perdem importância para a qualificação real do trabalhador, promovida pelo encontro entre as competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, capazes de serem demonstradas na prática.³¹²

Enquanto o conceito de qualificação se consolidou como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, apoiando-se especialmente na formação recebida inicialmente, as competências aparecem destacando os atributos individuais do trabalhador. Segundo o discurso contemporâneo das empresas, o apelo às competências requeridas pelo emprego já não está ligado à formação inicial. Dito em outras palavras, as práticas cognitivas dos trabalhadores podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem, de acordo com Ramos³¹³, ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, em formação contínua, ou até mesmo em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc.

Em realidade, o que o mundo do trabalho tem colocado ao sistema educativo é a necessidade de contribuir para que aquela esfera possa dispor de um ‘capital variável’ capaz de ‘saber’, de ‘saber fazer’, de saber ‘ser’, ou seja, que tenha sua ‘competência’ definida a partir de sua capacidade de responder aos novos imperativos do mundo da produção. De acordo com essa expectativa está a efetivação de uma sociabilidade desprovida de exigências quanto ao papel do Estado na resolução dos problemas cotidianos, pois que a ordem social passa a ser percebida como resultado da capacidade, individual e competitiva, que cada um dispõe para enfrentá-la.³¹⁴

Definições vocabulares à parte, pouco tem se discutido qual é realmente a base teórica dessa pedagogia das competências, qual é a finalidade primeira de tal pedagogia, já antevista em parágrafos anteriores. Uma breve retrospectiva dos acontecimentos educacionais dos últimos anos, em especial, a preocupação excessiva com desempenhos escolares a partir de exames internacionais, mostram que o discurso das competências, mais do que responsável pela emancipação dos sujeitos, tem servido para atender ao mercado e ao neoliberalismo. Esse discurso atrelado aos demais artificios das chamadas pedagogias do ‘aprender a aprender’ e às

³¹² PAIVA, V. Desmistificações das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, p. 19-37, maio 1997.

³¹³ RAMOS, 2001.

³¹⁴ ALMONACID & ARROYO. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. *La ciudadanía negada*. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO. 2000.

imposições neoliberais têm contribuído com o processo de alienação dos indivíduos e com sua adaptação acrítica. Essa afirmação pode ter sua compreensão complementada com as palavras de Duarte³¹⁵:

[...] há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constantes adaptações às mudanças no sistema produtivo.

Ou seja, o aprender a aprender entendido como aprender a adaptar-se. E, ao se considerar esse panorama geral construído a partir da pedagogia das competências na composição do quadro de legislação educacional brasileira, é possível recorrer à reflexão que Alves inflama ao redigir uma crônica epistolar aos professores, se compadecendo de sua situação:

Caro professor: compreendo a sua situação. Você foi contratado para ensinar uma disciplina e você ganha para isso. A escolha do programa não foi sua. Foi imposta. Veio de cima. Talvez você tenha ideias diferentes. Mas isso é irrelevante. Você tem de ensinar o que lhe foi ordenado. Pelos resultados do seu ensino você será julgado – e disso depende o seu emprego. A avaliação do seu trabalho se faz por meio da avaliação do desempenho dos seus alunos. Se os seus alunos não aprenderem, sistematicamente, é porque você não tem competência.³¹⁶

Ramos³¹⁷, em sua análise minuciosa, postula que a teoria funcionalista predomina nos estudos e ações que procuram identificar e promover o desenvolvimento de competências, entendidas essas como fator de produção. Ao examinar no que consiste a ‘pedagogia das competências’ na sua dimensão psicológica – cujas abordagens não privilegiam apenas a concepção mais estreita de competência, que a remete ao desempenho frente a demandas objetivas - e socioeconômica, a autora salienta que esta última é a visão predominante, pois enfatiza o desenvolvimento de sujeitos que privilegiam seus projetos pessoais de profissionalização em detrimento de uma outra perspectiva, em que a profissionalização resulte de construções e compromissos coletivos dos trabalhadores. Além disso, Ramos³¹⁸ examina as implicações curriculares que a pedagogia das competências acarreta e salienta:

O ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência, é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem.³¹⁹

³¹⁵ DUARTE, 2001, p. 19.

³¹⁶ ALVES, 2002, p. 109.

³¹⁷ RAMOS, 2001.

³¹⁸ RAMOS, 2001.

³¹⁹ RAMOS, 2001, p. 260.

Resulta daí, segundo a autora, que a referida pedagogia tende a assentar-se, de um lado, sobre o construtivismo, priorizando a dimensão subjetiva da aquisição dos conhecimentos e, de outro, sobre a articulação interdisciplinar, conferindo pouca atenção às dimensões social e histórica do processo educativo.

Em suma, a pedagogia das competências, ainda que seja um termo polissêmico, pressupõe: formação do sujeito que aprende com enfoque em uma aprendizagem significativa nas áreas da cognição – saber - , psicomotora – saber fazer - , afetiva – saber ser (valores). Abarca um saber fazer na prática, a partir de uma aprendizagem significativa, produto do diálogo com situações da vida real, com saberes formalizados e traduz-se em saber resolver problemas.³²⁰ Mais do que isto, as competências desejadas são a curiosidade intelectual, ter pensamento próprio, aprender por conta própria, ter capacidade de gerir sua vida e de se adaptar, saber dialogar, saber colaborar.³²¹ Ou ainda, na capacidade de articular um conjunto de esquemas de pensamento capazes de acionar os conhecimentos na situação, oportunamente e com discernimento.³²²

Esta expectativa de formação não permite uma convivência pacífica com as formas tradicionais e/ou organizacionais onde a relação com o saber faz do aluno expectador, do professor sujeito central num processo de ensino marcado por estruturas de tempo e espaço rígidas, presas ao universo da sala de aula e em tempos estanques onde se dispõem, fragmentadamente, as disciplinas. A Pedagogia das Competências sugere que a aprendizagem deva ocorrer em ambientes vivos, cognitivamente desafiadores, porque metodologicamente e conceitualmente tornados significativos e interessantes aos alunos, sujeitos principais na construção do conhecimento e de seu próprio desenvolvimento. Constitui-se em uma pedagogia que faz da aprendizagem uma força mobilizadora das energias intelectuais e emocionais do aluno no processo de construção do seu conhecimento. Ela pressupõe, portanto, uma formação humana integral, uma relação substantiva entre a construção de conceitos e vida real, com uma valorização dos saberes dos alunos em atividades formativas diversas baseadas, sobretudo, no trabalho coletivo de alunos e professores e no aprender fazendo.³²³

Seu ponto crítico está nos esforços educativos donde o sucesso é resultado do mérito individual/projeto pessoal. Em sociedade este mérito se manifesta nas vantagens adquiridas

³²⁰ RAMOS, 2008, ROPÉ, 2008.

³²¹ SILVA, Eliana Nunes da. A pedagogia das competências no ideário da formação de professores. *Intelectus* – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec. Sumaré, ano 02, n. 4, p. 51-57, jan/jul 2005.

³²² PERRENOUD, 1999.

³²³ SILVA, 2005.

no mercado das trocas, isto é, na maior apropriação do equivalente geral, o dinheiro. Para as empresas significa a possibilidade de uma formação para melhor adaptar os assalariados às mudanças técnicas e organizacionais do e no mundo do trabalho. Para os trabalhadores, significa uma obrigação no sentido de manter ou melhorar sua empregabilidade. Em resultado, os referenciais dos diplomas, cuja conquista sustenta a legitimação do sucesso escolar, são dados a partir das exigências laborais colocando a formação sob os auspícios da conformação técnica³²⁴.

Em essência, a pedagogia das competências incorre na transposição de conceitos próprios à iniciativa privada não sendo incomum, por exemplo, professores serem avaliados por nível de desempenho e serem promovidos por mérito a partir de conceitos de produtividade e eficiência.³²⁵ À margem de outras interpretações e apesar de representar um passo além das pedagogias de crivo instrucional, o currículo por competências responde mais às necessidades do mundo competitivo das empresas do que, necessariamente, de uma formação cujo vértice estivesse nos princípios da solidariedade, da qualidade de vida e da justiça social. Para contrapor essa perspectiva e aprofundar a análise, focar uma pedagogia genuinamente brasileira faz-se necessário.

2.7 A Pedagogia de Paulo Freire

Paulo Freire não se reduz à *Pedagogia do Oprimido*, no entanto, falar de uma educação guiada pelos princípios e pressupostos de Freire sem falar da *Pedagogia do Oprimido*, é inviável, pois é a partir dela que se vão desdobrando outras pedagogias, complementares e enriquecedoras daquela, num movimento de um pensamento que não abdicou da tarefa de dialogar com a realidade. Assim, temos a *Pedagogia do Oprimido*, a *Pedagogia da Pergunta*, a *Pedagogia da Esperança*, a *Pedagogia da Autonomia*, a *Pedagogia da Indignação*, todas elas partindo de uma matriz, a ação cultural para a prática da liberdade³²⁶. Esta matriz configurou-se no que chamamos como peça central da Educação Popular. Este foi o espectro de atuação no qual Freire e seus seguidores ergueram seu testemunho. Na medida em que procuraram, sobretudo a partir dos anos 50 do século passado, e tomando por base o diálogo com organizações e/ou grupos populares, desenvolver processos

³²⁴ ROPÉ, 2008.

³²⁵ SILVA, 2005.

³²⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

educativos, que eram ao mesmo tempo políticos, perseguindo o objetivo de elevar a consciência crítica daqueles.³²⁷

Mas, ao contrário do que muitos propalam por aí, Paulo Freire não permaneceu restrito ao período das décadas de 50, 60 e 70 do século XX. Se a *Pedagogia do oprimido* é dedicada "(a) os esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam"³²⁸, na *Pedagogia da autonomia* Freire reafirma o seu ponto de vista como sendo o dos "condenados da Terra, o dos excluídos".³²⁹ Assumir essa nova nomenclatura – os excluídos – incorporada com naturalidade em sua obra, faz parte do posicionamento epistemológico de Freire efetivado na obra *Pedagogia da esperança*³³⁰, quando a metáfora da trama assume uma importância central, sinalizando a necessidade de ser pós-modernamente progressista³³¹. Se a sociedade em movimento requer outra leitura, com novos conceitos, Freire o fez com grande propriedade e a introdução da expressão 'ser gente' nos últimos escritos indica um retorno ao que o ser humano tem de mais básico e que está ligado com sua dignidade e liberdade.

Segundo a pedagogia preconizada por Freire, a educação deve, ao mesmo tempo em que alfabetiza, dar condições para que os indivíduos tenham um juízo crítico e possam escolher seu próprio caminho, que possam dizer a sua palavra, criadora de cultura. Os homens e as mulheres devem assumir seus papéis de sujeitos capazes de modificar o seu mundo e Paulo Freire esclarece que a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é "libertar-se a si e aos opressores", que a Pedagogia do Oprimido deve ser forjada com o oprimido e para ele, que ela deve fazer da opressão e de suas causas objeto de reflexão para a conscientização dos oprimidos e sua luta por libertação através da práxis. Com a conscientização o homem e a mulher não mudam apenas a realidade em que se encontram, mas a si mesmos. Ao haver libertação, surgem um homem e uma mulher novos, engajados, pois homens e mulheres só se libertam em comunhão.

Para se chegar a isso, deve-se abolir a concepção bancária da educação e substituí-la por uma concepção problematizadora, superando-se a contradição dualista educador-educando, pois "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", a dialogicidade é a essência desta educação. É a

³²⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

³²⁸ FREIRE, 1987, p. 17.

³²⁹ FREIRE, 1996, p. 16.

³³⁰ FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

³³¹ STRECK, D. R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.

partir do diálogo que se estabelecem as relações homens-mundo, que surgem os temas geradores que nortearão a metodologia desta educação como prática da liberdade, de superação das situações-limite em que os homens e as mulheres se acham quase “coisificados”.

Tanto o vocabulário selecionado por Freire em cada época, quanto a sua forma de lidar com problemas conceituais, de maneira tão natural, demonstram, de certa forma que, apesar de algumas mudanças que venham ocorrendo, as leituras sobre elas é que devem ser cuidadosas e críticas. Para exemplificar, mais uma vez, lança-se mão das palavras de Streck³³² ao afirmar que:

Em *Educação como prática da liberdade* a ideia de trânsito - do homem-objeto ao homem-sujeito, da sociedade fechada à sociedade aberta, da consciência ingênua à consciência crítica - expressa a expectativa de uma mudança em vias de realização por meio dos projetos que, naquela época de grande mobilização popular, estavam sendo desenvolvidos. Na *Pedagogia do oprimido* torna-se central a noção de conflito entre oprimidos e opressores, numa ruptura com a linearidade sugerida pelo conceito de trânsito. Em *Pedagogia da esperança*, a metáfora da trama indica novos tempos, novas leituras e novas pedagogias. A continuidade não está dada pelo apego a uma ou outra teoria, mas deve-se à escuta das práticas educativas que, em seu tempo, desafiam a busca de novos referenciais. Continua o desafio do trânsito da consciência, do ser humano e da sociedade em direção ao "ser mais". A luta pela libertação dos oprimidos não perdeu a sua vigência. Mas ambos os processos são ressignificados em outro contexto sociopolítico.

Conforme já referido em capítulo anterior, vivemos um mundo de incertezas e de dúvidas. Boaventura de Sousa Santos³³³ também afirma que estamos em um período de mudanças paradigmáticas e que há uma busca por uma linguagem que traduza essa realidade, desafiando à criatividade e ao diálogo. Danilo Streck³³⁴ reforça essa ideia dizendo que se criou no imaginário coletivo da época atual a sensação de que é do momento presente o ‘privilégio’ ou o infortúnio de viver um tempo de incertezas, de riscos e de buscas. Streck³³⁵ complementa e questiona:

Se olharmos a *Pedagogia do oprimido*, vemos que Freire lutava com questões semelhantes há quase meio século e que talvez fosse mais adequado reconhecer que cada geração está confrontada com a tarefa intransferível de encontrar o seu “posto no cosmo”. Segundo ele, o problema central que então assumia um “caráter ineludível” era o da humanização de homens e mulheres. Seria outro o problema central, hoje?

³³² STRECK, D. R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *Educação e Sociedade*, v. 30, p. 539-560, 2009. p. 553.

³³³ SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

³³⁴ STRECK, 2009.

³³⁵ STRECK, 2009, p. 542.

Como obra, a *Pedagogia do Oprimido* é um paradoxo, pois conseguiu transcender seu tempo e seu espaço. Ela ultrapassou seu contexto histórico e social, configurando-se num livro intergeracional, inequivocamente intercultural, podendo contribuir, com sua potência transformadora, em qualquer tempo ou lugar. Deste modo, é uma pedagogia universal, ainda que tenha um sujeito preferencial: os esfarrapados do mundo. Mais uma vez fazendo uso das palavras de Streck³³⁶:

O oprimido é o ser humano alijado da condição de "ser mais" no sentido de realização da vocação de ser capaz de pronunciar o seu mundo como sujeito. É um ser histórico com uma subjetividade complexa cujos níveis de profundidade requerem, para a sua apreensão, uma "arqueologia da consciência". Embora seja o portador da esperança de um futuro diferente, ele não está isento ou acima dos conflitos e das contradições da sociedade em que vive. A libertação será possível na medida em que houver uma assunção crítica dessas contradições, não apenas na teoria nem apenas na prática, mas na práxis que integra ação e reflexão como dois movimentos complementares em permanente tensão. Por isso Freire denuncia o "fatalismo libertador" inscrito em práticas e teorias que partem de leituras a-históricas da realidade.

Talvez se possa até arriscar em dizer que a pedagogia do oprimido é uma filosofia travestida de pedagogia que valoriza a participação ativa do sujeito conhecedor (trabalhadores/oprimidos) no ato de conhecer; que valoriza o saber popular que, em processo de reconhecimento, se reconstrói em perspectivas de conscientização e de emancipação social e política, princípio de sua relação com o mundo. À sua maneira, se realiza em um processo de saber dinamizado pelo diálogo dialético do 'eu com o outro', do reconhecimento do 'eu no outro', reciprocamente.

Este movimento dialógico se dá a partir da exploração e problematização da realidade mediatizadora da relação entre educador e educando, da consciência que cada um tem daquela. É desta realidade e da consciência que dela emana que estar-se-á, de acordo com a pedagogia freireana, construindo o conteúdo programático e/ou o universo temático da educação. Os 'temas geradores', pontos de partida desta pedagogia, são sempre os temas de uma época, com suas 'situações-limite', sobre as quais os homens vivem e pensam e quando refletem criticamente sobre o que experimentam e sabem sobre o que experimentam, constroem na reflexão e na ação, em sua práxis, as tarefas superadoras das 'situações-limite'.³³⁷

Nesse sentido, a escola edificada à luz da pedagogia freireana é aquela que derruba os muros que existem entre ela e a comunidade, entre ela e o mundo. Para tanto, é aquela que

³³⁶ STRECK, 2009, p. 543.

³³⁷ FREIRE, 1987.

diversifica metodologias, problematiza transdisciplinarmente os temas concretos de interesse dos que nela e com ela se encontram em diálogo. É aquela que flexibiliza tempos e espaços a partir desses desafios, que pesquisa a realidade para responder o pensado; que se faz em constante processo de ação-reflexão-ação, em permanente exercício de avaliação. Nesta escola não se transmite conhecimento, se constrói, no ato criativo da relação entre pensamento e realidade, entre interpretação e ação. Esse aspecto da educação não pode ser desconsiderado.

É fato que a educação, por que não dizer, a escola, tem um papel fundamental no processo de formação de qualquer pessoa. Uma prática pedagógica, que tem seu foco central na construção do conhecimento da(s) juventude(s), se constitui em uma práxis que congrega uma multiplicidade de caminhos, ora congruentes, ora divergentes. No entanto, ressaltar as contribuições da pedagogia freireana para a educação atual, é imprescindível para o desvelamento das possibilidades que se mantêm, apesar e além da política educacional oficial.

A pedagogia freireana sustenta uma crítica à pedagogia conservadora/bancária e coloca ênfase na necessidade de rompimento com a estrutura tradicional do saber disciplinar, desarticulado da vida real, distribuído em períodos letivos e horários fixos, baseado no protagonismo do professor, no ensino individualizado e na avaliação centrada em conteúdos para selecionar os que melhor se adaptaram ao modelo.³³⁸ Esse é um aspecto extremamente relevante para análise da situação educacional.

Além disso, é possível apontar o destaque que a pedagogia de Freire remete à atenção dada à aprendizagem e à participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, pois sua pedagogia sustenta que a aprendizagem deve ocorrer em diálogo com o outro e com a sua realidade, resultando em aprendizagens significativas e intervenções na realidade.³³⁹

Outro aspecto importante a ser considerado, é a preocupação que essa pedagogia compartilha para com a construção de uma formação integral, baseada no trabalho coletivo, globalizante e interdisciplinar, almejando alcançar a consecução de uma educação crítica, criativa, desafiadora e potencializadora das capacidades, sobretudo autônomas e emancipadoras, dos sujeitos.³⁴⁰

No entanto, se tomarmos a pedagogia de Freire como parâmetro de comparação à pedagogia das competências atualmente em voga, verifica-se uma miríade de divergências

³³⁸ RAMOS, 2008; FREIRE, 1977, 1981, 1987.

³³⁹ RAMOS, 2008; FREIRE, 1987.

³⁴⁰ RAMOS, 2008; FREIRE, 1987.

entre ambas. No que diz respeito ao seu diálogo com a política, com a abertura às consequências de sua ação, a pedagogia das competências se mostra muito aquém, se perdendo em seus limites, não colocando em questão o uso dessas competências.

Esta pedagogia não coloca em causa as interpretações hegemônicas que contribuem para a reificação deste mesmo mundo, um mundo construído nas bases do capitalismo que, hoje, chega ao seu limite. Aqueles presos a sua lógica nutrem um desprezo pelo passado, engrandecendo o presente e domesticando o futuro. Essa ideia pode ser complementada com as palavras do sociólogo gaúcho Alexandre S. Virginio³⁴¹:

Esta pedagogia não questiona o modelo de organização da formação social, pois se submete aos princípios que sustentam o mesmo – competitividade, eficácia, flexibilidade, maximização do lucro e o dinheiro como medida de todas as coisas. Apresenta focos de ação destinados à formação de líderes e, como forma de manipulação, vai inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal e onde os menos capacitados devem sanar suas necessidades no comunitarismo e somente, em última instância, procurar o Estado. Os oprimidos são instados a participar deste desejo de cobiça acreditando num mito, no mito de que são livres para fazê-lo, o mito de que bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários [...]. O mito da igualdade de classe, quando o ‘sabe com quem está falando?’ é ainda uma pergunta dos nossos dias (FREIRE, 1987, p. 137). Este é o modelo onde os ricos devem ser solidários com os ricos e os pobres com os pobres (VINOKUR, 2008). Por analogia, a ajuda dos primeiros, do humanitarismo voluntário às políticas compensatórias do banco mundial, não fazem mais do que sugerir que os dominadores são os salvadores dos homens a quem desumanizam. A partir de Paulo Freire (1987) podemos suspeitar de que o que realmente eles querem é comprar sua paz.

Virginio³⁴² é categórico ao afirmar que a pedagogia das competências se refere à construção de saberes pertinentes que resultam da relação entre conhecimentos e situações circunstanciais, configurando, dessa forma, um caráter de efemeridade. Esse caráter de efemeridade afasta-se da universalidade de saberes e do desafio que se tem de que conhecimentos possam alargar e aprofundar a relação do homem com o mundo multirreferencial da cultura, assim como com o mundo natural que sempre “serviu” o ser humano e que agora clama por socorro, dada a exploração extrema exercida sobre ele e seus recursos cada vez mais escassos, pois esqueceu-se da relação ser humano/natureza: “[...], desde que o objetivo da educação é permitir que vivamos melhor, nossas escolas deveriam tomar a natureza como sua mestra”³⁴³. O sociólogo enfatiza, inclusive, que essa pedagogia desconsidera que muito do que se é e se sabe é produto das interações e das relações sociais mediadas por contextos específicos e destaca que:

³⁴¹ VIRGINIO, [s.d.].

³⁴² VIRGÍNIO, [s.d.].

³⁴³ ALVES, 2002, p. 73.

Neste sentido, a leitura de mundo feita inicialmente pelos sujeitos demanda ser problematizada, talvez por saberes distantes das demandas do campo da economia, ainda que devamos problematizar os saberes deste. A identidade do trabalhador não pode ser definida somente a partir de competências que colocadas em ação visam gerar resultados esperados.³⁴⁴

O sociólogo ainda desafia a todos que estão envolvidos com processos formativos, seja na escola ou em outros espaços, a assumir que projeto educativo desenvolverão, ancorado em que pedagogia. Claro que para isso é necessário saber discernir uma de outra, as quais ele caracteriza como sendo uma – a pedagogia das competências – vinculada “às odes e ordens do mercado”, do *homo economicus*, da produtividade, do individualismo; e a outra – pautada pelos pressupostos freireanos – caracterizada pela conscientização, pela participação, pela democracia, pelos direitos humanos, pela consciência de saber que viver dignamente é um direito inalienável. Apesar de haver pontos de diálogo entre uma pedagogia e outra, Virginio³⁴⁵ afirma que a pedagogia das competências está para a globalização neoliberal, enquanto que a Pedagogia do Oprimido está para a *alterglobalização*³⁴⁶:

A primeira é adaptação ao mundo. A segunda é humanização no e do mundo;
 Uma vale-se das palavras no mundo. A outra quer criar as condições para que os oprimidos possam dizer, com bravura, a sua palavra;
 Numa a palavra é um estar no mundo. Na outra a palavra é tomar a direção, cultural e política, do mundo;
 Uma cuida do imediato e do parcial. A outra parte do imediato para chegar à totalidade, à cidadania planetária;
 Uma resolve problemas no mundo. A outra quer resolver o seu problema no e com o mundo;
 Uma quer colocar problemas à consciência. A outra quer tomar sua consciência como problema;
 Uma procura respostas aos momentos de crise civilizatória. A outra coloca a civilização em questão;
 Uma é pedagogia como método. A outra é movimento antropológico e político;
 Uma é pedagogia para eles. A outra, pedagogia deles;
 Uma está para o conhecimento. A outra para a sabedoria;
 Uma articula conhecimento e capital. A outra, conhecimento e bem comum;
 Uma é ciência. A outra, consciência;
 Uma, pretende-se ideologicamente neutra. A outra, assume-se politicamente engajada;
 Uma é qualidade formal da educação. A outra qualidade formal e política da educação;
 Uma, dirige-se para os incluídos. A outra, para todos, em especial para os que estão à margem;
 Uma quer educar. A outra, ao educar, quer saber para que, para quem, contra que e contra quem educamos;
 Uma não questiona a possibilidade de sermos diferentes. Outra não se satisfaz com o que somos;
 Uma é pedagogia do meio transfigurado em fim, o capital. A outra objetiva que o fim, o homem, seja emancipado da mera condição de meio;

³⁴⁴ VIRGINIO, [s.d.].

³⁴⁵ VIRGINIO, [s.d.].

³⁴⁶ Termo cunhado por Virginio, conjugando alteridade, globalização e localização.

Numa a educação é um bem de consumo. Na outra, um direito irrenunciável;
Uma é o reflexo de um modelo de produção social e de distribuição da riqueza. A outra é prática reflexiva sobre as injustiças deste modelo e de suas possíveis alternativas;
Uma é reificação. A outra, transformação;
Uma é desumanidade. A outra, humanização.

Essas palavras proferidas por Virgínio destacam claramente que as pedagogias tratadas nesta pesquisa embasam projetos educativos divergentes, embora com algumas características aparentemente comuns. Educadores, ao trabalharem com jovens, trabalhadores ou desempregados, na Educação Básica, devem ter clareza quanto a que projeto estão servindo com a sua ação, sob pena de serem apenas meros joguetes alienados de seu poder transformador. Poder transformador esse que questiona a realidade, que busca outras alternativas viáveis para trabalhar em prol da humanização e de uma consciência planetária que não prescinde do amor e da justiça. E ao se tratar de humanização e de amor e justiça na educação de jovens, a teologia pode apontar caminhos viáveis, numa conjugação de ciências que convergem para a construção de um mundo melhor que acolha e permita o protagonismo dos jovens que clamam por espaço e pelo direito de dizerem a sua palavra transformadora.

3 A TEOLOGIA COMO CONTRIBUIÇÃO EM AÇÕES PEDAGÓGICAS POSSÍVEIS PARA SONHOS POSSÍVEIS

Da minha aldeia vejo quanto da terra
Se pode ver no Universo[...]
Por isso a minha aldeia é tão grande
Como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho de minha altura.

Fernando Pessoa³⁴⁷

A assim denominada pós-modernidade, com seus contornos líquidos e fugidios que acabam tornando tudo, desde relações a conquistas, em algo instável, tem trazido uma série de questionamentos e de encruzilhadas acerca do futuro da sociedade, do mundo natural e do próprio ser humano. A teologia se posicionou frente a questões cruciais postas ao homem e à mulher modernos e, novamente, frente aos esgotamentos provocados pelo paradigma civilizatório da racionalidade, aponta uma possibilidade de esperança: a ecoteologia da libertação que, quando transposta ao contexto educacional se transmuta em ecopedagogia.

3.1 A teologia da libertação no contexto latino-americano

Educação e teologia estão intrinsecamente ligados. Paulo Freire já dizia que não se pode falar das igrejas nem da educação nem do papel desempenhado por aquelas em relação a esta a não ser de uma perspectiva histórica. E em se tratando da América Latina, a teologia da libertação surge como uma resposta às inquietações sociais, teológicas e políticas de teólogos do continente inteiro. Um movimento autóctone, influenciado pela teologia do senhorio real de Cristo de Karl Barth e o desafio da ética de Dietrich Bonhoeffer, pela teologia da esperança de Jürgen Moltmann e pela conferência Igreja e Sociedade, em Genebra em 1966, que desenvolveu a teologia da revolução, mas que não pode ser considerado, como explicitou Walter Altmann³⁴⁸, “uma variante exótica” das teologias acima mencionadas.

Segundo Gibellini³⁴⁹, além dos pronunciamentos isolados como os de Bartolomé de las Casas, José de Acosta e Bernardino de Sahagún que já vinham ocorrendo desde o período da colonização em favor dos povos indígenas e depois os de Hidalgo e Morelos, na teologia prático-política da época da emancipação neocolonial, a teologia da libertação passou por

³⁴⁷ PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caieiro*. São Paulo: CEDIC, 2005.

³⁴⁸ ALTMANN, Walter. Teologia da libertação. *Estudos teológicos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 26-35, 1979.

³⁴⁹ GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 2002.

sucessivas etapas. A primeira, que se estende do início do Concílio Vaticano II em 1962 até a Segunda Conferência do Episcopado Latino-Americano em Medellín em 1968, é denominada de fase de preparação. Em seguida, da Conferência de Medellín de 1968 até 1975, quando já se tinha um número expressivo de estudos teológicos acerca do tema, vem a chamada fase de formulação. E, por fim, a fase de sistematização, que passa a ocorrer a partir de 1976, com reflexões específicas sobre o seu próprio método e a sistematização de temas como a cristologia e a eclesiologia.

Gustavo Gutiérrez, sacerdote peruano que escreveu a clássica obra *Teologia da Libertação*, publicada em Lima em 1971, a define como

Uma reflexão, a partir do evangelho e das experiências de homens e mulheres comprometidos com o processo de libertação neste subcontinente de opressão e espoliação que é a América Latina. Reflexão teológica que nasce dessa experiência compartilhada no esforço pela abolição da atual situação de injustiça e pela construção de uma sociedade diferente, mais livre e mais humana.³⁵⁰

A teologia da libertação, que nasce “de uma indignação ética diante da pobreza e da marginalização de grandes massas de nosso continente”³⁵¹, é uma teologia vivida e escrita “a partir do avesso da história”³⁵², é um novo modo de fazer teologia. Ao ver a fé de uma maneira mais bíblica, como compromisso com Deus e com o próximo, passou-se a entender a fé como compromisso, atitude e conceito de vida. Como consequência de uma sensibilidade cada vez maior da Igreja aos aspectos antropológicos da Revelação, passou-se a valorizar a presença do ser humano no mundo, sobretudo em relação aos demais. Ou como define Gutiérrez, trata-se simplesmente de redescobrir a unidade indissolúvel entre homem e Deus. A palavra de Deus, que nos une, está incorporada na comunidade de fé consagrada ao serviço de todos os homens.

A partir do que a obra expõe, a teologia da libertação deve ser considerada como ato segundo que pressupõe um ato primeiro, uma experiência de fé. Gibellini sintetiza bem esta ideia:

Mas a teologia da libertação a) compreende a si mesma rigorosamente como ato segundo; b) o ato primeiro pressuposto é uma experiência de fé contextualizada pelo compromisso com o outro (teologia contextualizada); é uma militância nas lutas de libertação (teologia militante); é uma práxis (termo mais adequado que prática, experiência, ação, vida, que poderiam ter uma conotação exclusivamente espiritual e pessoal), isto é, um ‘conjunto de práticas’ destinadas a mudar a realidade, a transformar relações de dependência e de dominação. É uma ‘teologia da fé que

³⁵⁰ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 51.

³⁵¹ BOFF, Leonardo. Teologia da opção preferencial pelos pobres. *Grande sinal*, Petrópolis, v. 38, n. 7, p. 541-549, set. 1984.

³⁵² GUTIÉRREZ, 2000.

age?; é uma teologia *desde e sobre*, que parte *da* práxis e reflete *sobre* a práxis de comunidades cristãs engajadas; é uma reflexão que acompanha caminhos comunitários de libertação: assim como existem movimentos populares de libertação, existe também uma teologia da libertação.³⁵³

E Gutierréz, além de destacar o conjunto de todos os fatores já mencionados que levou à redescoberta e à explicitação da função da teologia como reflexão crítica sobre a presença e a atividade da igreja no mundo à luz da Revelação, diz que isso significa estar aberto ao mundo, atender aos problemas que nele se configuram e estar atento às fases sucessivas de seu crescimento histórico. O fato de a teologia se remontar às fontes da Revelação guia essa ação da igreja, estabelecendo-a dentro de um contexto mais amplo e contribuindo assim para que ela não caia em ativismo e imediatismo.

Após explicitar qual teologia a teologia da libertação toma como ponto de partida para reflexão e ação teológicas, Gutierréz define de que libertação se está falando e destaca que antes de especificar o termo libertação, se faz necessário detalhar o que vem a ser o termo desenvolvimento em suas múltiplas significações para o contexto latino-americano. Segundo o teólogo, o termo desenvolvimento, por algum tempo, pareceu expressar de forma sintetizada as aspirações das pessoas a condições mais humanas, porém, para o significado da palavra desenvolvimento marcou uma etapa importante a obra *The theory of economic progress*, do economista inglês Colin Clark³⁵⁴ e para alguns a origem do termo seria, em certo sentido, negativa: teria nascido como contrapartida de subdesenvolvimento, que expressava a situação e sofrimento dos países pobres frente aos ricos.

Incurtionando um pouco mais nas definições levantadas pelo autor, o desenvolvimento pode ser tomado em sentido puramente econômico, como sinônimo de crescimento econômico. No entanto, ele adverte que os efeitos de uma escala de valores puramente econômica fez surgir outra mais importante e frequente: o desenvolvimento como um processo global, com facetas econômicas, sociais, políticas e culturais. Esta visão demonstrou que os diversos planos possuem uma interdependência e trouxe consigo certos valores éticos, implicando o problema do que possa vir a ser o conceito de ser humano. Esta concepção humanística de desenvolvimento o situa num contexto mais amplo, numa visão histórica em que a humanidade assuma a responsabilidade de seu destino e isso comporta uma mudança de perspectiva: a libertação. Gutierréz destaca também que o desenvolvimento ao se converter em sinônimo de reforma e modernização, termos amplamente utilizados nos países latino-americanos por longa data, inefetivas a longo prazo e falsas, além de contraproducentes

³⁵³ GIBELLINI, 2002, p. 351.

³⁵⁴ CLARK, Colin. *The theory of economic progress*. Londres: MacMillan, 1940.

para a autêntica transformação, mostrou-se como uma forma fraudulenta de aumentar o poder dos grupos econômicos mais fortes.

Ao adquirirem consciência de que seu subdesenvolvimento é produto do desenvolvimento de outros países, os países pobres entendem que seu desenvolvimento se fará contra o domínio exercido pelos mais ricos. E esse desenvolvimento deve atacar as causas da situação latino-americana, dentre elas, a dependência econômica, social, política e cultural que têm certos países frente a outros ainda hoje. Por isso, a palavra libertação é a mais apta e expressa melhor o aspecto humano do problema e, quando se define os países pobres como “oprimidos”, está apropriada.

Neste ponto, tomemos como referência o educador brasileiro Paulo Freire que em sua *Pedagogia do oprimido*, contemporânea à obra de Gustavo Gutierrez, defende a tese de que os oprimidos só conseguirão sua liberdade se reconhecerem que é necessário lutar para adquiri-la, mas sem se transformarem também em opressores, simplesmente invertendo os papéis. A tradição entre estas duas classes deve deixar de existir, e os oprimidos não devem contentar-se em apenas trocar seus papéis na história, ou seja, de oprimidos a opressores, perpetuando a mesma situação de alienação. A educação que leva à conscientização não pode estar a serviço dos interesses da classe opressora. Deve atender à libertação de homens e mulheres com desejos e vontades próprios. Deve levar os oprimidos a conscientizarem-se de que devem lutar para adquirirem a sua libertação.

Segundo a pedagogia da liberdade, preconizada pelo autor, a educação deve, ao mesmo tempo em que alfabetiza, dar condições para que os indivíduos tenham um juízo crítico e possam escolher seu próprio caminho, que possam dizer a sua palavra, criadora de cultura. Os homens e as mulheres devem assumir seus papéis de sujeitos capazes de modificar o seu mundo e Paulo Freire esclarece que a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é “libertar-se a si e aos opressores”, que a Pedagogia do Oprimido deve ser construída com o oprimido e para ele, que ela deve fazer da opressão e de suas causas objeto de reflexão para a conscientização dos oprimidos e sua luta por libertação através da práxis. Com a conscientização o homem e a mulher não mudam apenas a realidade em que se encontram, mas a si mesmos. Ao haver libertação, surgem um homem e uma mulher novos, engajados, pois homens e mulheres só se libertam em comunhão.

Reportando ao contexto cristão da libertação, Júlio de Santa Ana³⁵⁵ discorre sobre o contexto em que se produzem as decisões humanas, destaca que valores, crenças e símbolos

³⁵⁵ SANTA ANA, Júlio de. Notas para uma ética de libertação. In: ALVES, Rubem et al.. *Liberdade e fé*. Tempo e Presença Editora, 1972. p. 68-69.

também as orientam e que por isso mesmo não se pode falar de uma ética universal especificamente cristã, pois das Escrituras e da tradição cristã somente provêm uma série de normas que auxiliam na conformação de uma ética humana e não uma ética específica:

Entre essas normas são muitas as que dão ênfase ao que concerne à libertação humana. Em termos tradicionais, essa libertação é “da dor, do pecado e da morte”. Estes termos lingüísticos resultam insuficientes para comunicar ao homem contemporâneo o que a Bíblia entende por libertação. Vivendo em uma época em que está em processo de conformação o que Bonhoeffer chamou de “um mundo adulto”, numa era pós-religiosa, sentimos a necessidade de uma interpretação adequada desta linguagem para o nosso tempo e a nossa situação. Não podemos ignorar o fato de que pregar “a libertação da dor, do pecado e da morte” diz muito pouco ao homem de nosso tempo. [...], se existem elementos nas Escrituras que indicam a importância da libertação, de algum modo podem ajudar o homem de nosso tempo a decidir-se e a atuar por sua liberdade.³⁵⁶

Portanto, a teologia da libertação deve ser entendida em seus próprios pressupostos:

Em que consiste, pois, o específico dessa teologia? Eu diria que ele consiste na clareza, na constância e na consequência com que aqui se ligam a) a análise da realidade, b) a reflexão teológica e c) as considerações pastorais. A teologia da libertação é por vezes questionada em sua análise da realidade ou então criticada em sua argumentação teológica. Raramente se toma em consideração aí suas considerações pastorais. Isso contradiz sua asserção fundamental de que a teologia deve ser uma reflexão sobre a prática, uma “praxeologia” (Hugo Assmann, sacerdote brasileiro).³⁵⁷

Pode-se afirmar que a teologia da libertação bem como a pedagogia da liberdade (do oprimido) surgiram sob o signo da militarização em solo latino-americano, num contexto e numa época em que facilmente se podia identificar os opressores e os oprimidos, os desenvolvidos/ricos e os subdesenvolvidos/pobres, os diferentes/iguais que necessitavam do diálogo sobre suas diferenças para melhor lutar, como bem dizia Paulo Freire, contra seus antagonistas. A partir da década de 1980 a democracia atingiu a posição de estado almejado como forma de governo em escala mundial³⁵⁸ e se consolidou como uma “realidade possível” através da democracia formal representativa.³⁵⁹ O Brasil não fugiu a este movimento e, após um longo período de ditadura e de tradição autoritária sofridos pelo país, seguiu um lento e imbricado processo de redemocratização, ao se conquistar o direito ao voto para a formação dos governos.

³⁵⁶ SANTA ANA, 1972, p. 69.

³⁵⁷ ALTMANN, 1979, p.29.

³⁵⁸ SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

³⁵⁹ PAOLI, M. C. Apresentação e introdução. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000.

Atualmente, fala-se de um tempo caracterizado pelo aparente fim das utopias e das esperanças que revestiam as reivindicações e lutas que deram origem a uma série de movimentos nas igrejas e na sociedade e percebe-se um declínio da mobilização social e dessas reivindicações originárias. Há quem diga que a teologia da libertação e uma educação libertadora, não têm mais razão de ser nesta nova configuração de mundo globalizado, em que as fronteiras não mais se distinguem tão claramente. No entanto, aí é que se deve ter o cuidado de não ser ludibriado com uma disputa semântica de significados de termos tão caros à teologia da libertação e a uma educação libertadora – como libertação, esperança, democracia e participação – que encobre outra disputa: a de projetos econômicos, políticos e sociais divergentes. Os oprimidos de hoje, além dos pobres e dos que vivem abaixo da linha da pobreza em situação subumana, são todos aqueles excluídos de processos democráticos e que têm seus direitos negados e sua cidadania reduzida à mera passividade frente à ação dos detentores do poder econômico e político.

Vale lembrar que tanto a educação quanto a igreja não são neutras. Paulo Freire lembra que, ao insistir na neutralidade da igreja frente à história e à ação política, esses que o fazem, por ele denominados tanto de ingênuos quanto de astutos, não fazem mais do que levar a cabo uma atividade política em favor das classes dominantes e contra as classes dominadas. E o autor mesmo complementa que é uma ilusão crer que com meros sermões, obras humanitárias e com o desenvolvimento de uma racionalidade desengajada do mundo, é possível, em primeiro lugar, mudar as consciências e, em seguida, transformar o mundo. O mesmo também pode ser dito sobre uma educação meramente instrumentalizadora, desconecta da realidade social.

É necessário que cada qual em seu contexto de atuação tenha claro os significados, a origem e os fins reais e concretos de termos como libertação, esperança, democracia e participação, para que não haja um esvaziamento de sentido e uma atenuação da radicalidade transformadora e humanizadora que eles carregam em si. O termo libertação já foi explicitado anteriormente tomando-se como ponto de partida as reflexões de Gutiérrez. Vinculado a ele, vem o termo esperança, necessidade ontológica do ser humano que o vocaciona a Ser Mais, que a partir de uma ética que se localiza entre a indignação e a utopia suscitados por um processo de conscientização, aponta para uma realidade distinta da que temos, ou, como bem propaga o Fórum Social Mundial em suas edições, a aspiração de que “um outro mundo é possível”. Mas Freire, em sua *Pedagogia da Esperança*, ao fazer a releitura da sua obra original, *Pedagogia do Oprimido*, e refletir sobre a necessidade da esperança, adverte que

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.³⁶⁰

Ou seja, na *Pedagogia da Esperança*, a esperança se afirma num contexto de análise perpassado pela metáfora da trama. Tem-se a impressão de que ela dá sustentação aos fios que se ligam para compor a existência individual, a história e a própria prática educativa. Freire debate com as teorias pós-modernas (do fim das metanarrativas, do fim da história, do fim do sujeito) e se situa numa posição que identifica como “posmodernamente progressista”, dando a entender que a afirmação da esperança precisa ser contextualizada na história. A esperança é “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico”. A desesperança, por seu turno, é esperança que perdeu o rumo. Cabe, por conseguinte, não uma educação para a esperança. O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo ou na desesperança ou no desespero.

Como referido no excerto anterior, em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje. Da mesma forma, nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. A crítica é o seu elemento purificador. Para Freire, a esperança crítica é tão necessária para o ser humano quanto a água despoluída para a vida do peixe:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão.³⁶¹

Nesse ponto pode-se tomar como referência o teólogo brasileiro Rubem Alves³⁶² que, em sua obra publicada em 1973 pelas Ediciones Sigueme, *Cristianismo: opio o*

³⁶⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.10-11.

³⁶¹ FREIRE, 1992, p. 11.

³⁶² Sua tese de doutorado intitulada *A Theology of human Hope* foi defendida em 1968 e publicada no ano seguinte pela editora católica Corpus Books, composta de três volumes em língua inglesa. Cf. tb. REBLIN,

liberación?³⁶³, enfoca a Deus não como uma entidade extra-histórica e sim como o poder que chega ao homem como um futuro aberto, fazendo possível na história um novo amanhã, apontando que a esperança brota da experiência histórica de libertação que muitas vezes ocorre onde não havia evidência de que isso pudesse acontecer. Deus se mostra presente no momento histórico, abrindo caminho para um futuro real, futuro este forjado unicamente na luta pela libertação integral. Ou seja, tanto para Freire quanto para Alves, em algum momento de suas trajetórias, libertação e esperança se tornaram categorias centrais de suas obras e fazeres teológicos e/ou pedagógicos.

Assim como libertação e esperança são termos que podem ser esvaziados ou ter seu sentido atenuado, distorcido, de acordo com a conveniência do discurso de quem o profere, a democracia também é um vocábulo plurissignificativo. Aqui no Brasil, apesar da já referida redemocratização ocorrida na década de 1980, vive-se ainda distante de uma democratização mais substantiva, que alcance também a dimensão social e econômica. É uma democratização reduzida, sem plena participação política, restrita apenas à democracia formal representativa. Apesar do discurso de alguns setores de direita de que a globalização ampliaria a ordem democrática na organização dos governos e a potencialização do desenvolvimento econômico, bem como uma nova abordagem da diversidade, o que se vê, segundo Pont³⁶⁴ é a constituição de um conceito ideologizado que busca velar a compreensão dos processos intervencionistas e de domínio entre as nações, para que a democracia não se expanda como um conceito ligado a práticas participativas e igualitárias, e, sim, permaneça reduzida às práticas de escolhas de governos. Ou seja, os setores de direita submetem a dinâmica social e política às leis do mercado e a democracia a um mero instrumento gerencial, fragilizando as instituições e o próprio Estado (Estado mínimo).

A democracia liberal acabou se tornando hegemônica e muitos defendem que essa democracia representativa é a única forma possível em larga escala, pois se constitui a partir de um eleitorado homogeneizado, sendo o centro dos debates as normas do processo democrático, reduzido às eleições das elites políticas.

No entanto, numa espécie de contracorrente, se produziu aqui na América Latina uma concepção contra-hegemônica como possibilidade democrática: a democracia participativa popular, pois a democracia deve também funcionar como mediadora do

Iuri Andréas. *Outros cheiros, outros sabores... o pensamento teológico de Rubem Alves*. São Leopoldo: Oikos, 2009.

³⁶³ ALVES, Rubem. *Cristianismo: ópio o liberación?* Salamanca: Sígueme, 1973.

³⁶⁴ PONT, R. *Democracia, igualdade e qualidade de vida: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Veraz, 2003.

confronto não só entre os “iguais”, mas entre estes e os “desiguais”, redistribuindo o poder. Afinal, como define Dallmayr³⁶⁵, a democracia deve ir além de uma mera organização de governos, deve ser processo descentralizador e formativo, de autotransformação e autotranscedência contínua, que articule a ética com a política em direção ao bem público: O significado do autogoverno na democracia não é uma premissa dada, mas demanda um complexo processo de aprendizagem, o qual envolve a autoformação e a transformação dos participantes.³⁶⁶

É nesse ponto de conceituação de democracia que está implicada a questão da participação. Bordenave³⁶⁷ diz que “democracia é um estado de participação”, destacando que todos os níveis de participação devem estar presentes nos processos democráticos, pois apenas fazer parte não basta. É necessário avançar para a apropriação das informações e para a plena atuação nas deliberações, controle e avaliação do planejamento e execução. A participação, além de ser uma necessidade humana, é também um elemento central da vida política contemporânea:

Hoje, a participação é considerada como uma importante estratégia política tanto pelos setores progressistas como por aqueles tradicionalmente não tão favoráveis ao avanço das forças populares, ao reconhecimento da igualdade de direitos, inclusive de condições de vida e de educação para todos. Por isto, há que se perceber que a participação pode tanto prestar para objetivos emancipatórios, de cidadania e de autonomia dos sujeitos, como para a manutenção de situações de centralização do poder decisório e do controle de muitos por poucos.³⁶⁸

Popkewitz³⁶⁹ já alertava para a possibilidade de a retórica da participação acabar substituindo as práticas efetivas de participação democrática ao se redefinir estreitamente a democracia, na qual a participação dos atores envolvidos consiste em apenas aplicar as regulamentações administrativas que parecem surgir de ninguém, mas que têm sua elaboração centralizada no governo ou em determinado setor da sociedade. Muitas propostas de participação que se vê partindo de governos são, na verdade, processos maquiados e sutis de controle e repressão; é necessário, nesses casos, ser vigilante e coibir a tendência controladora

³⁶⁵ DALLMAYR, F. Para além da democracia fugidia: algumas reflexões modernas e pós-modernas. In: SOUZA, J. *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB, 2001.

³⁶⁶ DALLMAYR, 2001, p. 36-37.

³⁶⁷ BORDENAVE, J. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

³⁶⁸ LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. (Orgs). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006. p. 17.

³⁶⁹ POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

e centralizadora. Boaventura de Sousa Santos³⁷⁰ refere-se à participação como instrumento de democratização da democracia e é nesse sentido que se deve seguir trabalhando e lutando.

Todos esses conceitos arrolados neste capítulo se entrecruzam e estão tramados nas suas mais diferentes ênfases e significados, mas pode-se afirmar sem titubear que essa guinada dada à teologia na América Latina, iniciada em Medellín e ratificada em Puebla, mudou o perfil dessa Igreja. Aliada a essa mudança de postura e de atitude frente à realidade concreta vivida no continente, a pedagogia também trilhou um caminho que forjou uma identidade autóctone comprometida com a práxis. É claro que, como processo, tanto a teologia quanto a pedagogia latino-americanas não possuem características estanques e compartimentadas, ainda mais tomando-se em conta o atual contexto mundial que afeta a vida cotidiana de todos e de todas de uma forma ou de outra, lançando a cada dia novos desafios ao fazer teológico e educacional. Mas “as novas situações devem ser enfrentadas com fé e amor”³⁷¹, não prescindindo da esperança, necessidade ontológica do ser humano no caminho de sua busca por Ser Mais ao vislumbrar o inédito-viável.³⁷²

Concluindo, de acordo com Gutierrez, deve-se “olhar longe”:

Além de nosso pequeno mundo, de nossas idéias e discussões, de nossos interesses, maus momentos e – por que não o dizer – de nossas razões e legítimos direitos. A Igreja na América Latina precisa unir suas forças e não gastá-las em discussões inúteis. Poderá assim “agarrar a oportunidade” de uma nova evangelização que aconteça em solidariedade com todos, a partir dos mais pobres e insignificantes. Para tanto, temos de reconhecer a interpelação do Senhor presente nos sinais dos tempos; eles nos chamam a uma interpretação, mas principalmente a um compromisso com os demais que nos faça amigos do “Amigo da vida” (Sb 11,26).³⁷³

Ou seja, uma teologia e uma pedagogia da libertação, ao se redefinirem e posicionarem frente à situação vivenciada por grandes massas em nosso continente ainda hoje, amparadas por uma análise ampla da sociedade e de seus processos nos mais variados âmbitos – aproximando-se, para isso de outras áreas do conhecimento, num diálogo interdisciplinar fecundo e necessário – têm sua validade reafirmada em pleno século XXI e, as utopias, dadas como mortas pelos setores de direita que controlam o mundo econômico, político e social, devem ser realimentadas pela esperança de um novo tempo, mais humano e mais justo para todas e todos.

³⁷⁰ SOUSA SANTOS, B. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

³⁷¹ GUTIERREZ, 2000, p. 48.

³⁷² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

³⁷³ GUTIERREZ, 2000, p. 50.

3.2 A teologia da libertação aliada a uma teologia do cuidado – ou ecoteologia

O tema da justiça, enfim, de longe está superado, pelo contrário. Mas há que se acrescentar a dimensão do cuidado e da sustentabilidade neste debate, para que não se incorra em seu oposto, a injustiça, a exclusão. Até porque, conforme referido por Assmann:

A humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e ao que tudo indica não encontrará saídas para a sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade.³⁷⁴

A discussão acirrada que ocorre hoje entre teólogos e filósofos acerca de concepções teológicas, mais especificamente “entre a ética de base patriarcal, centrada no tema da justiça, e a ética de base matriarcal, articulada pelo cuidado essencial”³⁷⁵, pode convergir para uma leitura complementar, pois justiça e cuidado não se excluem mutuamente. A teologia da libertação ainda hoje – se considerarmos que há um discurso persuasivo que naturaliza a situação de miséria sob o ponto de vista de um capitalismo sem limites que, ao se defrontar com as limitações por ele mesmo criadas, se reinventa para poder seguir reinando, ceifando modos de vida alternativos ao seu sistema – tem sua validade ao se posicionar ao lado dos esfarrapados do mundo, alijados de seus direitos básicos, excluídos de processos essenciais que garantam a sua sobrevivência e sua dignidade humana. No entanto, urge acrescentar-se ao valor da justiça, dois outros valores, entre outros que a esses se entrelaçam, “axiais, verdadeiras pilastras a sustentar um novo ensaio civilizatório”³⁷⁶, a sustentabilidade e o cuidado.³⁷⁷ Mas Boff adverte que aqui se deve ter o cuidado de focar ambos valores em seus sentidos e usos como substantivos e não como adjetivos:

[...] como *adjetivo* a expressão sustentabilidade é agregada a qualquer coisa sem mudar a natureza desta. Posso diminuir a poluição química de uma fábrica colocando filtros melhores em suas chaminés que expõem gases. Mas a maneira pela qual a empresa se relaciona com a natureza, de onde extrai os materiais para a produção, não muda; ela continua devastando; os lucros têm que ser garantidos e a competição não pode perder força. Portanto, a sustentabilidade é apenas adjetiva, de acomodação, e não substantiva, de mudança.³⁷⁸

O teólogo enfatiza o uso da sustentabilidade como substantivo que, convertida em valor essencial em qualquer campo de atuação humana – seja na economia ou na educação –

³⁷⁴ ASSMANN, 1998, p. 28.

³⁷⁵ BOFF, 2012, p. 23.

³⁷⁶ BOFF, 2012, p. 19.

³⁷⁷ Cuidado, segundo Boff, remete à palavra latina “cura” (ou coera), usada de forma erudita também em português: cura significa exatamente cuidar e tratar.

³⁷⁸ BOFF, 2012, p. 09.

torna o ser humano responsável pela preservação da vitalidade e da integridade dos ecossistemas, implicando em cuidado com a vida, indistintamente. Vida refletida na natureza e na relação com todos os seres – inclusive humanos, muitas vezes encerrados num ciclo de vida desumano – impulsionando para a solidariedade, hoje tão vital. Solidariedade entendida não apenas como a mera soma de “boas ações” dirigidas aos necessitados, muitas vezes de tudo, mas como um valor imprescindível para a relação humana. Cuidado e sustentabilidade são pilstras básicas que sustentam uma necessária transformação do estar na Terra, e que se consolidam se acompanhadas de uma revolução espiritual:

Ser espiritual é despertar a dimensão mais profunda que está em nós, que nos torna sensíveis à solidariedade, à cooperação, à compaixão, à fraternidade universal, à justiça para com todos, à veneração e ao amor incondicional. E controlar seus contrários.³⁷⁹

É imprescindível que esses valores, rejeitados ou ressignificados pelo mercado, estejam inseridos numa proposta de educação de crianças e jovens. Como já referido, há uma grande falta de referenciais para os jovens que, ou caem no ceticismo e se convertem em pessoas indiferentes ao outro e a si mesmas, ou buscam por qualquer outra referência ou crença que preencha esse vazio. Se a juventude é um fenômeno multidimensional que se desenha e redesenha em diversas manifestações, conformações, tribos e faixas etárias, não se pode deixá-la perdida num vácuo resultante de uma nova crise paradigmática sem nenhuma referência de valor, pois como o teólogo refere “a causa da crise não pode conter a sua solução. Somente uma coalizão de forças ao redor de alguns valores imprescindíveis nos poderá garantir um horizonte com futuro”.³⁸⁰

Boff também ressalta que o conceito de cuidado emergiu em tempos de crises paradigmáticas de forma recorrente em várias áreas nos últimos tempos, a saber: na medicina e na enfermagem; na educação; na filosofia e na teologia, principalmente de vertente feminista que “veem nele um dado essencial da dimensão do *anima*, presente no homem e na mulher”³⁸¹; e na ecologia, ao se constituir como peça central na *Carta da Terra*.³⁸²

Ao assumir oficialmente, em 2003, a *Carta da Terra*, a UNESCO a apresentou como importante instrumento pedagógico para a construção da responsabilidade coletiva da humanidade para com o futuro de todos e, no mesmo ano, ministros e secretários do meio ambiente de países latino-americanos e do Caribe incorporaram a categoria do cuidado no

³⁷⁹ BOFF, 2012, p. 13.

³⁸⁰ BOFF, 2012, p. 19.

³⁸¹ BOFF, 2012, p. 22.

³⁸² O TEXTO da Carta da Terra. *A Carta da Terra em Ação*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>> Acesso em: 18 abr. 2014.

conceito de um desenvolvimento que “seja efetivamente sustentável e radicalmente humano”³⁸³ no documento *Manifesto pela vida, por uma ética da sustentabilidade*.³⁸⁴ A categoria cuidado, evocada na *Carta da Terra* como eixo estruturador de uma nova relação para com a natureza, representa uma relação amorosa, respeitosa e não agressiva para com a realidade, com o pressuposto de que “os seres humanos são parte da natureza e membros da comunidade biótica e cósmica com a responsabilidade de protegê-la, regenerá-la e dela cuidar”. O cuidado visto como “um paradigma novo de relacionamento para com a natureza, para com a Terra e para com os seres humanos”.³⁸⁵

Além disso, o teólogo destaca também o sentido de cuidado elaborado por Winnicott, com base na sua teoria do *holding*, que se traduz pelo conjunto de dispositivos de apoio, sustentação e proteção imprescindíveis à vida humana, revelada numa relação indissociável entre cuidar e ser cuidado que acompanha o ser humano ao longo de toda vida. Além desses, o autor aponta um sentido mais recente para o cuidado, relacionado à precaução e à prevenção, cujo princípio foi formulado em 1998, numa reunião nos EUA, com a participação de vários especialistas:

Na ocasião foi formulado desta forma o princípio da precaução: “Quando uma atividade representa ameaças e danos ao meio ambiente ou à saúde humana, medidas de precaução devem ser tomadas, mesmo se algumas relações de causa e efeito não forem plenamente estabelecidas cientificamente”.³⁸⁶

Boff complementa afirmando que o cuidado é da essência humana e subjaz a tudo o que se empreende. Segundo ele, o cuidado-amoroso, o cuidado-preocupação e o cuidado-proteção-apoio são existenciais, dados objetivos da estrutura do ser no tempo, no espaço e na história, resumem-se num *cuidado natural-objetivo*. Já o cuidado-prevenção e o cuidado-precaução, ele classifica como *ético-consciente*, pois nascem da missão dos seres humanos de cuidadores e guardiães da herança recebida do universo, pertencendo à essência do estar-no-mundo.³⁸⁷ Tudo isso revela um ser ecodependente.

A consciência de sua ecodependência demora a aflorar tanto nas antigas quanto nas novas gerações, pois requer um novo jeito de ver, de pensar, de se relacionar, baseado numa racionalidade ainda distante do cotidiano da escola, do lar e da rua. O tipo de inteligência que prevaleceu nos últimos séculos na cultura ocidental foi, e ainda continua sendo, o

³⁸³ BOFF, 2012, p. 26.

³⁸⁴ MANIFESTO para a vida: Por uma ética para a Sustentabilidade. [s.d.]. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/manifestovida.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

³⁸⁵ BOFF, 2012, p. 21.

³⁸⁶ BOFF, 2012, p. 32.

³⁸⁷ BOFF, 2012, p. 36.

instrumental-analítico-funcional, uma razão que representa o uso utilitarista que, de acordo com Boff, “vê a realidade de fora, como um objeto a ser conhecido e colocado à disposição do ser humano”.³⁸⁸ Restrepo comunga dessa constatação e afirma que a cultura ocidental desenvolveu o “analfabetismo afetivo” manifestado em relações padronizadas, gerando o crescimento da insensibilidade.³⁸⁹ Maturana adverte que qualquer conceito ou afirmação aceita sem reflexão só por que é assim que todos o entendem, não passa de um antolho: “Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou algo que nega o racional.”³⁹⁰ Ou seja, acaba-se negando o entrelaçamento entre a razão e a emoção que é constituinte do viver humano. Esse tipo de racionalidade é base da educação dos jovens, os currículos, pautados pela pedagogia das competências, apesar de poderem abrir espaço para uma razão cordial, se prendem à funcionalidade, à instrumentalidade do conhecimento, encerrando numa experiência de construção individual, não coletiva. Maturana afirma que o amor é o fundamento do social, mas que, no entanto, nem toda convivência é social, pois sem a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é impossível haver fenômeno social.³⁹¹ E é esse amor que fundamenta o social que leva ao cuidado. A ética do cuidado demanda um tipo de inteligência e de razão bem diversos:

O cuidado, ao contrário, inscreve-se no mundo dos fins, das excelências e dos valores. A sede de tais realidades não é a razão, mas o coração. É a inteligência sensível e cordial que complementa a razão instrumental[...]. O *pathos*, o afeto e a paixão, mais do que o *logos*, a racionalidade e a ciência, ganham centralidade. Isso não significa que a razão seja dispensada, mas é destronada de sua predominância. Ela é incorporada a âmbito maior no qual ganha plena valência como instauradora de lucidez, de critérios e de limites.³⁹²

O teólogo ainda alerta sobre a necessidade de se resgatar a razão sensível e cordial como condição para a sobrevivência do ser humano como seres de convivência e de cuidado, razão esta posta de lado pela razão científica, sendo inclusive difamada como empecilho à objetividade da razão. Incluir os valores do cuidado, da sustentabilidade ao lado do valor da justiça na tarefa educativa das escolas, não como meros complementos transversais, mas como base de uma reflexão séria, aliando razão intelectual com razão sensível, se faz necessário para que os jovens tenham a experiência de algo que transcenda o uso materialista

³⁸⁸ BOFF, 2012, p. 44.

³⁸⁹ RESTREPO, L. C. *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 1998.

³⁹⁰ MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 15.

³⁹¹ MATURANA, 1998, p. 23.

³⁹² BOFF, 2012, p. 44-45.

do conhecimento e foque na constituição do ser como humano. Ao se referir ao pensamento de Heidegger acerca do cuidado, Boff remete a uma fala de seu discípulo, Emmanuel Carneiro Leão, numa palestra na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, em 2009, no contexto de temas relevantes da Modernidade: “Toda obra do homem só é humana na medida e enquanto sabe cuidar do humano no homem. Por isso, o humano está sempre por vir, é uma tarefa nunca acabada.”³⁹³ Parafrazeando Heidegger, o teólogo resume seu pensamento:

[...] o cuidado entra na definição essencial do ser humano. Constitui a base para qualquer interpretação que se queira fazer dele. O cuidado está sempre aí presente e subjacente como a constituição de ser humano. Falar do ser humano sem falar do cuidado não é falar do ser humano.³⁹⁴

Se o ser humano é, conforme Maturana, animal dependente do amor e, como diz Boff, ecodpendente, a negação do amor e do cuidado gera enfermidades, tanto físicas quanto sociais, devido à falta de interações recorrentes suficientemente íntimas e necessárias para constituir uma convivência saudável.

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.³⁹⁵

Borges afirma, com base em Restrepo, Maturana, Goleman e Gardner, que o que caracteriza a cognição humana é a afetividade presente nas manifestações de convivência com as outras pessoas e propõe que se pense num currículo que avance além do cognitivo como o concebe a racionalidade moderna, pensando numa educação em termos de totalidade. Afinal, emoção e cognição estão interrelacionadas e são interdependentes, demonstrando uma unidade entre cognição e vida.³⁹⁶ Isso envolve uma concepção de processo de conhecimento bem mais ampla que a de pensamento, pois envolve percepção, emoção e ação como processo vital. O pensamento abstrato, tão valorizado na cultura ocidental moderna, é só uma pequena fração da cognição humana. E, considerando a complexidade dos processos cognitivos, o ser humano não cria apenas um mundo exterior, mas também um mundo interior, compartilhado na convivência, por isso há uma diversidade tão grande de culturas e de realidades

³⁹³ BOFF, 2012, p. 54.

³⁹⁴ BOFF, 2012, p. 54.

³⁹⁵ MATURANA, 1998, p. 25.

³⁹⁶ BORGES, Regina Maria Rabello. Além do Cognitivo. *Educação*. Porto Alegre, ano 25, n. 46, p. 249-263, mar. 2002.

socialmente construídas que devem ser respeitadas e compreendidas como manifestação do que há de mais humano no ser e não como uma ameaça, por ser desconhecido.

Dependemos afetivamente uns dos outros, [...]. Não somos o centro hierárquico do ecossistema, nem reis da criação, pois o ecossistema é pluricêntrico e reconstrói a cada instante, a partir de cada um de seus centros, toda a atividade da cadeia vivente, sempre aberto a múltiplos contatos, a variadas zonas de incerteza indeterminação.³⁹⁷

Quando se reflete sobre que mundo se quer, que país se quer, para o hoje e para o amanhã, deve-se levar em consideração essa convivência humana baseada no amor que a torna social, na mútua dependência que leva ao cuidado do outro e do entorno em que se vive. Parafraseando a reflexão de Maturana acerca da educação para a juventude no Chile, pode-se dizer que se a educação média do Brasil se funda “na competição, na justificativa enganosa de vantagens e privilégios, numa noção de progresso que afasta os jovens do conhecimento de seu mundo limitando sua abordagem responsável da comunidade que os sustenta”³⁹⁸, essa educação média do Brasil não serve para o Brasil nem para os brasileiros. Convergência total com a premissa de Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, com a teologia da libertação que ensina que se deve conhecer seu mundo, os processos de dominação para que haja libertação de si e do outro, em comunhão. No entanto, Maturana, ao refletir sobre a educação para a juventude a partir da ótica do adulto globalizado e dos conceitos de amor e de justiça vinculadas a essa educação, constata e adverte:

O adolescente moderno aprende valores, virtudes que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os nega. Prega-se o amor, mas ninguém sabe em que ele consiste porque não se vêem as ações que o constituem, e se olha para ele como a expressão de um sentir. Ensina-se a desejar a justiça, mas os adultos vivemos na falsidade. A tragédia dos adolescentes é que começam a viver um mundo que nega os valores que lhes foram ensinados.³⁹⁹

E o próprio autor complementa sua explanação, trazendo novamente dois conceitos imprescindíveis para uma educação pautadas em valores necessários: o amor que, segundo ele “não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência”⁴⁰⁰ e a justiça que, para ele, “não é um valor transcendente ou um sentimento de legitimidade: é um domínio de ações no qual não se usa a mentira para justificar as próprias ações ou as do outro”.⁴⁰¹ E frisa dizendo que a responsabilidade e a liberdade surgem apenas a partir da reflexão, que o ser humano só se sente responsável por

³⁹⁷ RESTREPO, 1998, p. 85.

³⁹⁸ MATURANA, 1998, p. 33.

³⁹⁹ MATURANA, 1998, p. 33.

⁴⁰⁰ MATURANA, 1998, p. 34.

⁴⁰¹ MATURANA, 1998, p. 34.

algo quando é capaz de perceber se quer ou não as consequências de suas próprias ações, num exercício de liberdade: “Se a educação [...] não leva os jovens à responsabilidade e à liberdade de serem co-criadores do mundo em que vivem porque limita sua reflexão, não serve [...].”⁴⁰²

Para superar contingências de sua própria condição humana, o ser humano precisa ser cuidado para poder garantir sua humanidade e, conseqüentemente, cuidar do outro para se humanizar. Ao exercer sua liberdade nesse jogo dinâmico de cuidar e ser cuidado, amar e ser amado, emerge a dimensão ética, do grego *ethos*, cuidado da casa e de todos que nela habitam, o cuidado com a casa comum, a Terra. Em síntese:

[...] o cuidado é a pré-condição necessária para que algo possa existir e subsistir; é a disposição antecipada de toda prática e de toda ação. Sem ele as coisas não irrompem para a existência, como a lógica do universo o comprova; a prática deixa de ser construtiva e expressão da liberdade para ser apenas atos inconsistentes e atabalhados. O cuidado é uma forma de amor, e o amor é uma concretização do cuidado essencial.⁴⁰³

Nunca é demasiado repetir, como Boff o faz recorrentemente, que cuidado e justiça, apesar de possuírem lógicas distintas, não se opõem, se compõem e que as pessoas necessitam de ambos para dar conta da complexidade dos problemas atuais. São dois paradigmas éticos diferentes, um masculino (justiça) e outro feminino (cuidado), que devem ser criativamente articulados “na construção de uma convivência humana fecunda, dinâmica, sempre aberta a novas relações e carregada de sentimento de solidariedade, afetividade e, no termo, de amorosidade”⁴⁰⁴. Uma das contribuições éticas que o cristianismo e as religiões em geral trouxeram para a humanidade foi a crença de que o ser humano é capaz de um amor universal e incondicional, no entanto, o que impulsiona as pessoas a viverem eticamente, são motivações de ordem emocional e não racional e esse é um dado importante a ser considerado na educação dos jovens:

Não é, pois, aduzindo mais e mais argumentos que convencemos alguém a agir em conformidade com a ética, mas desenvolvendo nele as habilidades, atitudes e o desejo de cuidar dos outros e das relações e de ser cuidado. Esta disposição de manter relações de cuidado não constitui o termo de um argumento racional, mas revela a existência de um sentimento e de uma afeição.⁴⁰⁵

Uma educação para competências meramente utilitaristas, para uso profissional, que não considere a dimensão humana das relações, não conduzirá para uma transformação substantiva da sociedade, ensaiando uma libertação que se opõe à cosmologia da dominação e

⁴⁰² MATURANA, 1998, p. 34.

⁴⁰³ BOFF, 2012, p. 64.

⁴⁰⁴ BOFF, 2012, p. 135.

⁴⁰⁵ BOFF, 2012, p. 130.

da conquista, ainda hegemônica e legitimadora das práticas que estão lesando a integridade da Terra. Afinal:

Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração. Falamos de competição e luta criando um viver em competição e luta, e não só entre nós, mas também com o meio natural que nos possibilita. Assim, dizem que os humanos devemos lutar e vencer as forças naturais para sobreviver, como se isso tenha sido e seja a forma normal do viver.⁴⁰⁶

Do que se necessita é educar para recuperar a harmonia que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas sim conhecê-lo na aceitação e no respeito, para que o bem-estar humano não exclua o bem-estar na natureza. Para isso é preciso aprender a escutar e a ver, sem medo de deixar de ser, desenvolvendo o respeito mútuo na convivência e entender que os efeitos da educação podem durar uma vida inteira:

Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm conseqüências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável.⁴⁰⁷

Toda sociedade formulou – e formula - uma concepção de educação que visa a um tipo de cidadão. Ela sempre esteve à mercê dos movimentos históricos, se inscrevendo em sua dinâmica, seja como instância justificadora, seja como reprodutora desta sociedade. O projeto educacional elaborado por uma determinada sociedade e ancorado em métodos pedagógicos congruentes a ele, sempre resulta de questões suscitadas acerca de que tipo de cidadão se pretende formar para que tipo de sociedade e de sistema. O mundo já presenciou grandes momentos da educação da humanidade – desde a educação da idade da razão, com o Iluminismo rompendo com antigos padrões de educação até a educação técnico-científica – necessitando, agora, de uma nova reflexão transformadora desse processo necessário, para se obter novas respostas às questões relativas ao tipo de cidadão e de sociedade que se pretende no futuro. A educação se inscreve de maneira crucial na história humana:

A história humana é a história da liberdade, do rompimento de amarras, de conquistas de espaços de autodeterminação e de plasmação de sua vida e destino. Na história que conhecemos a liberdade, embora intrínseca ao ser humano, nunca é simplesmente concedida, mas conquistada num processo de libertação, isto é,

⁴⁰⁶ MATURANA, 1998, p. 34.

⁴⁰⁷ MATURANA, 1998, p. 29.

aquela ação que cria a liberdade. Paulo Freire, o grande educador, nos deixou essa lição: “Ninguém liberta ninguém; nos libertamos sempre juntos”.⁴⁰⁸

Esse processo de libertação – libertação do individualismo reificado, do consumo excessivo de bens materiais, da exaltação midiática da brutalidade e do uso da violência para resolver os problemas, inculcando a prepotência e a arrogância dos heróis midiáticos, da passividade e mera reprodução, da exploração reinventada pelo mercado - não pode passar ao largo de uma educação humanística, ética e cidadã. De acordo com Boff, a destruição sistemática do universo do cuidado é indício irrefutável da decadência de uma civilização:

É o caso de nossa moribunda civilização ocidental, que se globalizou e que, junto com valores inestimáveis que exaltam o humano, levou, para todos os cantos do planeta, seu vírus letal do pensamento único, do espírito imperial e da arrogância de saber e fazer melhor do que os outros. Tempos mais promissores de vida e de cuidado seguramente virão.⁴⁰⁹

Como garantir esses tempos mais promissores de vida e de cuidado, principalmente aos jovens, se o mundo atual está pautado no desenvolvimento econômico? Se as políticas sociais, dentre elas as educacionais, são prescritas por organismos internacionais que trabalham em prol de uma agenda que visa lucros? Se, no Brasil, há uma legislação educacional pautada na pedagogia das competências que responde às necessidades do mercado por um trabalhador mais flexível e criativo e não pela sua competência humana? Se os quatro pilares da educação apontados pela UNESCO, principalmente o “aprender a aprender”, tiveram sua denotação conotada em aprender a aprender para melhor se adaptar às mudanças e às exigências mercadológicas?

Talvez se possa responder que uma das saídas viáveis é aproveitar ao máximo as “brechas” deixadas pelos pacotes prescritivos homogeneizadores de políticas educacionais provindas de organismos multilaterais e pela legislação educacional brasileira, potencializando e expandindo temas colocados como periféricos – ou transversais - problematizando e voltando ao sentido original de termos ressignificados pela economia, dando-lhes centralidade, à luz de uma educação ética que valorize a vida e que tome, além do paradigma da justiça, o do cuidado e da sustentabilidade como referência de um projeto educativo.

⁴⁰⁸ BOFF, 2012, p. 191-192.

⁴⁰⁹ BOFF, 2012, p. 184.

3.3 Elementos da política educacional brasileira convergentes com a ecoteologia da libertação para um novo projeto de educação para os jovens

Com a LDB/96, de acordo com Saviani, a educação passou a ser vista como uma ação não mais restrita à escola e teve seu conceito convertido em formação. Fazer uso dessa ampliação de concepção de educação – inicialmente utilizada como fator restritivo de financiamento público ao convocar a participação de empresas, comunidades e ONGs – em prol da educação das juventudes, indo além dos muros da escola, incorporando conhecimentos não previstos nos “pacotes prescritivos” para ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes e vivenciar experiências que problematizem a realidade e as condutas éticas (ou antiéticas?), é uma possibilidade que se vislumbra.

Apenas a título de exemplo desse formato de ampliação do conceito de educação que pode ter sua tese inicial revertida em favor da população jovem do Brasil, pode-se citar o Bairro Escola, idealizado na periferia de São Paulo e coordenado por Gilberto Dimenstein. As escolas itinerantes, como as vinculadas ao MST, também são um bom exemplo brasileiro de como se pode fazer chegar a educação básica e necessária às juventudes. Inúmeras outras práticas e formatos de educação bem sucedidos poderiam ser citados para ilustrar como é possível aliar componentes obrigatórios da base curricular comum da educação nacional, destinados a desenvolver habilidades e competências nos e com os alunos, a outros elementos importantes para a formação de um cidadão pleno.

O MEC está financiando e incentivando experiências que aliem a formação básica com a profissional e cidadã através de programas como o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador. No entanto, a institucionalização de práticas pedagógicas alternativas a serem incorporadas nos projetos políticos pedagógicos das escolas sem uma reflexão séria e aprofundada por parte da escola e de seus profissionais pode acabar incorrendo em programas e ações superficiais, sem grandes impactos na vida presente e futura desses jovens. O problema ainda se constitui sobre algumas concepções importantes já abordadas anteriormente, como democracia, autonomia e participação. Se a participação da comunidade na escola se restringir a meros auxílios no que concerne à preservação do patrimônio escolar e à captação de maiores recursos, sem o envolvimento em decisões cruciais para a formação das juventudes que fazem parte dessa escola, essa participação é manca. Se a autonomia proposta às unidades escolares for restrita à gestão dos recursos financeiros a ela destinados, sem uma maior possibilidade de transformação curricular e de formatos de educação destinados àquela comunidade, ela é parcial. E, por fim, se a democracia não se converter

numa verdadeira gestão democrática dos destinos da escola e for reduzida a uma mera escolha dos dirigentes da unidade escolar, essa não contribuirá para a formação de jovens cidadãos participativos e conscientes de seu papel político nas decisões. Converter conceitos ressignificados pela ética do mercado ao seu sentido original sob a perspectiva de uma ética da vida é uma das possibilidades de reorientação pedagógica nas escolas.

E, ao se analisar os documentos legais vinculados à educação do ensino médio, algumas portas entreabertas podem ser escancaradas. Muitos temas caros à teologia – justiça, amor, cuidado, esperança, sustentabilidade – podem ser pilares de valores imprescindíveis a serem trabalhados junto a esses jovens estudantes, intensificando o “aprender a ser”, o “aprender a conviver”, o “aprender a fazer” e o “aprender a aprender” numa perspectiva humanitária e planetarizada, enfocando o valor da vida, de forma ecodependente, solidária, como base dessa educação, aliando a essa base o estudo dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania.

Muitos princípios e valores basilares de uma cidadania plena e consciente estão apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e em demais documentos relacionados à ordenação legal desta etapa da educação básica. Do que se necessita é de um redimensionamento no enfoque desses princípios e da prática pedagógica, possibilitada em cada unidade escolar, sem centralizar o ensino única e exclusivamente no desenvolvimento de habilidades e competências exigidas não apenas no mercado de trabalho como também no ENEM. É necessário trabalhar com os princípios estruturadores dos currículos – identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização – de ensino médio que devem se organizar nas três áreas de conhecimento já detalhadas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias – não apenas objetivando a constituição de competências e habilidades técnicas no educando, mas sim, sua competência humana. Consequentemente, desenvolve-se também a sua razão cordial, como já referido pelo teólogo Leonardo Boff, numa perspectiva de esperança e de libertação, de amor e de justiça, amplamente abordados por Moltmann, Paulo Freire, Rubem Alves, Restrepo e Maturana.

Aproveitando o fato de que com o Parecer nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 abre-se uma perspectiva de currículo cuja lógica deve ser dirigida ao jovem, pode-se e deve-se inserir, de maneira interdisciplinar e intensificada, esses princípios pautados na ética do amor, da justiça, do cuidado e da vida, apontando para uma formação integral do ser humano (artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012), tomando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, a educação em direitos humanos como princípio

nacional norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal. Detalhando um pouco mais os princípios aludidos pela referida resolução, pode-se dispor que:

- o trabalho como um princípio educativo e pedagógico pode proporcionar a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos, colocando exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta no trabalho socialmente produtivo;
- a pesquisa como princípio pedagógico é crucial no estímulo à realização de pesquisas e à produção de conhecimentos, possibilitando que o estudante seja protagonista na busca de informações e na construção de saberes que, se convertidos para a atuação na comunidade, terão um forte sentido ético-social;
- os direitos humanos como princípio norteador podem fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. Sem contar que se estará praticando o que determina a Constituição Federal e vários decretos relacionados a programas nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e outras leis sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.
- a sustentabilidade ambiental como meta universal é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou não formal. Na educação, conseqüentemente no ensino médio, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente sem que constitua componente curricular específico. A educação ambiental está amparada na Constituição Federal e pela lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

No entanto, com metodologias pouco atrativas e, muitas vezes, sem significado para os jovens, a apropriação de conhecimentos científicos e a construção de saberes contextualizados, instigando o protagonismo juvenil, parece algo distante, além de ainda persistir a falta de acesso ao ensino regular a muitos. Esse é um dos grandes desafios do

ensino médio: garantir o acesso de todos a esta etapa do ensino, organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo educação de qualidade social para todos, indicando alternativas de organização curricular que deem conta do atendimento das diversidades de sujeitos.

3.3.1 O trabalho como um princípio educativo e pedagógico

A partir de suas pesquisas, Kuenzer afirma ter verificado que os arranjos flexíveis de competências diferenciadas expressam a forma de organização das propostas pedagógicas na produção flexível. Se por um lado ocorre uma exigência cada vez maior de escolaridade e de educação profissional à medida que o mercado e a cadeia produtiva se complexificam tecnologicamente, por outro, muitos trabalhadores qualificados são forçosamente reincorporados em pontos da cadeia onde o trabalho é mais precarizado. Ou seja, ocorre uma inclusão predatória no processo de trabalho através da flexibilização que “conta com a contribuição de processos pedagógicos que ocorrem no âmbito das relações sociais produtivas através da escola e da formação profissional, quando as oportunidades estão disponíveis”.⁴¹⁰ No entanto, para os jovens estudantes trabalhadores, estar incluído na cadeia produtiva a partir de uma dada qualificação não assegura que não se seja excluído em outro dado momento, pois tudo depende das necessidades do sistema produtivo:

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas, que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.⁴¹¹

Da mesma forma como uma educação por competências pode acabar favorecendo muito mais o mercado pela lógica que a precede, ela não contribuirá na superação da dualidade estrutural do trabalho intelectual e do trabalho prático, nem mesmo mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade, “ou mediante uma nova concepção de competência, que impacte as políticas e programas de formação de professores”, pois essa “dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho”.⁴¹²

⁴¹⁰ KUENZER, 2011, p. 45.

⁴¹¹ KUENZER, 2011, p. 47.

⁴¹² KUENZER, 2011, p. 49.

Kuenzer é enfática ao afirmar que a disponibilização de um ensino médio geral para os trabalhadores, vem ocorrendo via oferta precarizada e que os cursos de educação profissional e tecnológica no setor público que atendem uma determinada parcela de jovens trabalhadores, atendem apenas às necessidades de inserção no mercado de trabalho, possibilitando para alguns seu acesso ao ensino superior.⁴¹³

Nesse sentido, é acertado afirmar que apenas garantir a ampliação do acesso ao ensino médio não resolve o problema. Além do acesso, é necessário assegurar a permanência e o sucesso em escolas de qualidade para todos que dela necessitam, independente da origem de classe de seus alunos. E mais: é necessário considerar que tanto na modalidade integrada ou de educação geral essa educação deve ser de qualidade e contemplar mais aos interesses e necessidades dos jovens do que simplesmente se curvar às exigências do mercado sem investir numa proposta pedagógica que contemple a diversidade, articulando formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica. Dessa forma será possível promover a autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido, preparando os jovens trabalhadores a atender e a também superar as mudanças na base técnica de produção. “Seja mediante uma modalidade politécnica ou profissional, a proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura.”⁴¹⁴

Comungando com Kuenzer e Frigoto, pode-se afirmar que o modelo capitalista não possibilita à escola ser mais do que ela pode ser. Que neste espaço de “travessia” – termo cunhado por Frigotto – é necessário seguir trabalhando com a utopia de superação dessa dualidade, mesmo a escola sendo um espaço de contradição que deve possibilitar ao jovem a construção de sua própria unitariedade.⁴¹⁵

3.3.2 A pesquisa como princípio pedagógico

Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire já fazia referência à necessidade do professor assumir-se como professor-pesquisador:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar,

⁴¹³ KUENZER, 2011, p. 52.

⁴¹⁴ KUENZER, 2011, p. 53.

⁴¹⁵ FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.⁴¹⁶

A pesquisa é que atualiza a atividade educativa frente à realidade do mundo, rompendo paradigmas, mesmo utilizando-se deles para poder progredir, indagando, construindo, desconstruindo para novamente reconstruir e avançar. Pedro Demo reforça essa tese afirmando que uma educação pela pesquisa exige que o próprio profissional da educação seja pesquisador, que “maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”, complementando que não se trata de um profissional da pesquisa, mas sim, de *um profissional da educação pela pesquisa*.⁴¹⁷ Nesse contexto, o aluno deixa de ser objeto de ensino, para se tornar sujeito participativo de seu processo educacional, questionando de maneira reconstrutiva seu processo de aprender e de conhecer, de *formação da competência humana*, que Demo destaca que deve ocorrer com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador uma maneira primordial de intervenção ética:

O critério diferencial da pesquisa é o *questionamento reconstrutivo*, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética. Do ponto de vista da educação, trata-se da ética da competência, que jamais pode ser reduzida à competitividade. Do ponto de vista da inovação, trata-se do conhecimento crítico e criativo.⁴¹⁸

No entanto, o autor mesmo reforça que não basta qualidade formal marcada pela capacidade de inovar pelo conhecimento, se não o virmos apenas como um meio que, para tornar-se educativo, precisa se orientar pela ética dos fins e dos valores, apontando sempre para uma percepção emancipatória do sujeito que realiza um questionamento sistemático da realidade:

Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo. A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos.⁴¹⁹

Demo demonstra alguns passos importantes para o desenvolvimento de pesquisa entre os estudantes que, sinteticamente, podem ser abordados, num primeiro momento, pela procura de materiais, o combate a receitas prontas e o fomento à iniciativa na busca de fontes e informações. Num segundo momento, o passo à frente seria a motivação para fazer interpretações próprias, compreendendo os fenômenos e variáveis analisadas, rumo a uma

⁴¹⁶ FREIRE, 1996, p. 32.

⁴¹⁷ DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 02.

⁴¹⁸ DEMO, 1998, p. 01.

⁴¹⁹ DEMO, 1998, p. 08.

elaboração própria. Por fim, partindo-se do senso comum, conhecendo a partir do que já é conhecido, pesquisando, indagando chega-se a uma elaboração própria que conduz ao questionamento reconstutivo, tanto como atividade específica, quanto como atitude cotidiana, para o qual remete a dois pontos essenciais:

a) a pesquisa como tal, tomada como princípio científico e educativo, maneira de saber fazer e de refazer conhecimento, bem como de educar; ressalta-se o desafio do questionamento, que é a energia vital da busca da inovação;

b) a elaboração própria, representativa sobretudo da atividade permanente de reconstrução e permitindo a emergência de proposta própria.⁴²⁰

Em sua reflexão acerca da pesquisa na educação, aponta elementos e atitudes essenciais quando destaca que o professor deve orientar o aluno permanentemente para expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento e a formulação própria, reconstruir autores e teorias num sentido de cotidianizar a pesquisa e tornar o questionamento reconstutivo numa atitude constante na escola. Para isso, enfatiza a necessidade de tornar o ambiente positivo e estimulante, “no qual a leitura constante é algo normal, a feitura de um trabalho próprio é óbvia, o esforço de equipe bem organizado e produtivo é exigência evidente, a participação ativa em tudo é procedimento absolutamente comum”.⁴²¹

Além disso, até para isso, aponta a necessidade de uma reorganização curricular que enfatize o aprofundamento vertical à exposição horizontal, com um ritmo sustentado de trabalho ao invés das aulas fragmentadas. Para isso, faz-se necessária, também, uma organização alternativa de tempo e maior flexibilidade curricular, até como forma de combater o fracasso escolar e dispensar tratamento adequado às individualidades e particularidades de ritmo de aprendizado de cada estudante.

No entanto, para que a pesquisa prevaleça como princípio educativo, como referido por Paulo Freire na sua *Pedagogia da autonomia*, é necessário que o professor se assuma pesquisador. Pedro Demo aponta para o professor em torno de cinco desafios da pesquisa com fim eminentemente educativo: (re)construir projeto pedagógico próprio, (re)construir textos científicos próprios, (re)fazer material didático próprio, inovar a prática didática e recuperar constantemente a competência. Com relação à competência esperada do professor, Demo a resume aos seguintes itens:

a) *pesquisa*, para poder realizar questionamento reconstutivo, com qualidade formal e política, unindo teoria e prática;

⁴²⁰ DEMO, 1998, p. 28.

⁴²¹ DEMO, 1998, p. 34.

- b) *formulação própria*, sobretudo para se chegar a projeto pedagógico próprio;
- c) *teorização das práticas*, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática;
- d) *atualização permanente*, porque competência competente é aquela que sobretudo sabe se refazer todo dia;
- e) *manejo reconstrutivo da instrumentação eletrônica*, para dar conta de maneira mais efetiva da transmissão do conhecimento, e principalmente para trabalhar de maneira moderna o questionamento reconstrutivo.⁴²²

Carlos Rodrigues Brandão afirma que a educação não gera habilidades, ela cria conectividades, sendo que o que há nela de instrumental ou utilitário é apenas para servir de base para a construção do ser. Como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um dos sujeitos, seu sentido é o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes, abertas ao diálogo e à intercomunicação. Isso se dá também através da pesquisa, principalmente se esta for compartilhada. Segundo Brandão, a partilha significa que, “tais como outras dimensões da vida social, a ciência e seus momentos de pesquisa são ou devem ser algo tão estranho quanto possível às teias da posse e do poder”. Ao que ele complementa que, voltadas a outro foco, “elas devem realizar-se como algo integrado, tanto quanto possível, no círculo do dom e da reciprocidade”.⁴²³ A pesquisa deve ser vista como algo inerente à vida e não como qualquer coisa asséptica, distante, que com sua aparente neutralidade, acaba por servir a um ou outro propósito:

Tudo o que se vive, tudo o que se pensa, tudo o que se ensina-e-aprende, tudo o que antes e depois se pesquisa, são eixos, feixes e integrações de processos interativos e sociais. São teias e são tramas de sentidos, sentimentos e saberes por meio dos quais pessoas como nós e os nossos alunos vivem e pensam a história que criam. Sabendo disto ou não.⁴²⁴

3.3.3 *Os direitos humanos como princípio norteador*

O tema *direitos humanos* apesar de ser discutido em tão larga escala pelos mais diversos setores da sociedade, ao mesmo tempo, ainda se resguarda muito a anunciar e a denunciar. Quantas vozes ainda se erguerão em sua defesa e, por mais incrível que possa parecer, em sua oposição? Fala-se tanto em direitos humanos, mas na verdade, pouco sabe a população em geral; propala-se muito, mas o que se faz ainda é ínfimo frente à tanta desigualdade, violência, pobreza, fome, analfabetismo, miserabilidade, exclusão política,

⁴²² DEMO, 1998, p. 51-52.

⁴²³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19.

⁴²⁴ BRANDÃO, 2003, p. 311.

descaso, omissão e tantas outras privações. Como a educação pode contribuir para diminuir a distância entre o que se diz e o que faz em relação aos direitos humanos? De que forma e educação no ensino médio e seus professores podem atuar nesse campo? Respostas existem inúmeras. Como bem dizia nosso já saudoso Saramago⁴²⁵, o mundo está cheio de respostas, há que vir o tempo das perguntas. E a primeira que os educadores, por mais esclarecidos que sejam, devem se fazer é: O que são direitos e o que eles pressupõem?

Esta é uma questão de ordem conceitual que pode ser respondida tendo-se como parâmetro alguma definição clássica, como a de T. H. Marshall que os divide em direitos civis (garantia de direito à vida, à segurança, à liberdade, à igualdade), direitos políticos (os que se referem à participação política) e os direitos sociais (referentes às necessidades que devem ser satisfeitas pela sociedade: educação, moradia, saúde) ou alguma forma mais ampliada que traz subjacente a noção de indivisibilidade e interdependência entre os direitos, tomando como base fundamental a dignidade intrínseca a todos os seres humanos, o ser humano como medida de todas as coisas:

[...] a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza [...] e em razão dessa radical igualdade, ninguém – indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação- pode afirmar-se superior aos demais.⁴²⁶

Assim, a dignidade humana é aqui pensada como autonomia ética de seres humanos socialmente situados, é o valor que fundamenta todos os direitos de onde decorrem os princípios que orientam a organização do Estado e de todas as leis:

Os direitos fundamentais enunciam as normas e programas de ação apenas de forma vaga e esquemática, e sua formulação mais precisa em planos efetivos é dever dos governantes e dos legisladores. Eles constituem, pois, um conjunto aberto de preceitos, cujo significado preciso será determinado pela deliberação realizada pelo debate entre as diversas concepções de vida presentes na sociedade pluralista. O seu conteúdo é obra da comunidade de intérpretes da Constituição, a qual é formada não só pelos representantes políticos e juizes, mas também pelas organizações sociais e os cidadãos.⁴²⁷

A Constituição Federal de 1988, em seus primeiros artigos, já inova em relação à Carta Magna anterior, pois enuncia de forma detalhada os direitos individuais e coletivos tanto de ordem política – a Constituição incorporou as alterações dos anos anteriores quanto

⁴²⁵ SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. 40. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

⁴²⁶ SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 12.

⁴²⁷ KOERNER, Andrei. Direitos humanos e as leis no Brasil. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 72.

aos direitos eleitorais e à organização de partidos políticos e passou a prever instrumentos de consulta e participação direta dos cidadãos- social – a CF88 os enuncia como direitos à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, proteção à maternidade, à infância e à adolescência e assistência aos desamparados, bem como direitos do trabalho estabelecidos pela CLT, seguridade social, cultura, desporto, lazer, direitos da família, amparo aos idosos, aos indígenas – quanto aos direitos civis – como os que dizem respeito às garantias e liberdades pessoais, como igualdade, a legalidade e o devido processo legal, a integridade física, a privacidade, a inviolabilidade de domicílio, liberdade de expressão, de organização, de reunião, de locomoção, entre outros.

Segundo Andrei Korner, há direitos que incorporam temas contemporâneos, como os relativos ao direito autoral, por exemplo, e outros que se referem a questões consideradas anteriormente problemáticas, como a assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos. O autor reforça que “o artigo 5º estabelece direitos que servem de especial precaução contra abusos e omissões do poder público e que possibilitam a participação efetiva dos cidadãos e organizações que demandam a sua efetivação ao Poder Judiciário”.⁴²⁸ A CF88 deve ser tomada como um marco de referência do ciclo expansivo dos direitos após a abertura democrática que continuou se ampliando e gerando uma série de tensões, pois os direitos, ao serem reconhecidos, passam a fazer parte de demandas por políticas públicas que as efetivem. Algumas leis – como o ECA, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto do Idoso, dentre outras – tiveram efeitos importantes para a realização dos direitos, impulsionados pela pressão exercida por movimentos sociais e organizações junto ao Congresso.

Mas ainda voltando a atenção ao artigo 5º da CF88, além dos demais direitos nele impressos e que impulsionam movimentos de reivindicações e de resistência quando os mesmos são violados, temos especificado no inciso VI o direito à liberdade de consciência e de crença. O Brasil já era signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo XVIII expressa que “toda a pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião” e firma este direito como constitucional a partir de 1988. Isso demonstra que a liberdade religiosa é tão importante para todos nós que está tanto entre os direitos fundamentais do homem, cujo documento universal foi assinado em 1948, quanto na nossa Constituição Brasileira, promulgada em 1988: “Temos religião porque assim decidimos, porque está entre os nossos direitos sagrados e humanos ter ou não ter religião, e

⁴²⁸ KOERNER, 2005, p. 76.

não cabe aos homens, nem aos governos exigirem que tenhamos esta ou aquela, ou que não tenhamos nenhuma”.⁴²⁹

Antes da promulgação da nossa Constituição, ainda em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) preocupada com os constantes conflitos religiosos no mundo proclamou a *Declaração sobre eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas em religião ou crença*:

A discriminação entre seres humanos por motivos de religião ou crença constitui uma ofensa à dignidade humana [...] e deve ser condenada como uma violação dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.⁴³⁰

No campo educacional, os avanços concernentes a esta área – iniciadas com a inclusão do dispositivo referente ao Ensino religioso na escola no artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III da Ordem Social – ocorreram a partir da formulação da atual Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, que em seu artigo 33 assegura o Ensino Religioso no Ensino Fundamental (artigo com nova redação dada pela Lei nº 9475/97), esclarece a obrigatoriedade do respeito à liberdade religiosa do aluno e proíbe qualquer tentativa de convertê-lo para esta ou aquela religião:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.⁴³¹

Ainda em 1996 foi implantada a Proposta 110 do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH): Prevenir e combater a intolerância religiosa, inclusive no que diz respeito a religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros. Este programa, num todo, pretende incentivar o diálogo entre os movimentos religiosos, contemplado mais especificamente na Proposta 113: Incentivar o diálogo entre movimentos religiosos sob o prisma da construção de uma sociedade pluralista com base no reconhecimento e no respeito às diferenças de crença e culto. Este diálogo se faz necessário, ainda mais numa sociedade tão diversificada cultural e etnicamente falando como a nossa e, infelizmente, a intolerância religiosa, apesar de ser crime previsto pelo Código Penal Brasileiro, está muito próxima, dia-a-dia. A escola, a educação

⁴²⁹ REZENDE JR. José. *Diversidade religiosa e direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004. p. 14.

⁴³⁰ REZENDE JR, 2004, p. 19.

⁴³¹ BRASIL. Lei nº 9475/97, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127108/lei-9475-97>>. Acesso em: 10 maio 2014.

como um todo tem esse compromisso de trabalhar de forma respeitosa com a diversidade que cada educador encontra em sua sala de aula.

E mais do que isso a educação, em seu sentido radical, significa humanizar: o ser humano não nasce humano, ele se torna humano na convivência com os outros ao perceber-se um ser inconcluso e com vocação de “Ser Mais”, como bem dizia Paulo Freire.

Humanizar, promover a vida, impregnar de sentido a vida desenvolvendo um respeito profundo à vida do próximo: tarefas da educação que se fazem imprescindíveis num mundo cada vez mais absorvido e regido pelas leis do mercado capitalista, num mundo e numa sociedade invadidos por respostas pseudocientíficas das mais diversas às questões essenciais do ser humano, mas que, no entanto, não trazem consigo a legitimidade de um fundamento em que acreditar e, “no excesso de informações contrapostas, é criada a angústia, o retorno, com freqüência, ao desejo de crença simples, firme, milagrosa, transcendente”⁴³² provocado pelo vazio criado pela falta de referenciais.

É sabido que tais tarefas, apesar de parecerem simples, são complexas e de difícil execução e vivência na rotina escolar, pois os sistemas educativos têm uma estrutura consolidada, com ênfase nos aspectos curriculares, nos conteúdos fragmentados e na avaliação, utilizando o discurso científico como aval dos conhecimentos transmitidos pela escola, considerados objetivos e neutros. Ao contrário de temas vinculados à vida e ao seu sentido, ao exercício da cidadania, à humanização, à transcendência, considerados intangíveis, discutíveis e pouco aptos para a transmissão escolar.

Humberto Maturana defende que o amor é o fundamento do social, é a emoção que promove a aceitação do outro como legítimo outro na convivência.⁴³³ E a escola, sendo o espaço de convivência social por natureza das crianças, dos adolescentes e jovens e o lugar que marca o início da sua atuação pública, deve procurar um maior desenvolvimento da democratização de seu próprio sistema. É na escola que muitos vivenciam o primeiro encontro com a sociedade e podem ter a oportunidade de construir sua autonomia por meio da participação, o respeito pela diferença e a reverência do que é sagrado para o outro. É aí que muitos iniciam a construção do significado do que é coletivo, criando “o conceito de seu valor para a comunidade, da sua responsabilidade perante ela, a partir da própria concepção da escola como comunidade”⁴³⁴.

⁴³² SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 199.

⁴³³ MATURANA, 1998, p. 23.

⁴³⁴ SUBIRATS, 2000, p. 202.

A gestão democrática e a participação podem desempenhar um papel importante no entorno da escola como gestora de um conhecimento que proporcione melhor qualidade de vida na comunidade, envolvendo-se com e nesta comunidade, conhecendo e valorizando os pais, as mães, as histórias de vida, os saberes dos estudantes, os saberes comunitários, respeitando os valores familiares, não perdendo de vista que a escola é para TODOS: nela se encontram e convivem diferentes etnias, diferentes orientações afetivo-sexuais, diferentes biotipos, diferentes faixas etárias, diferentes condições socioeconômicas, diferentes culturas, diferentes religiões e diferentes estruturas familiares. Como trabalhar com tamanha diversidade? Através de um diálogo incessante com o mundo. Diálogo esse que exige um profundo amor ao mundo, às mulheres e aos homens, que exige humildade de se saber também aprendente, que exige intensa fé nos seres humanos, que exige esperança e um pensar verdadeiro, crítico. Um diálogo que problematize, que questione o porquê das coisas como ponto de partida para uma educação ética que supere a legalidade, tomando a promoção à vida como referência, desocultando o mercado como sistema ético e centralizando a ética da vida. O diálogo tomado como base de uma educação verdadeiramente cidadã, como condição necessária para uma gestão democrática e caminho metodológico de uma escola cidadã e inclusiva. Um diálogo que contenha em si os elementos do que se poderia chamar de uma pedagogia da escuta, já acenada por Rubem Alves, Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão que nos afirmam que é chegado o momento de uma educação de fecundos gestos de troca:

Uma educação que não se pretenda cidadã pelo fato de que possui pronta e está disposta a partilhar com os outros uma ‘proposta pedagógica’ e um ‘ideário de cidadania’. Uma educação que queira realizar isto a partir de fazer também ela algo a ser criado em comum.⁴³⁵

Trabalhar com o alargamento sem limites do saber humano, com a expansão da consciência, com os diversos campos científicos e interações entre eles, desde as artes à espiritualidade. Tarefa nada fácil, pois parte de uma concepção de escola e de educação bastante diversa da que costumamos tomar como referencial no transcorrer da história, mas não se pode ficar recluso entre os muros da escola e viver num “faz de conta” à parte da realidade social. Uma escola comprometida com a vida trabalhará

[...]com a possibilidade infinita de criação de grupos e de comunidades humanas voltadas à criação de suas próprias experiências de vida, fundadas mais e mais no

⁴³⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 460.

diálogo, tudo isto tenderá a se constituir como a própria razão de ser de nosso estar no mundo e do conviver com os outros.⁴³⁶

Muitos dirão: é utopia. E pode-se concordar com essa afirmação se considerar-se a utopia como algo possível ainda não realizado – o “inédito viável” de Paulo Freire. Movidos pela fé, a esperança e o amor, fazendo um percurso metodológico baseado no diálogo e no cuidado que preserva as identidades dos sujeitos nele envolvidos, conduzindo a todos a uma nova consciência de seu lugar e fazer no mundo, democratizando as relações, permitindo a participação de todos envolvidos nesse processo, independente de sua faixa etária, etnia, gênero ou religião, incentivando a autonomia criadora de cidadania, educadores, gestores e cidadãos se estará contribuindo para uma educação que tenha a vida – não apenas como uma categoria abstrata, mas como algo concreto do dia-a-dia de todos que convivem numa comunidade aprendente – e seu sentido como centro de uma educação comprometida com todos:

Parece estranho, mas essa já é uma utopia presente no coração e no imaginário de muitas e muitos dentre nós. Tornar a educação que praticamos um sumo bem da própria vida humana. Corresponder ao nosso direito ao saber uma educação cuja razão de ser esteja nela própria. Isto é, esteja em ela poder vir a se tornar o lugar humano das verdadeiras trocas, dos verdadeiros intercâmbios a que estamos todas e todos vocacionados: o diálogo amoroso dos afetos, a comunicação livre e aberta a todas as diferenças, através do intercâmbio de idéias e de saberes de e entre pessoas e culturas socialmente igualadas quanto aos seus direitos à vida plena e à felicidade, e profundamente diferentes quanto aos seus modos de ser, de viver, de pensar e de saber.⁴³⁷

O desafio está posto e se faz urgente: tornar real uma utopia, impulsionada pela “alegria esperançosa de cada dia”, pela fé que alimenta essa esperança a partir das promessas que não de se cumprir, pelo amor ao próximo que vocaciona a Ser Mais. No *Encontro de Cúpula Mundial de Líderes Religiosos e Espirituais pela Paz Mundial*, realizado em Nova York no ano de 2000, foi firmado, entre diversas lideranças religiosas, o *Compromisso com a Paz Global*: “[...] não haverá Paz verdadeira até que todos os grupos e comunidades reconheçam a diversidade de culturas e religiões da família humana, dentro de um espírito mútuo e compreensão”.⁴³⁸

Os líderes religiosos e espirituais, a partir das considerações desse compromisso assinado, se comprometem a condenar toda a violência cometida em nome da religião, procurar reconciliação e despertar em todas as pessoas e comunidades o senso de responsabilidade, compartilhado entre todos, pelo bem-estar da família humana como um todo

⁴³⁶ BRANDÃO, 2000, p. 460.

⁴³⁷ BRANDÃO, 2000, p. 461.

⁴³⁸ REZENDE Jr., 2004, p. 10.

e o reconhecimento de que todos têm direito à educação, à saúde e à oportunidade de obter subsistência segura e sustentável. Essa é a maior demonstração que se pode dar de amor ao próximo, ainda que ele pense diferente.

3.3.4 A sustentabilidade ambiental como meta universal

Vários especialistas definem o atual momento como um contexto de crise, crise da razão e dos modelos que regeram o pensamento e as formas de produção, a organização social, a dominação da natureza por meio da ciência e a exploração máxima dos recursos. As instituições educativas, como aparelhos destinados à manutenção do “status quo”, contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura do domínio, da exploração e do risco sob o pretexto de atuar em prol de um progresso baseado no desenvolvimento técnico-instrumental para o crescimento econômico.

Esse modelo predatório do projeto dominante tem se mostrado cada vez mais inviável, dados os limites do próprio capitalismo que, em fase de internacionalização da economia e de mundialização dos sistemas de produção e de consumo, conduziu a uma grave crise ambiental “que se torna mais tangível quando altera os ritmos da vida e destrói igualmente o ambiente (crise ecológica) e as culturas humanas (crise social)”.⁴³⁹

Gadotti aponta para a *Carta da Terra*, mais especificamente aos princípios e valores abordados por ela, como base para a criação de um sistema global de educação que poderá vislumbrar uma base humanista comum para os sistemas nacionais de educação:

Não se trata de formar um sistema ideologicamente único, o que seria uma iniciativa totalitária. Trata-se de realçar o que temos em comum. Se não tivermos nada em comum o que nos restará será a guerra. Precisamos realçar, antes de mais nada, o que nos une.⁴⁴⁰

Ao apresentar em seu preâmbulo o princípio da responsabilidade universal, a *Carta da Terra* se aproxima da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que reconhece cada pessoa como um cidadão do mundo. Além disso, a Carta, baseada em princípios e valores fundamentais que devem nortear pessoas e estados acerca de desenvolvimento sustentável, serve como uma base de sustentação ética para a Agenda 21, conduzindo também para uma reflexão aprofundada do tema na esfera educativa.

⁴³⁹ CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel; MAFFEI, Laura. *Educação para o século XXI*. São Paulo: Instituto Polis, 2003. p. 69.

⁴⁴⁰ GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 11.

Pautado na ideia de que a Carta é um convite da Terra para uma vida sustentável e um chamado para a ação, o Instituto Paulo Freire (IPF) a incluiu como tema gerador transversal e construiu o conceito de ecopedagogia, como uma “pedagogia apropriada à Carta da Terra, à educação ambiental e à educação para o desenvolvimento sustentável (EDS)”⁴⁴¹. No entanto, Gadotti afirma que é necessário transcender o sentido de desenvolvimento sustentável para a sustentabilidade, substantiva, como um equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, sem necessariamente rejeitar um ou outro termo por serem ambíguos e, muitas vezes, acabarem assumindo acepções e conotações diversas sendo usados até para justificar o contrário que significavam originalmente, pois do que se precisa é:

Aproveitar suas potencialidades e essa mesma ambiguidade para afirmar e disputar uma concepção de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável que nos ajude a viver melhor nesse planeta, de forma justa, saudável, equilibrada e produtiva, em benefício de todos e todas.⁴⁴²

Ao citar Paulo Freire, Gadotti afirma que hoje a Terra também é um oprimido, o maior de todos, daí a necessidade de uma ecopedagogia como um grande capítulo da pedagogia do oprimido:

A ecopedagogia é uma pedagogia centrada na vida: considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade. Considera o ser humano em movimento, como ser “incompleto e inacabado”, como diz Paulo Freire (1997), em permanente formação, interagindo com os outros e com o mundo. [...] Na ecopedagogia, o educador deve acolher o aluno.⁴⁴³

A acolhida, convertida em cuidado, é a base da educação para a sustentabilidade.

A ecopedagogia pressupõe democracia, solidariedade e cuidado como sentido da vida cotidiana, pois as relações entre o ser humano e a natureza e entre o ser humano e os demais, se dão muito mais ao nível de sensibilidade do que no nível da consciência. Ela deve ser vivenciada, por isso a necessidade do cuidado, da acolhida, do olhar e da escuta atenta. A formação pautada numa ecopedagogia, com a educação da sensibilidade, é necessária para tornar essa relação das pessoas com as demais e com meio ambiente algo consciente. Ao retomar Piaget, Gadotti concorda que é correto defender que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno, no entanto, afirma que essa é uma concepção incompleta: além de conteúdos curriculares significativos para o aluno, a educação deve se preocupar com conteúdos significativos para a preservação de todos e da saúde do planeta. Por isso, a ecopedagogia traz uma perspectiva da educação maior do que uma pedagogia do

⁴⁴¹ GADOTTI, 2008, p. 13-14.

⁴⁴² GADOTTI, 2008, p. 17.

⁴⁴³ GADOTTI, 2008, p. 15.

desenvolvimento sustentável e bem mais ampla do que a educação ambiental, sem no entanto excluí-las: “A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o *sentido* mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana”.⁴⁴⁴

A força mobilizadora do conceito de desenvolvimento sustentável é que ele aponta para a sustentabilidade planetária e desafia a que se mude de rota e se caminhe em direção à sustentabilidade por uma outra globalização, definida por Gadotti como uma alterglobalização. Para isso, o autor aponta dois eixos sobre os quais a sustentabilidade deve se desdobrar:

- **sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica** (recursos naturais e ecossistemas), que se refere à base física do processo de desenvolvimento e com a capacidade da natureza de suportar a ação humana, com vistas à sua reprodução e aos limites das taxas de crescimento populacional;

- **sustentabilidade cultural, social e política**, que se refere à manutenção da diversidade e das identidades, diretamente relacionada com a qualidade de vida das pessoas, da justiça distributiva e ao processo de construção da cidadania e da participação das pessoas no processo de desenvolvimento.⁴⁴⁵

Ou seja, para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser ambientalmente correto, socialmente justo, economicamente viável e culturalmente respeitoso das diferenças, supondo que existam diversos modos sustentáveis de viver. Uma alternativa que se mostra viável frente ao consumo irrefreado e irresponsável e à produção geradora de resíduos é a economia solidária, regida pelos princípios da solidariedade, da sustentabilidade, da inclusão e da emancipação social. Trata-se de um movimento de alcance global, nascido entre os oprimidos e excluídos pelo mercado capitalista, de uma desmercantilização do processo econômico ao eliminar-se o lucro como categoria.⁴⁴⁶

Gadotti defende que sustentabilidade e solidariedade são temas emergentes e convergentes:

A economia popular e solidária incorporou, desde os seus primórdios, o tema da ecologia e do desenvolvimento sustentável. Essa incorporação representa uma possibilidade de ampliação do âmbito dos empreendimentos de socioeconomia solidária, assim como ocorreu com a incorporação do enfoque de gênero, o enfoque dos direitos humanos e da defesa do controle social local.⁴⁴⁷

⁴⁴⁴ GADOTTI, 2008, p. 66.

⁴⁴⁵ GADOTTI, 2008, p. 67.

⁴⁴⁶ LOUREIRO, Isabel; LEITE, José Corrêa; CEVASCO, Maria Elisa. *O espírito de Porto Alegre*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

⁴⁴⁷ GADOTTI, 2008, p. 55.

Ao contrário do estilo de gestão capitalista, a economia solidária apoia sua gestão na melhoria da qualidade de vida de seus associados, ao empreendimento solidário, a um modo de vida sustentável, além de estar fortemente ligada à necessidade de formação cultural e a uma educação compatível com os princípios e valores que a regem. Associar o que a Carta da Terra aponta de possibilidades para uma educação mais voltada ao convívio solidário e sustentável à experiência de economia solidária, pode suscitar uma nova reflexão sobre os currículos ofertados aos jovens que são cada vez mais instigados a desenvolverem suas habilidades individuais para competirem na esteira desse mercado mutante e cruel que, assim como consome os recursos naturais sem medida, também joga no lixo expectativas de vida de muitos desses jovens instigados a competir para não ficarem para trás. E nessa relação de competição, todos saem perdendo, pois a vida do outro, bem como o meio em que se vive, são olhados com desprezo nesse jogo de cada um por si. Superar essa cultura do individualismo, do hedonismo radicalizado e da superficialidade nas relações, é uma tarefa árdua e exige comprometimento de todos que ainda buscam resgatar o que há de mais humano em todos, numa relação pautada no amor, fundamento do social, de acordo com Maturana, e no cuidado, intrinsecamente relacionado a uma vida sustentável, como reafirma Leonardo Boff. Educar a sensibilidade já tão mercadorizada e embrutecida pelo invólucro do individualismo, permitir que cada estudante tenha a experiência do cuidar e ser cuidado em algum momento, não é expressão de um sentimentalismo piegas, e sim uma necessidade ontológica para que se perpetue a vida.

3.4 Apontamentos para possibilidades curriculares vislumbradas na pedagogia e na teologia

Paulo Freire e Leonardo Boff - aliados a tantos outros que comungam dos mesmos princípios - com suas reflexões sérias acerca das realidades conformadas e confrontadas ao longo das últimas décadas, deste e do milênio anterior, ainda hoje se constituem referências para quem deseja empreender uma educação voltada para o outro, para a humanização, para o cuidado, para a justiça, para a preservação da vida. Gadotti, ao reiteradamente evocar Freire e Boff, demonstra a necessidade que há em se focar a sustentabilidade no meio educacional:

Sustentabilidade não tem a ver apenas com a biologia, a economia e a ecologia. Sustentabilidade tem a ver com a relação que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza. A pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo, como nos diz Paulo Freire, o mundo que é o próprio universo, por que é ele nosso primeiro educador. Essa primeira educação é uma educação emocional que

nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo em evolução permanente.⁴⁴⁸

Esse não é um sonho tão distante e impossível, ao se considerar que a Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável, ao propor como meta principal influir na mudança curricular, introduzindo o tema da sustentabilidade, já colheu alguns frutos em alguns países como a Escócia. Para promover a mudança curricular proposta, o país criou um “Grupo de Enlace” (Sustainable Development Liaison Group), a partir do qual “a comunidade interna e externa da escola se reúne para discutir o tema e construir **projetos eco-político-pedagógicos** das escolas vinculando educação e sustentabilidade. O resultado é a construção da **ecoescola**.”⁴⁴⁹ Gadotti reforça a tese de que, a exemplo da Escócia, é imprescindível a responsabilidade nacional em torno de uma educação voltada para a sustentabilidade. Educação essa que deve ser holística, transdisciplinar, crítica, construtiva, participativa, guiada pelo princípio da sustentabilidade.

Uma das estratégias para se chegar a isso é analisar os currículos atuais e problematizá-los, mapear tudo o que se está fazendo e contrapor isso ao princípio da sustentabilidade. Para colocar em prática ações educacionais que visem ao desenvolvimento sustentável, Gadotti afirma que se deve utilizar estratégias diferentes para cada nível de ensino:

[...] no *ensino primário*, por exemplo, nossas crianças precisam vivenciar (as vivências impregnam mais do que o discurso) e precisam conhecer as necessidades das plantas e dos animais, seu *habitat*, como reduzir, reusar e reciclar os materiais utilizados, como manter os ecossistemas ligados às florestas e águas. Num nível mais avançado, precisamos discutir a biodiversidade, a conservação ambiental, as alternativas energéticas e o aquecimento global.⁴⁵⁰

Para se promover um estilo de vida sustentável, que harmoniza a ecologia humana com a ambiental mediante tecnologias apropriadas e economia de cooperação, é necessário um empenho individual, que se caracteriza pela responsabilidade pessoal, serviço aos demais e uma vida espiritual com sentido. Uma educação que contribua para se alcançar essa vida sustentável, voltada para o futuro das atuais e próximas gerações, deve se pautar em princípios pedagógicos, saberes e valores de uma cultura de paz e sustentabilidade. Dentre esses princípios, Gadotti destaca: **educar para pensar globalmente**, sabendo que há lutas que são planetárias e que se pode ser agente de transformação em nível local e global; **educar os sentimentos**, para sentir e ser sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido;

⁴⁴⁸ GADOTTI, 2008, p. 77.

⁴⁴⁹ GADOTTI, 2008, p. 101.

⁴⁵⁰ GADOTTI, 2008, p. 102.

ensinar a identidade terrena como condição humana essencial, ao mesmo tempo individual e cósmica; **formar para a consciência planetária**, compreendendo que todos são interdependentes; **formar para a compreensão**, para uma ética do gênero humano, não para uma ética instrumental e utilitária; **educar para a simplicidade voluntária e para a quietude**, simplicidade voluntária como mudança dos hábitos de consumo e quietude como uma virtude de saber ouvir, escutar e aprender com o outro.⁴⁵¹

Sustentabilidade pressupõe solidariedade e busca do bem comum, educar para rever o modo de vida das pessoas, promover a educação como fundamento de um outro mundo possível:

Educar para um outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal quanto não-formal, um espaço de **formação crítica** e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação complementares ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma **educação para a sustentabilidade**.⁴⁵²

No entanto, ele adverte que para contrapor um pensamento único, um poder hegemônico, não se pode utilizar um outro pensamento único, pois a diversidade é característica fundamental da humanidade. Assmann já advertiu que se deve ter o cuidado de não hiperpolitizar o debate educacional a tal ponto que se secundarize a preocupação com a ação pedagógica, incorrendo-se no erro de não saber “equacionar eficiência educativa com sensibilidade solidária”.⁴⁵³ Educar para um outro mundo possível pressupõe sua pluralização em outros mundos possíveis: “A diversidade humana impõe a necessidade de construir a diversidade de mundos”. E, em havendo uma diversidade de mundos, deve-se educar para aprender a viver em rede para que as pessoas possam ser capazes de comunicar e agir em comum, produzindo formas cooperativas de produção e de reprodução da existência humana tão variadas quanto as diversidades de vidas que existem. Pressupondo um paradigma holístico e ressaltando que o que ser humano tem em comum é a diversidade e sua própria humanidade, permeada por uma identidade terrena, complementa:

A Terra é nossa primeira grande educadora. Educar para um outro mundo possível é também educar para encontrar nosso lugar na história, no universo. É educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a diversidade cultural, contra o sexismo e o racismo. É educar para a **consciência planetária**. É educar

⁴⁵¹ GADOTTI, 2008, p. 76.

⁴⁵² GADOTTI, 2008, p. 106.

⁴⁵³ ASSMANN, 1998, p. 27.

para que cada um de nós encontre seu lugar no mundo, educar para pertencer a uma comunidade humana planetária, para sentir profundamente o universo.⁴⁵⁴

Para isso, também é necessário combater a exclusão - face inevitável da mundialização pensada nos marcos ideológicos da globalização, pois “no mercado coexistem as lógicas de inclusão e exclusão”⁴⁵⁵, com predomínio efetivo dessa última - revalorizar lutas sociais e recuperar formas horizontais de organização. É o caso dos novos movimentos sociais e da já citada economia solidária que só encontram solo fértil para florescer onde haja reconstrução de identidades e dimensões solidárias e afetivas:

Isso nos conduz à necessidade de construir a utopia, de repensar o mundo. [...] Como diz Enrique Leff, A consciência cidadã deve surgir das falhas deste universo fechado e acabado para a produção de novos sentidos, onde os novos valores civilizatórios e as utopias podem encher as vozes de subjetividade e ação social, de pensar o inédito e a alternativa, de construir uma cultura política da diferença e de conceber a diversidade como potencial.⁴⁵⁶

Para tanto, Cardelli, Duhalde e Maffei afirmam a necessidade de um projeto educativo que supere a concepção de educação calcada no neoliberalismo, que a restringe a perspectivas do mercado de trabalho e que avance “na construção de identidades culturais, no desenvolvimento de filosofias humanistas integradoras de todos os homens e mulheres da terra, e no desenvolvimento de estruturas produtivas globais justas e sustentáveis”.⁴⁵⁷ Segundo eles, algo que aponte para uma mundialização alternativa que deve incluir educação pública permeada pelo protagonismo da sociedade civil. Nesse sentido, os autores indicam elementos essenciais de uma perspectiva internacional de educação, dentre os quais, resumidamente, pode-se destacar: a contribuição da educação para uma cidadania mundial humanitária, solidária, justa, sustentável e intercultural; o desenvolvimento de uma consciência de paz e de sistemática condenação da guerra e de cerceamentos da autodeterminação dos povos; o conhecimento reconhecido como patrimônio cultural coletivo da humanidade, não podendo ser usado para a dominação social, aumentando os processos de exclusão e de pobreza; conscientização de como a informação e a comunicação é usada em benefício a quem detém o poder; a importância da luta pela defesa dos direitos ligados às diferentes identidades culturais; a natureza como ponto de partida para qualquer ação, com enfoque da sustentabilidade em qualquer proposta política, econômica, social e cultural.⁴⁵⁸

⁴⁵⁴ GADOTTI, 2008, p. 107-108.

⁴⁵⁵ ASSMANN, 1998, p. 25.

⁴⁵⁶ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 46.

⁴⁵⁷ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 38.

⁴⁵⁸ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 39-40.

Como proposta alternativa de educação, indicam um caminho inverso à fragmentação, intensificando práticas curriculares solidárias em contato com os setores mais afetados pelo sistema, práticas capazes de ter continuidade de forma extracurricular. Nesse processo de construção de contra-hegemonia, em que o jovem estudante passa a ter um papel ativo, de construção, indicam a necessidade de incorporar à educação a reflexão sobre seu papel no desenvolvimento da cultura, emergindo de uma articulação dialética entre a experiência educativa em desenvolvimento e os processos culturais próprios da sociedade e o Estado. Dessa forma, a educação acabará contribuindo também para a reflexão crítica e para a democratização da cultura, incluindo em seu currículo a análise de lutas e experiências sociais, confrontando a realidade institucionalizada que se ensina nas escolas com os valores emergentes das transformações sociais.

Outra possibilidade, a partir de experiências com a comunicação através de projetos de rádio-escola em interação com movimentos de bairros e outras fundações, é potencializar o desenvolvimento dos meios de comunicação alternativos, e fomentar um processo de ensino e aprendizagem que valorize outras formas de comunicação. Isso aponta para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca dos meios de comunicação e seu papel no exercício de dominação social.⁴⁵⁹ Nesse caso, se aproveitaria uma oportunidade acenada por programas pontuais do governo federal, como o Mais Educação, que financia a aquisição de equipamentos e a contratação de monitores para atividades extracurriculares. Ou seja, se aproveitaria as brechas do próprio sistema para reverter os efeitos provocados por esse mesmo sistema e promover a ideia de que a linguagem é uma construção histórica e cultural e que seus significados se articulam em função de interesses. Existem projetos comunitários exitosos em várias regiões do Brasil, um deles é o Bairro Escola, em São Paulo, que alia atividades culturais diversas voltadas para crianças e jovens com processos significativos de aprendizagem, pois os espaços educativos devem fomentar intercâmbios, reflexões, socialização e discussão que permitam ao jovem sair do isolamento e do individualismo reinante nessa sociedade líquida. Assim, se estará promovendo o conhecimento como construção coletiva e não simplesmente como um esforço individual pautado no desenvolvimento de habilidades e competências para melhor competir no mercado. Além disso, ao promover o conhecimento como construção coletiva, se ressalta o “componente social e comunicacional das ciências, gerando práticas pedagógicas centradas na cooperação e

⁴⁵⁹ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 53-55.

no protagonismo, em situações nas quais os conhecimentos científicos mostrem sua potência resolutive”⁴⁶⁰.

Deve-se aproveitar o fato de que o hedonismo e o isolamento social de muitos jovens podem ser sacudidos pelo inconformismo juvenil que mobiliza para ação e o protagonismo juvenil pode ser uma importante via, não apenas para uma aproximação com seus pares, mas também para o “reencontro de gerações, porque propicia aquela situação especial em que adultos e adolescentes, em vez de olhar uns para os outros, poderão voltar-se para a mesma direção”⁴⁶¹. Mas o que se propõe não é um mero voluntariado, em que se faz apenas um breve exercício de solidariedade e de cuidado em prol de pessoas desprovidas de acesso a direitos básicos, e sim, um envolvimento mais amplo, com séria reflexão acerca do que provoca tal situação em que se encontram essas pessoas. Por isso é importante que a seleção de conteúdos no campo educativo seja resultante de “amplos consensos democráticos que incluam não apenas os atores dos processos educativos, mas também as diferentes expressões sociais e culturais de todas as regiões e nações do mundo.”⁴⁶²

Como as instituições educativas são povoadas por crianças, adolescentes e jovens provenientes das mais diversas culturas e estratos sociais que convivem, um tempo cada vez maior, entre si e com docentes, é necessário dotar todos de protagonismo, no intuito de promover um modelo de cidadania nem sempre disponível e aberto em outros espaços sociais:

A escola, por exemplo, é a primeira instância de socialização extrafamiliar e a primeira articuladora entre o público e o privado, e pode, caso tome consciência de suas capacidades e possibilidades, transformar-se em algo mais que um desafio, e converter-se em uma verdadeira oportunidade.⁴⁶³

Educar para a solidariedade num mundo marcado pela competição desenfreada, numa sociedade indiferente, abstencionista e incrédula, é tarefa árdua. Uma sociedade que estimula a educação para formação de capital humano e que vê as pessoas como mero investimento com probabilidade de retorno e que, no caso de o retorno ser negativo, o descarta, coloca uma série de obstáculos para uma educação baseada na solidariedade, na cooperação, no cuidado, na paz e na justiça:

Portanto, uma das grandes dificuldades que a educação pública deve enfrentar é a contradição entre uma educação cidadã para o trabalho produtivo, para a participação social e para o compromisso solidário, dirigido ao fortalecimento da democracia, e a realidade de classes repletas de crianças e jovens marginalizados e

⁴⁶⁰ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 55-56.

⁴⁶¹ COSTA, 2000, p. 88.

⁴⁶² CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 56.

⁴⁶³ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 62.

empobrecidos, que devem enfrentar-se, além do mais, com a competitividade exigida pela economia de mercado.⁴⁶⁴

Nada custa ressaltar que as escolas públicas e espaços de educação popular devem sempre estar a serviço do público e do popular, irradiando experiências de vivências concretas de democracia e de cidadania. Nenhuma metodologia, nenhuma teorização deixará marcas mais profundas na formação de crianças e jovens do que a prática concreta do respeito, da tolerância e da convivência plural na escola:

Sobretudo porque a educação, como processo de conhecimento, deve se dirigir a todas as dimensões dos seres humanos: física, psíquica, afetiva, racional e social. A educação que dissocia teoria e prática torna invisível a realidade e nesse contexto se desvanece o ser humano carnal, substrato vivencial da democracia.⁴⁶⁵

Trabalhar nas escolas pautado por uma ética do cuidado, que aponte para um futuro sustentável para todos, exige que se ofereça a uma comunidade muitas vezes marginalizada o exemplo de uma instituição que exercita a justiça, que estimula a participação, que promove o respeito, o acolhimento e a solidariedade. Em suma, para que se concretize uma educação pautada por princípios já amplamente apresentados e que se torne elemento promotor de transformação, enfocando uma formação cidadã, é necessário que se transcenda a um mero ensino por e para competências para que o jovem - além de “aprender a fazer”, aprender a ser”, aprender a aprender” e “aprender a conviver”, numa perspectiva limitada de uma visão neoliberal – também se aproprie e construa:

Um saber técnico, vinculado ao trabalho (não ao emprego); um saber social prático, promotor da interação e do diálogo intercultural; um saber político que dê elementos para a participação e para o exercício democrático do poder; e um saber crítico emancipador, que permita superar os obstáculos próprios do modelo social, político e econômico hegemônico, para transformar a sociedade em um mundo solidário, plural e responsável.⁴⁶⁶

Os programas educacionais, sejam eles provindos de esfera federal, estadual ou municipal, deveriam transcender-se em políticas públicas promotoras da participação e do eco-desenvolvimento, numa cultura sustentável, que contribua para fortalecer as organizações de base e abranjam diferentes coletivos humanos:

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres

⁴⁶⁴ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 69.

⁴⁶⁵ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 72.

⁴⁶⁶ CARDELLI; DUHALDE; MAFFEI, 2003, p. 75.

humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social.⁴⁶⁷

Como Brandão já referiu, nos círculos sociais da vida cotidiana pode-se aprender a recriar novas e fecundas relações solidárias de partilha da vida, como, por exemplo, unidades comunitárias de ação social e ambientalista, cooperativas de trabalho solidário, redes de trocas comunitárias de serviços entre as pessoas, grupos e redes de produção e consumo solidário. Enfim, há uma enorme gama de atividades e práticas solidárias e sustentáveis que podem ser iniciadas com pequenos gestos de simples trocas e a escola pode ser a irradiadora dessa ideia na comunidade, uma ideia de que é possível buscar novos sistemas de relacionamento entre as pessoas na produção, beneficiamento, circulação e consumo de bens e serviços locais.⁴⁶⁸ Do que se necessita é pensar e se preocupar com a qualidade de vida de todas as pessoas e de todos os povos da Terra, e com a qualidade da vida em todo o planeta.⁴⁶⁹ Esses são princípios que necessitam permear o currículo ativo nas escolas de ensino médio no Brasil, para que os jovens possam vivenciá-los e, assim, vislumbrar a construção de um outro mundo possível, pautado em uma ética da vida e não do mercado.

⁴⁶⁷ ASSMANN, 1998, p. 29.

⁴⁶⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Minha casa, o mundo*. Aparecida: Idéias & Letras, 2008. p. 146-147.

⁴⁶⁹ BRANDÃO, 2008, p. 159.

CONCLUSÃO

Ser jovem no mundo líquido pós-moderno confere uma série de desafios a quem se encontra nessa faixa etária compreendida entre os 15 e os 30 anos de idade. Elemento de disputa semântica e conceitual recente entre vários ramos da ciência, a juventude desponta como categoria social e geracional importante para os estudos acadêmicos, bem como para a formulação de políticas públicas, evidenciando que ela comporta importantes atores sociais.

Num país de dimensão continental como o Brasil, com uma variedade de expressões culturais e de modos de viver tão diversos quanto os índices demográficos apresentados periodicamente, torna-se inviável encerrar todas e todos os jovens no termo juventude, sendo necessário pluralizá-lo em juventudes. A multiplicidade de abordagens, de perspectivas e de concepções acerca do que seja a juventude, exige sempre novos recortes para caracterizar sua singularidade e especificidade frente a outras categorias sociais. Ou seja, trata-se de um fenômeno multidimensional e complexo composto de universos juvenis diferentes – isso se o olhar for ampliado para além do recorte geracional e se observar também os de classe, gênero, pertencimento étnicorracial, local de moradia (urbano ou rural) e tantos outros fatores que contribuem para esse jogo dialético de diferenças e de desigualdades sociais. Apesar de existir uma condição juvenil, não se pode esquecer a diversidade de grupos juvenis formados pelas “juventudes concretas” - como bem denomina Groppo - que povoam o cotidiano das escolas, ou que deveriam povoar, pois muitos ainda se encontram excluídos e têm seu acesso a uma educação formal de qualidade negado.

No entanto, apesar de tamanha diversidade, o que se pode destacar acerca das políticas educacionais das últimas décadas voltadas ao segmento populacional jovem é a homogeneização. A recente visibilidade da(s) juventude(s) na política educacional brasileira, com a proposta de universalização do ensino médio e revalorização do ensino técnico, profissional e tecnológico integrado ao ensino médio desconsidera, em muitos aspectos, a diversidade populacional e, conseqüentemente, suas necessidades e anseios tão diversos quanto os meios e as relações de que esses jovens provêm. O que impera nessas propostas educacionais é a adequação ao mercado, às necessidades do mundo produtivo, do capital.

Ao longo da história brasileira, reiteradamente os governos se preocuparam em atender as demandas provindas da economia, utilizando-se das políticas sociais apenas como meio de atenuar resistências e conflitos. No período do Estado Novo, o dualismo educacional

continuava evidente com a Reforma Capanema que organizou o sistema de ensino de maneira tal que destinava o ensino secundário público para as “elites condutoras” e o ensino profissionalizante para outros setores da população, caracterizando uma segregação social no campo educacional. Já o período compreendido entre meados da década de 1940 e 1960 presenciou uma série de movimentos de educação popular e crescia a ideia do desenvolvimento de uma política educacional integrada a uma política social, no entanto, essa trajetória rumo a um Estado de Bem-Estar Social foi interrompida com o golpe de 64. Durante o período da ditadura militar, com o retorno da ala conservadora ao poder, voltou o enfoque às demandas ligadas à economia - tanto que o planejamento da educação nacional foi desenvolvido por economistas - mas alguns elementos do debate gerado na década de 1950 acerca de propostas para a educação brasileira foram incorporados pelas reformas do ensino empreendidas pelos governos militares devido a recomendações advindas de agências internacionais e de relatórios vinculados ao governo norte-americano.

Ou seja, a influência de organismos multilaterais na conformação e na configuração da política educacional brasileira já vem ocorrendo de longa data e a submissão das diretrizes da educação ao mercado também, fato comprovado claramente com a palestra do ministro Roberto Campos sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, em que sugere um vestibular mais rigoroso para as áreas do terceiro grau não atendentes às demandas do mercado, reservando o ensino superior às elites e retirando-se o caráter de formação humanista geral, revestindo de uma roupagem profissionalizante, no sentido de conter as aspirações de jovens de classes populares. Após os anos de 1970, a população brasileira ultrapassou a casa dos cem milhões de habitantes e, com o fim do AI5 e a abertura democrática, a discussão da política educacional, o embate de ideias pedagógicas e a legislação alcançaram um nível de complexidade nunca vivenciado antes das décadas finais do século XX. Em consequência disso, algumas agremiações políticas surgidas na década de 1980 - destacando-se o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT) - se preocuparam com a educação tanto em termos teóricos quanto práticos, devido a influências várias, fomentando o debate do movimento da Constituinte iniciado em 1987, substituído em seguida pelo Congresso Constituinte.

Devido à crise econômica dos anos de 1980, os governantes da década posterior atuaram com certo pragmatismo, manifestado numa espécie de “realismo” político que desqualificou ideais e valores socialistas e progressistas, caracterizados como utópicos e distantes da vida econômica imperante, que traça mudanças a partir das forças de mercado e

do desemprego crescente. Essa realidade da vida econômica marcada pela concorrência desencadeou um movimento de retração ideológica representada por um consenso de que é inútil opor-se às mudanças – esse discurso ganhou força na mídia, desmobilizou resistências e conduziu a uma acomodação utilitária às regras do mercado.

Foi com Collor De Mello à frente da presidência da República que iniciou no Brasil o processo de mudanças, redefinindo a inserção do país na economia mundial, ao ajustar a economia brasileira às exigências da reestruturação global no campo econômico. Esse foi um período doloroso para os brasileiros que, em muitos setores, verificaram grande desvantagem competitiva em relação aos estrangeiros. Como a literatura internacional da época – retomando aspectos da Teoria do Capital Humano de 1970 – afirmava que a educação é um dos principais determinantes da competitividade entre os países, percebeu-se ressonância dessa tendência nas políticas educacionais:

Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*.
470

Dentre essa literatura estão documentos internacionais emanados de importantes organismos multilaterais que disseminaram esse ideário – cuja implementação no Brasil teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração de um Plano Decenal, tomando forma concreta nos governos de FHC – mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas válidas para a América Latina e Caribe. Boa parte desses documentos foram produzidos pelo Banco Mundial, pela Conferência Mundial de Educação para Todos (com ampla participação e apoio da UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial), pela CEPAL, UNESCO e PROMEDLAC.

Nesse sentido, fica evidente que não é por acaso que se verifica a presença de traços homogêneos nas reformas educativas ocorridas no período na América Latina e Caribe, demonstrando, inclusive, semelhanças com reformas empreendidas na área educacional em países da Europa. Devido ao fato de que a estratégia adotada para implementação dessas mudanças foi sutil e gradual, “se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública”⁴⁷¹ é que não se percebeu grandes movimentos

⁴⁷⁰ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 55-56.

⁴⁷¹ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 115.

contrários e passou-se a aceitar a adaptação aos novos tempos que, orquestrados pelo setor econômico, progressivamente impôs a mercantilização da educação.

Essa política de mercantilização da educação teve como um de seus elementos de sustentação, o arrocho salarial, usando como base “o critério de remuneração ‘por competência’, avaliada com base na produtividade e certificações”.⁴⁷² Esse fato conduziu “à ampliação desmedida do mercado consumidor de ‘bens e serviços educacionais.’”⁴⁷³ Difundiram-se os empresários da educação que passaram a obter lucro com a desqualificação dos trabalhadores que, incitados pela instabilidade do mercado de trabalho, buscam adquirir seus diplomas e certificados, alimentando o mercado educacional.

Como o cerne da política educacional deste momento histórico está assentado sobre as bases lançadas no período dos governos FHC, principalmente a partir da aprovação da Lei nº 9394/96, em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional, alinhando as políticas na direção de objetivos de natureza neoliberal, tem-se hoje como referência para a educação brasileira a pedagogia das competências que vem se inserindo progressivamente nos currículos escolares devido à natureza das ações avaliativas do governo federal, como ENEM, que utilizam a matriz das competências para formular as questões propostas aos estudantes. Dessa forma, o discurso de que a pedagogia das competências é a que melhor responde às necessidades suscitadas dos problemas educacionais – na verdade, é a que melhor responde à necessidade do mercado por um trabalhador autônomo, flexível, que se adapte com facilidade às mudanças provindas dos meios tecnológicos e produtivos – acaba ganhando força e sendo aceita de maneira acrítica, gerando um consenso. É a forma, conforme Sacristán já alertou, que os poderes e as burocracias encontraram para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função dos interesses do capital, mesmo não havendo clareza do conceito de competência entre seus próprios propositores.

Mesmo sem essa clareza acerca do conceito, coube às políticas educacionais e aos profissionais da educação transformar as competências que servem de indicadores de resultados para a avaliação externa dos rendimentos dos estudantes em metas dos currículos escolares. Ou seja, a necessidade de convergência das avaliações externas para a aplicabilidade nos sistemas educacionais é que fez surgir uma proposta contendo uma relação de competências aceitáveis que pudessem ser empiricamente demonstráveis, conduzindo, dessa forma, de maneira homogênea, a educação de vários países que se inclinam às vontades do grande capital. E assim, os jovens que poderiam vivenciar e buscar formas alternativas de

⁴⁷² SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 119.

⁴⁷³ SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 120.

convívio, de comunhão, de cooperação, de construção coletiva do conhecimento são incitados a competir com o outro para demonstrar melhores habilidades e competências e não serem excluídos do mercado de trabalho e da sociedade consumista, deixando o Estado isento de buscar soluções para esses problemas. Afinal, a partir dessa concepção, a inclusão social é entendida como resultado da capacidade individual e competitiva que cada um dispõe para conquistá-la.

Ao comungar com a afirmação de Virgínio de que a pedagogia das competências refere-se apenas à construção de saberes pertinentes provindos da relação entre conhecimentos e situações circunstanciais, com um forte caráter de efemeridade, pode-se tomar como referência de um contraponto a reflexão de Paulo Freire e de tantos outros acerca de uma educação que enfatize a universalidade dos saberes, problematizando e contextualizando-os de maneira tal que possam alargar e aprofundar a relação do ser humano com o mundo a partir de sua leitura. Relação essa marcada não pelo efêmero, pela competição e pela individualidade, mas sim pela conscientização, pela participação, pela democracia, pelos direitos humanos, pelo amor, pelo cuidado e pela ética de se saber um ser inconcluso e ecodependente. Os jovens só aprenderão o sentido radical destes termos, se os vivenciarem desde cedo, de forma concreta e plausível, no meio que habitam, convivem e estudam.

A escola, como primeira instância coletiva de convívio e de experiências mais amplas, poderia fornecer as bases do exercício de uma verdadeira democracia, pautada na participação efetiva de suas decisões e destinos, no respeito à diversidade, na cooperação, na solidariedade e no cuidado para com o outro e com a natureza. Se a meta é construir um amanhã diferente, calcado na esperança de se vislumbrar o “inédito-viável”, é imprescindível que isso ocorrer desde o presente, com a ação humana fundamentada no cuidado e na sustentabilidade que sustentam uma necessária transformação do estar na Terra, a qual ocorrerá apenas se acompanhada de uma revolução espiritual. Se os jovens se encontram perdidos no vácuo da falta de referenciais que preenchem com qualquer crença simples que os conduza à transcendência, que se desperte neles o sentimento de pertença à espécie planetária, sensibilizando-os para o cuidado solidário do outro e da natureza, vencendo o ceticismo e a indiferença que fazem fechar ou desviar os olhos diante da dor e do sofrimento alheios. Para isso, a escola pode também se converter num espaço de cuidado, de si e dos demais, ofertando e dando visibilidade a dispositivos de apoio, sustentação e proteção à vida, ao estilo do *holding*, de Winnicott, pois o processo de conhecimento não se reduz ao pensamento abstrato - uma pequena fração da cognição humana - mas envolve também percepção, emoção e ação como processo vital.

O que a teologia da libertação e a ecoteologia, ou teologia do cuidado, trazem como legado e contribuição para a educação é esse olhar voltado para o outro, um olhar repleto de amor, fé e esperança na força transformadora e promotora de vida que cada ser humano traz em si, para que se vislumbre outro mundo possível, em que a solidariedade, a justiça e a ética do cuidado prevaleçam sobre a ética do mercado. Ancoradas nessas teologias, algumas pistas e possibilidades pedagógicas de trabalho com os jovens que povoam as escolas foram apontadas: nenhuma receita redentora das mazelas do mundo foi arquitetada, pois de pacotes prontos que prescrevem as ações, restringindo-as a uma concepção unitária que desconsidera a variedade de mundos que compõem o mundo, já existem várias. O que se pretendeu foi integrar contribuições provindas de diversas áreas de conhecimento direcionadas para um pensar sobre a educação da juventude que tanto precisa ser cuidada e impulsionada para uma ação autóctone - não apenas autônoma - mas transformadora, dialógica, democratizando as relações e reverenciando o sagrado que reside no outro.

Para que haja possibilidade de uma educação da juventude com essas características, é necessário resgatar, conforme afirmativa de Boff, a razão sensível e cordial. Não para substituir ou desprezar a razão intelectual, científica, mas para a ela se aliar e cumprir com os propósitos de uma educação integral do ser, que conduza os jovens numa experiência de convívio e de construção coletiva e solidária do conhecimento, transcendendo seu uso materialista, focando na constituição do ser como humano. Valores como justiça, sustentabilidade e cuidado são imprescindíveis numa educação que pretenda ir além da mera instrumentalização desses jovens para o mercado de trabalho. Um mercado mutante que a cada dia descarta milhares de pessoas cujas habilidades e competências não alcançam mais o resultado desejado. Se nesse jogo mercadológico da dança das cadeiras a exclusão é o fim de muitos, a educação tem o compromisso de incluir e de recuperar a competência humana latente em cada ser.

A educação da juventude necessita de ser pensada em termos de totalidade, com a concepção de um currículo que, além de desenvolver as competências necessárias para a sobrevivência na sociedade líquida, avance além do cognitivo, pois o que caracteriza a cognição humana é a afetividade e, nesse sentido, aprender juntos, em comunhão, é uma premissa para uma educação baseada no cuidado e na responsabilidade, por si, pelo outro e pelo meio. Para superar esse individualismo reinante, o consumo irrefreado e o hedonismo radical que caracteriza as relações fluídas e superficiais, que fazem com que se olhe o outro com desprezo e indiferença, é necessário que se experiencie junto aos jovens estudantes outras possibilidades de convívio, centralizando a convivência harmoniosa, solidária e

participativa, construtora de outra possibilidade de estar no mundo. Ou seja, parafraseando Brandão, o que há de instrumental e de utilitário na educação deve apenas servir de base para a construção do ser. A tarefa educativa, por ser uma experiência socialmente peregrina e pessoalmente permanente, deve trazer continuamente em seu bojo o sentido de recriar comunidades aprendentes geradoras de saberes intercambiáveis, pautadas num diálogo incessante, respeitador das diferenças.

Os coletivos humanos, em sua infinita constituição e formas de organização, devem ser preservados e ter suas culturas respeitadas. Os inúmeros programas governamentais que surgem para precariamente sanar problemas de maneira pontual poderiam transcender-se em políticas públicas promotoras do eco-desenvolvimento, enfatizando uma cultura sustentável, rumo a uma sociedade onde caibam todos, ou, como sugere Assman, a partir de um mundo onde caibam muitos mundos.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003.
- ALMONACID & ARROYO. Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. *La ciudadanía negada*. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO. 2000.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALTMANN, Walter. Teologia da libertação. *Estudos teológicos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 26-35, 1979.
- ALVES, Rubem. *Cristianismo: ópio o liberación?* Salamanca: Sígueme, 1973.
- _____. *O que é religião?* São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSMANN, Hugo; ALVES, Rubem; GUTIERREZ, Gustavo. *Religion: instrumento de liberación?* Barcelona: Fontanella, 1973.
- AUR, B. A. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J. M. (Orgs.). *Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração*. Brasília: UNESCO, 2009.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estratégias para la Educación*. Washington: World Bank, 1995.
- BARRIENTOS-PARRA, Jorge. O Estatuto da Juventude – Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 41, n. 163, p. 131-151, 2004.
- BARRIENTOS-PARRA, Jorge. O Estatuto da Juventude – Instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 41, n. 163, p. 132, 2004. p. 132.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a.
- _____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000;

_____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENSAÏD, D. *Os irredutíveis – Teoremas da resistência para o tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BLACKBURN, S. *Dicionário de filosofia de Oxford*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOFF, Leonardo. *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Teologia da opção preferencial pelos pobres. *Grande sinal*, Petrópolis, v. 38, n. 7, p. 541-549, set. 1984.

BORAN, Jorge. *O futuro tem nome: juventude: sugestões práticas para trabalhar com jovens*. São Paulo: Paulinas, 1994.

BORDENAVE, J. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, Regina Maria Rabello. Além do Cognitivo. *Educação*. Porto Alegre, ano 25, n. 46, p. 249-263, mar. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Minha casa, o mundo*. Aparecida: Idéias & Letras, 2008.

_____. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BRASIL. Decreto N. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011.

_____. Lei nº 9475/97, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127108/lei-9475-97>>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Documento final da CONAE. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. 2009.

_____. Resolução CEB N. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2009.

CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel; MAFFEI, Laura. *Educação para o século XXI*. São Paulo: Instituto Polis, 2003.

CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americano. Seção Juventude. *Civilização do amor: tarefa e esperança: orientações para a pastoral da juventude Latino-Americana*. Tradução Hilário Dick. – São Paulo: Paulinas, 1997. Disponível em: <http://www.pjsorocaba.com.br/Arquivos/file/Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Amor_%20Tarefa%20e%20Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CEPAL y OIJ. *La juventud en iberoamérica*. Tendencias y urgencias. Santiago: CEPAL y OIJ. 2004.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. *Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em psicologia escolar*. Campinas: Editora Alínea, 2010.

CLARK, Colin. *The theory of economic progress*. Londres: MacMillan, 1940.

COLL, César et al. *Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. PEC da Juventude. N. 42/2008. [Organizado por Luciana Soares]. Brasília: CONJUVE, 2009. Disponível em:

<http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/marcos-da-politica-nacional-de-juventude/PEC%20da%20Juventude%20Revisado_05.05.20091.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, Antônio Geral da. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2010.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

DALLMAYR, F. Para além da democracia fugidia: algumas reflexões modernas e pós-modernas. In: SOUZA, J. *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB, 2001.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

DICK, Hilário. *Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na História*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. Educación, liberación e iglesia. In: FREIRE, Paulo et al. *Teologia negra – Teologia de la liberación*. Salamanca: Sígueme, 1974.

_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 2003.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília: IPEA, n. 21, p. 213-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-37)*. São Paulo: Humanidades, 1991.

_____. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

_____. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *O que você precisa saber em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

GIBELLINI, Rosino. *A teologia do século XX*. São Paulo: Loyola, 2002.

GIDDENS, Anthony & TURNER, Jonathan. *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

GIDDENS, Anthony. *A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. São Paulo: Unesp, 1993.

_____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich & LASH, Scott. *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 1997.

GROPPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do COGEIME/ Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação*, Piracicaba, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. p. 11. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional Na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. *Anais eletrônicos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 1437-1455. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses estatísticas*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- KOERNER, Andrei. Direitos humanos e as leis no Brasil. In: SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, v.5, n.8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 fev. 2014.
- LAJE, María Inés. Jóvenes: exclusión o ciudadanía. In: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. *Anuario*. Córdoba: Garden Press, 1996, v. 3. p. 143-150.
- LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.
- LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude. *História dos Jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LOUREIRO, Isabel; LEITE, José Corrêa; CEVASCO, Maria Elisa. *O espírito de Porto Alegre*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. (Orgs). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. *O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MANIFESTO para a vida: Por uma ética para a Sustentabilidade. [s.d.]. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/manifestovida.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.
- MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Do contexto ao texto: questões para discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 149-165, mar. 1997.
- MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATTOSO, Jorge. O novo e inseguro mundo do trabalho nos países avançados. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de et al. *O mundo do trabalho – Crise e mudança do final do século*. São Paulo: Scritta, 1994.
- MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Atos Normativos – Súmulas, Pareceres e Resoluções. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12752&Itemid=866>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2013.

MIRANDA, Marília Gouvêa. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. *Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002

NEVES, Lucia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOVAES, R. R.; SANCHES, E. M. P. (Orgs). *Fiéis e cidadãos: percursos do sincretismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. VERJ, 2001.

NOVAES, Regina Reyes; RIBEIRO, Eliane. *Livro das juventudes sul-americanas*. Rio de Janeiro: IBASE e Polis, 2010. Disponível em: <<http://www.ibase.br/pt/wp-content/uploads/2011/06/juv-livro-das-juventudes-sulamericanas.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

NOVO mapa religioso brasileiro. Algumas características. *IHU Online*, São Leopoldo, 27 ago. 2012. Disponível em: www.unisinos.br/ihu Acesso em: 03 ago. 2014.

O TEXTO da Carta da Terra. *A Carta da Terra em Ação*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html>> Acesso em: 18 abr. 2014.

OUTEIRAL, J. *Adolescer*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PACTO pela Juventude: Apostar na Juventude é Investir no Brasil. In: SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria Nacional de Juventude. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.] Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/marcos-da-politica-nacional-de-juventude/2oPacto_cartaz.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

PAIVA, V. Desmistificações das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, p. 19-37, maio 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PALMA FILHO, J.C. A educação brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC. In: PEDAGOGIA Cidadã. Cadernos de formação, História da Educação. 3.ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

PALMA FILHO, J.C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. In: PEDAGOGIA Cidadã. Cadernos de formação, História da Educação. 3.ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p.61-74.

PAOLI, M. C. Apresentação e introdução. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999a.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caieiro*. São Paulo: CEDIC, 2005.

PLURALISMO, transformação, emergência do indivíduo e de suas escolhas. *IHU Online*, São Leopoldo, 27 ago. 2012. Disponível em: www.unisinos.br/ihu Acesso em: 03 ago. 2014.

PONT, R. *Democracia, igualdade e qualidade de vida: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Veraz, 2003.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. *Revista Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/331/329>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Conselho Nacional de Juventude. *Estatuto da Juventude*. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/estatuto/estatuto-de-bolso/estatuto-web>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REBLIN, Iuri Andréas. *Outros cheiros, outros sabores... o pensamento teológico de Rubem Alves*. São Leopoldo: Oikos, 2009.

REGATTIERI, Marilza, CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013.

RESTREPO, L. C. *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 1998.

REZENDE JR. José. *Diversidade religiosa e direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

'ROLEZINHOS' têm raízes na luta pelo espaço urbano. *IHU Online*, São Leopoldo, 21 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527451-rolezinhos-tem-raizes-na-luta-pelo-espaco-urbano>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ROLEZINHOS: O que estes jovens estão “roubando” da classe média brasileira. *IHU Online*, São Leopoldo, 14 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527204-rolezinhos-o-que-estes-jovens-estao-roubando-da-classe-media-brasileira-por-eliane-brum>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROPÉ, Françoise. *El modelo de las competencias en la escuela y en la empresa*. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/03rope.pdf>>. Acesso em: 15 dez 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTA ANA, Júlio de. Notas para uma ética de libertação. In: ALVES, Rubem et al. *Liberdade e fé*. Tempo e Presença Editora, 1972.

SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. 40. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHILLING, Flávia (Org.). *Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2007 – Brasil sedia 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul no RJ. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2007-2013-brasil-sedia-1a-reuniao-especializada-da-juventude-do-mercosul-no-rj>>. Acesso em: 15 maio 2013.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2007 – Lançamento do Projovem Integrado. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2007-2013-lancamento-do-projovem-integrado>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2008 – 1ª Conferência Nacional de Juventude. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.].

Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-1a-conferencia-nacional-de-juventude>>. Acesso em: 16 maio 2013.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2008 – 1º Pacto pela Juventude. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-2013-1o-pacto-pela-juventude>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2008 – Brasil sedia 4ª sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2008-2013-brasil-sedia-4a-sessao-da-reuniao-especializada-da-juventude-do-mercosul>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2009 – Brasil sedia 2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2009-2013-brasil-sedia-2o-encontro-de-parlamentares-ibero-americanos-de-juventude>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2010 - Brasil assume presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul – REJ. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2010-brasil-assume-presidencia-da-reuniao-especializada-da-juventude-do-mercosul-2013-rej>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. 2010 – Brasil sedia Pré-Conferência das Américas e Caribe. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos/2010-2013-brasil-sedia-pre-conferencia-das-americas-e-caribe>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. As 22 prioridades da 1ª Conferência. *Juventude.gov.br*. Seção Marcos da Política Nacional de Juventude. [s.d.]. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/marcos-da-politica-nacional-de-juventude/1aConf_22Prioridades.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Estatuto da Juventude. *Juventude.gov.br*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/estatuto>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Marcos da Política Nacional de Juventude. *Juventude.gov.br*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/marcos>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA Jr., João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão productiva e a constituição de un novo sujeito. In: GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *La Ciudadania Negada*. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. CLACSO, 2000.

SILVA, Eliana Nunes da. A pedagogia das competências no ideário da formação de professores. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopéc*. Sumaré, ano 02, n. 4, p. 51-57, jan/jul 2005.

SOUSA SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo*. In: OLIVEIRA, Francisco de & PAOLI, Maria Célia (Orgs.). *Os sentidos da democracia – Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006;

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

STRECK, D. R. *Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico*. Educação e Sociedade, v. 30, p. 539-560, 2009.

STRECK, D. R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TANGUY & ROPÈ, TANGUY, L. & ROPÉ, F. (Orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma – Para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.

UMA fé dinâmica e atualizada. *IHU Online*, São Leopoldo, 15 set. 2008. Disponível em: www.unisinos.br/ihu Acesso em: 02 ago. 2014. p. 18.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Re-inventar Paulo Freire a 40 anos da pedagogia do oprimido: de que maneira uma perspectiva freiriana critica a pedagogia das competências nos sistemas de educação. *COFIR*, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cofir.net/portal/democratizzare/114-re-inventar-paulo-freire-a-40-anos-da-pedagogia-do-oprimido-di-alexandre-silva-virginio.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil – Sumário Executivo*. São Paulo: Instituto Sangari/Ministério da Justiça, 2011.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n.1, p. 107-126, jan./abr. 2005. p. 109. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/8518/7813>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 27.

ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999.