



UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

ESTUDIS DE POSTGRAU DOCTORATS
REGULADES PEL R.D. 1393/2007

SONIA MARLI RIGHI AITA

**ENSINO MÉDIO OBRIGATÓRIO: OS PROCESSOS DE
PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS, NO CONTEXTO
ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EN BRASIL-
LIMITES E POSSIBILIDADES. O CASO DE SANTA MARIA.**

**València, Espanha
2019**

SONIA MARLI RIGHI AITA

**ENSINO MÉDIO OBRIGATÓRIO: OS PROCESSOS DE
PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS, NO CONTEXTO ESCOLAR DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - LIMITES E POSSIBILIDADES. O CASO DE
SANTA MARÍA.**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado do Programa de Pós-
Graduação em Educação, Linha 1 :
Estudios históricos, políticos y
comparados de la Educación da
Universidade de Valência, como
requisito para obtenção do título de
doutor.

Orientador: Prof. Dr Luís Miguel Lázaro Lorente

**Valência, Espanha
2019**

“A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes. O que vemos não é o que vemos. Senão o que somos. Abra as janelas e veja outras propostas. Nós só enxergamos o que nos ensinaram a ver. A verdade é maior!” Fernando Pessoa



EM CARTAZ

No maravilhoso mundo das metáforas o uso dos simbolismos colabora para que o espetáculo da tese se apresente e se arranje como recurso de análise e como um caminho para interpretação de fatos e acontecimentos na contemporaneidade. A linguagem metafórica interage com o mundo na produção de distintas realidades, bem como, de explicações destas em que se apresentam, se cristalizam, se renovam e se modificam com o passar dos anos e se transformam na arte do viver e do conviver. Ao jogar com o poder do deslocamento do ponto de vista se pode abrir espaços para abordagens criativas, dinâmicas na compreensão dos fenômenos de estudo trazendo à luz distintas perspectivas e visões, uma vez que, hora os professores terão a fala, hora os pais e ainda os alunos. Optou-se pelo raciocínio metafórico, pois é uma habilidade que dela recorrem muitos sujeitos ao abordar diferentes temáticas. A intenção de utilizar a metáfora do teatro deu-se a fim de manifestar as ideias de uma forma lúdica e alegórica numa representação do vivido ou de uma situação de ficção deste ao transmitir experiências e sensações tencionando passado, presente e futuro no dialogar de limites possibilidades em política pública educacional.



RESUMO

ENSINO MÉDIO OBRIGATÓRIO: OS PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS, NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EN BRASIL-LIMITES E POSSIBILIDADES. O CASO DE SANTA MARIA.

AUTORA: Sonia Marli Righi Aita

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luís Miguel Lázaro Lorente

O presente trabalho apresenta a pesquisa “Ensino Médio Obrigatório: Políticas Públicas Supranacionais/Nacionais/ e Regionais. O processo de participação na formação dos sujeitos, no contexto escolar da Educação Básica- Limites e Possibilidades”, desenvolvido junto às escolas estaduais de Ensino Médio de Santa Maria como requisito para a obtenção do título de doutorado na Universidade de Valência (UV), da Espanha. Tem por objetivo compreender os princípios e fundamentos decorrentes do processo formativo de alunos, pais e professores, no contexto escolar, considerando às interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais e a reestruturação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul – Brasil. A metodologia usada como caminho para se chegar ao objetivo é a pesquisa qualitativa. A análise será qualitativa dos questionários semiestruturados encaminhados para 03 escolas estaduais de Ensino Médio de Santa Maria, com questões abertas e fechadas encaminhadas para pais, alunos e professores que estiveram na escola, no período de 2012 a 2014. As mesmas serão analisadas juntamente com os documentos legais oriundos da obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil e autores que discutem este nível de ensino, na busca de aproximar-se da resposta para a questão problema: Quais os princípios e fundamentos decorrentes do processo formativo vivenciados no contexto escolar, pelos sujeitos envolvidos, considerando às interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais e a reestruturação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul – Brasil? Observa-se que para o entendimento sobre a proposta de reestruturação curricular no Rio Grande do Sul e, em especial, para as escolas estaduais de Santa Maria, é necessária uma maior aproximação da realidade da comunidade escolar para que este processo se dê a partir da cultura da participação com a conscientização e o diálogo entre os participantes do processo. Afirma-se como tese da pesquisa intitulada Ensino Médio obrigatório: os processos de participação dos sujeitos, no contexto escolar da educação básica, limites e possibilidades, que a Política Pública de reestruturação do Ensino Médio Politécnico no RS não se materializou no contexto da escola de EB, pelo viés da participação democrática dos sujeitos envolvidos, constituindo-se como mais uma política educacional implementada sem as devidas condições de legitimá-la e sem mudanças estrutural que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas educativa e sociais como sugeria a proposta.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Implementação de Políticas Públicas.

RESUMEN

ENSEÑANZA MEDIO OBLIGATORIO: LOS PROCEDIMIENTOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS, EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL. LÍMITES Y POSIBILIDADES. EL CASO DE SANTA MARÍA.

El presente trabajo presenta la investigación "Enseñanza Media Obligatoria: Políticas Públicas Supranacionales / Nacionales y Regionales. El proceso de participación en la formación de los sujetos, en el contexto escolar de la Educación Básica- Límites y Posibilidades, desarrollado junto a las escuelas estatales de Enseñanza Media de Santa María como requisito para la obtención del título de doctorado en la Universidad de Valencia (UV) España. En el contexto escolar, considerando las interferencias supranacionales, nacionales y regionales de las políticas públicas educativas y la reestructuración de la Enseñanza Media Politécnica en el estado de Rio Grande do Sul, tiene por objetivo comprender los principios y fundamentos resultantes del proceso formativo de alumnos, padres y profesores, Brasil. La metodología utilizada como camino para llegar al objetivo es la investigación cualitativa. El análisis será cualitativo de los cuestionarios semiestructurados encaminados para 03 escuelas estatales de Enseñanza Media de Santa María, con preguntas abiertas y cerradas encaminadas a padres, alumnos y profesores que estuvieron en la escuela, en el período de 2012 a 2014. Las mismas serán analizadas junto con los otros. de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, en el marco de la Ley Orgánica del Poder Legislativo, considerando las interferencias supranacionales, nacionales y regionales de las políticas públicas educativas y la reestructuración de la enseñanza media politécnica en el estado de Rio Grande do Sul - Brasil? Se observa que para el entendimiento sobre la propuesta de reestructuración curricular en Rio Grande do Sul y, en especial, para las escuelas estatales de Santa María, es necesaria una mayor aproximación de la realidad de la comunidad escolar para que este proceso se dé a partir cultura de la participación con la concientización y el diálogo entre los participantes del proceso. En el contexto escolar de la educación básica, límites y posibilidades, la Política Pública de reestructuración de la Enseñanza Media Politécnica en el RS no se materializó en el contexto de la escuela de educación básica, Por el sesgo de la participación democrática de los sujetos involucrados, constituyéndose como otra política educativa implementada sin las debidas condiciones de legitimarla y sin cambios estructurales que contemple la cualificación, la articulación con el mundo del trabajo y prácticas educativas y sociales como sugería la propuesta.

Palabras clave: Educación. Enseñanza Media. Implementación de Políticas Públicas.

ABSTRACT

COMPULSORY MEDIUM EDUCATION: THE PARTICIPATION PROCESS OF THE SUBJECTS, IN THE CONTEXT SCHOOL OF BASIC EDUCATION IN BRAZIL-LIMITS AND POSSIBILITIES. THE CASE OF SANTA MARIA.

AUTHOR: Sonia Marli Righi Aita
ADVISOR: Prof. Dr. Luís Miguel Lázaro Lorente

The present work presents the research "Compulsory High School: Supranational Public Policies / National / Regional. The process of participation in the training of subjects, in the school context of Basic Education - Limits and Possibilities ", developed with the state secondary schools of Santa Maria as a requirement for obtaining a doctorate degree at the University of Valencia (UV), the Spain. It aims to understand the principles and foundations deriving from the formative process of students, parents and teachers in the school context, considering the Supranational, National and Regional Interference of Public Educational Policies and the restructuring of Polytechnic High School in the state of Rio Grande do Sul - Brazil. The methodology used as a way to reach the goal is qualitative research. The analysis will be qualitative of the semi-structured questionnaires sent to 03 state schools of Santa Maria, with open and closed questions sent to parents, students and teachers who were in school, between the period of 2012 and 2014. They will be analyzed together with the legal documents coming from the obligation of the High School in Brazil and authors who discuss this level of education, in the search to approach the answer to the problem question: What principles and foundations stemming from the formative process experienced in the school context, by the subjects involved, considering the Supranational, National and Regional Interference of Public Educational Policies and the restructuring of Polytechnic High School in the state of Rio Grande do Sul - Brazil? It is observed that in order to understand the proposal of curricular restructuring in Rio Grande do Sul and, especially, for the Santa Maria state schools, a closer approximation of the reality of the school community is necessary for this process to be culture of participation with awareness and dialogue among participants in the process. It is affirmed as a thesis of the research entitled Compulsory High School: the processes of participation of the subjects, in the school context of basic education, limits and possibilities, that the Public Policy of restructuring of Polytechnic High School in RS was not materialized in the context of the school of EB, for the bias of the democratic participation of the individuals involved, constituting as another educational policy implemented without the proper conditions to legitimize it and without structural changes that contemplate the qualification, the articulation with the world of work and educational and social practices as suggested the proposal.

Key words: Education. High school. Implementation of Public Policies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Localização de Santa Maria no estado e no Brasil.....	36
Imagem 2- Localização da (unidade de análise) Escola1.....	37
Imagem 3- localização da Escola 2.....	38
Imagem 4- Localização da Escola 3.....	38
Imagem 5- Caminho de análise do estudo realizado.....	52
Imagem 6- Detalhamento dos contextos a partir do estudo.....	54
Imagem 7- Relação entre política neoliberal e fenômeno de Privatização Consequências.....	68
Imagem 8- Desenho da política em Bóbbio, Shiroma e Del Percio.....	78
Imagem 9- Desenho da relação das três últimas cenas apresentadas.....	82
Imagem 10- Os organismos internacionais e as influências na educação.....	97
Imagem 11- Orientações internacionais e as influências nas políticas públicas na educação básica, com foco principal o ensino médio.....	100
Imagem 12- Desenho da relação entre plano nacional de educação e vontade política- sintonia com os estados e municípios- Ação.....	116
Imagem 13- Plano Nacional de Educação 2014/2024 e as metas para o ensino médio e o marco de 2030- ods global e nacional.....	119
Imagem 14- No alvo a história da educação básica e as relações com as influências dos organismos internacionais e acordos regionais e internacionais.....	148
Imagem 15- Desenho do exercício do poder público na sociedade.....	154
Imagem 16- A dominação em Weber e Cohn (2008).....	157
Imagem 17- Contexto relacional- o cidadão- participação/atuação social.....	165
Imagem 18- As políticas públicas educacionais e suas diferentes relações.....	183
Imagem 19: Relação de democracia na atualidade.....	188
Imagem 20- Desenho de democracia no pensamento político de Bóbbio.....	195
Imagem 21- Pensamento e aplicação segundo Jung (1967).....	216
Imagem 22- Elementos presentes e suas relações no pensar, sentir e agir do Sujeito contemporâneo.....	238
Imagem 23- Dimensões da participação na gestão democrática da escola pública em Lück (2006).....	352

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa.....	40
Quadro 2 – Distribuição das teses em educação encontradas e os descritores.....	44
Quadro 3 - Mapeamento das teses a partir do descritor: supranacional.....	45
Quadro 4 - Mapeamento das teses a partir do descritor: dominação.....	47
Quadro 5 - Mapeamento das teses a partir do descritor: democracia.....	49
Quadro 6 - Conferências, orientações e acordos internacionais e a legislação educacional brasileira- enfoque no ensino médio.....	103
Quadro 7 - Relação entre as influências regionais e a educação para o ensino médio no Brasil.....	124
Quadro 8- O Ensino Médio ao longo dos tempos no Brasil.....	140
Quadro 9- Tipos de dominação em Weber e Cohn (2008)	158
Quadro 10- Disposição da educação obrigatória no país.....	258
Quadro 11- Dados que podem justificar a necessidade de mudanças no E.M no Brasil RS/BR segundo Seduc/RS.....	263
Quadro 12- Matrículas no Ensino Médio no Brasil entre 2000 e 2015, segundo censo escolar 2014.....	278
Quadro 13- Matrículas Ensino Médio (regular e modalidade EJA) nas unidades de análise de 2012 a 2014, segundo censo escolar dados SEDUC, 2015.....	279
Quadro 14- Discutindo elementos da proposta pedagógica para o em politécnico e educação profissional integrada ao em 2011 a 2014.	341

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM- Banco Mundial
BNCC- Base Nacional Comum curricular
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CONAE - Conferencia Nacional de Educação
CSA-Construção Satisfatória da Aprendizagem
CPA- Construção Parcial de Aprendizagem
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
CRA- Construção Restrita de Aprendizagem
EB - Educação Básica
EC - Emenda Constitucional
EEEB - Escola Estadual de Educação Básica
EI - Educação Infantil
EM - Ensino Médio
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
EPT - Educação para Todos
FIES- Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OREALC - Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano Decenal de Educação para Todos
PEIES- Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PIDESC - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PPDAs- Plano Pedagógico Didático de Apoio

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SM - Santa Maria

SME - Secretaria Municipal de Educação

SISU- Sistema de Seleção Unificada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMEN AMPLIADO	15
1 ABERTURA.....	29
2.1 ESTADO DA ARTE: PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO	41
2.1.1 Análise das produções acadêmicas sobre o termo supranacional em educação.....	45
2.1.2 Análise das produções acadêmicas sobre o termo dominação em educação	47
2.1.3 Análise das produções acadêmicas sobre o termo democracia em educação.....	48
2.2 REINTERPRETAÇÃO DOS CICLOS DE POLÍTICAS: UM OLHAR ACERCA DO CONTEXTO DAS RELAÇÕES	51
3 SEGUNDO ATO [ORIENTAÇÕES E INFLUÊNCIAS...].....	56
3.1 CENA 1: O ESTADO, A GLOBALIZAÇÃO E A POLÍTICA EDUCATIVA.....	58
3.1.1 Cena 1.1 O estado, conceito, origem e constituição.....	58
3.1.2 Cena 1. 2 Globalização: definição e impactos sociais e educacionais	67
3.1.3 Cena 1. 3 A Política e a política pública traçando os destinos ou condicionamentos da sociedade.....	75
3.2 CENA 2. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OS ACORDOS ESTABELECIDOS PARA A EDUCAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.	83
3.2.1 Cena 2.1 O Banco Mundial e a educação.....	87
3.2.2 Cena 2.2 O Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Educação.	91
3.2.3 Cena 2.3 A Organização das Nações Unidas e a Educação (ONU).....	91
3.2.4 Cena 2.4 A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a educação (OCDE).....	93
3.2.5 Cena 2.5 A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) X Educação	93
3.2.6 Cena 2.6 Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)	94
3.2.7 Cena 2.7 O rol de prioridades dos organismos internacionais. Qual o caminho das orientações? Existe a possibilidade de relacionar o que se pretende com o que se pode materializar em educação?.....	95
3.3 CENA 3. OS ACORDOS INTERNACIONAIS/NACIONAIS NA EDUCAÇÃO GLOBAL E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO NO ENSINO MÉDIO.....	99
3.4 CENA 4. PROJETOS LATINO AMERICANOS PARA REFORMA DA EDUCAÇÃO.	122

3.5 CENA 5. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL FRENTE AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS: OS REFLEXOS PARA O ENSINO MÉDIO.....	127
3.5.1 Cena 5.1 As políticas públicas para educação: Revisitando os principais fatos marcaram a educação no Brasil.....	129
3.5.2 Cena 5.2 O Ensino Médio ao longo dos tempos.....	140
4 TERCEIRO ATO- DA IDEIA AO ATO: EDUCAÇÃO E AS ESTRUTURA DE DOMINAÇÃO	151
4.1 CENA 1 O CAMINHO PERCORRIDO PELA DOMINAÇÃO. CONCEITO, ORIGEM E TIPOS	152
4.2 CENA 2. EDUCAÇÃO E AS ESTRUTURAS DE DOMINAÇÃO. RECONHECENDO ESPAÇOS.....	173
5 QUARTO ATO [DEMOCRACIA...]	186
5.1 CENA 1 CONCEITUANDO E DISCUTINDO A DEMOCRACIA	187
5.2 CENA 2 A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA- VISITANDO ALGUNS PONTOS SENSÍVEIS.....	199
5.3 CENA 3 ESCOLA E DEMOCRACIA. OS RUMOS A SEREM REDEFINIDOS	202
6 QUINTO ATO [DESVENDANDO A TRÍADE: PENSAR, SENTIR E AGIR DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO]	205
6.1 CENA 1 O PROCESSO FORMATIVO DOS SUJEITOS E SUAS RELAÇÕES: OS PRINCÍPIOS E BASES DO PENSAR, SENTIR E AGIR DO SUJEITO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	206
6.2 CENA 2 O PENSAMENTO: SUAS DISTINTAS ABORDAGENS E TIPOLOGIA.	208
6.3 CENA 3: A REPRESENTAÇÃO: OS EFEITOS AUTOCONDICIONANTES QUE ALIMENTAM A FORMA DE PENSAR, SENTIR E AGIR DO HOMEM CONTEMPORÂNEO.....	220
6.4 CENA 4: A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DO HOMEM: UMA VIAGEM PELO MITO DA PARTICIPAÇÃO NO DESVENDAR DE CONHECIMENTOS.	222

6.5 CENA 5: NO CENÁRIO PRINCIPAL O PROCESSO FORMATIVO DOS SUJEITOS E SEUS ELEMENTOS RELACIONANTES.	232
6.6 CENA 6 A SUBJETIVIDADE. UM CENÁRIO PARALELO, PORÉM, DETERMINANTE.	239
6.7 CENA 7 CONSUMO DE IDEIAS. PERSONAGEM E PLATEIA EM AÇÃO.....	244
6.8 CENA 8 RECULTURA, RECULTIVAR A CULTURA EM EDUCAÇÃO. HORA DE MUDAR CONVICÇÕES NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	252
7 SEXTO ATO [O contexto do texto e suas variações e impactos no cotidiano...]	256
7.1 CENA 1. A ARTE DA PRODUÇÃO X A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO PRODUZIDO.	257
7.1.1 Cena 1.1 Os caminhos da reestruturação do ensino médio nas escolas estaduais do RS/BR. Conhecendo o texto da proposta.	257
7.1.2 Cena 1.2 Apresentando e discutindo a proposta de ensino médio politécnico no RS/BR.....	261
7.1.3 Cena 1.3 Discutindo conceitos trazidos no texto da proposta pedagógica de reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico.....	266
7.1.4 Cena 1.4 A reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. Resgatando experiências	275
8 SÉTIMO ATO [AS FACES E INTERFACES DO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO NA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO RS/BR...]	282
8.2 CENA 1 DISCUTINDO FALAS.....	283
8.2.1 Grupo 1: A voz dos alunos do Ensino Médio- 2012/2014: Entre a reforma, processos, concepções.	283
8.2.1.1 <i>A Mudança no Ensino Médio</i>	284
8.2.1.2 <i>Espaços e momentos de participação</i>	287
8.2.1.3 <i>Gestão democrática em debate</i>	291
8.2.1.5 <i>A Continuidade cotidiana da escola</i>	301
8.2.2 Grupo 2: A voz da família- pais ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio- 2012/2014: Buscando compreender o processo de reforma.	303
8.2.2.1 <i>Houveram Mudanças</i>	303
8.2.2.2 <i>Reuniões escolares- espaços de participação</i>	305
8.2.2.3 <i>Direção é com a direção</i>	313
8.2.2.4 <i>Ensino Médio e suas múltiplas utilidades.</i>	317
8.2.2.5 <i>Ruído no cotidiano</i>	324
8.2.3 Grupo 3 A voz dos professores do Ensino Médio- 2012/2014: Entre a reforma, processos, concepções.	334

8.2.3.1 <i>Entre variações e mudanças</i>	334
8.2.3.2 <i>As reuniões como mecanismo de participação</i>	337
8.2.3.3 <i>A participação como princípio de gestão democrática</i>	349
8.2.3.4 <i>O Ensino Médio Politécnico serve para?</i>	353
8.2.3.5 <i>Avaliações e aprendizagens: aprovações/reprovações na reforma do EM.</i>	358
8.2.3.6 <i>EM na prática: Interesse /desinteresse e renovação.</i>	366
8.2.3.7 <i>Possíveis relações estabelecidas no estudo. Entre a proposta e o cotidiano da escola pública estadual de Santa Maria - RS/BR.</i>	372
REFERÊNCIAS	393
ANEXOS	417

RESUMEN AMPLIADO

ENSEÑANZA MEDIO OBLIGATORIO: LOS PROCEDIMIENTOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS, EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL. LÍMITES Y POSIBILIDADES. EL CASO DE SANTA MARÍA.

Sonia Marli Righi Aita

Este estudio presenta como objetivo general: Comprender cómo se constituyen los procesos de participación de los sujetos involucrados en el transcurso de la implementación de la reestructuración curricular de la enseñanza media politécnica en las escuelas estatales de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil (BR), considerando la relación de éstos con las interferencias supranacionales, nacionales y regionales de las Políticas Públicas Educativas y los diferentes contextos en los cuales las reformas vienen siendo gestadas.

La tesis se organiza en ocho grandes capítulos ligados a la metáfora de una pieza de teatro. En la secuencia, el texto se configura en actos, siendo que el primero describe el camino metodológico utilizado para realizar el estudio. Este es definido por el proceso realizado desde el principio del estudio que, con el paso del tiempo, se han ido modificando en el movimiento propio de una investigación cualitativa. Al principio se había optado por la investigación participante. Esta idea acompañó a la investigadora hasta cinco meses antes del término del trabajo, o sea, la mitad del año 2014, en el cual hubo la necesidad de un cambio estructural de la investigación debido a que la investigadora necesitaba alejarse del grupo en que había iniciado el estudio.

Los sujetos de la investigación definidos para el estudio fueron grupos de padres, alumnos y profesores de tres escuelas públicas de enseñanza media de Santa Maria / RS / BR.

Como el estudio trataba de una implementación de política pública, se optó por un análisis de los datos a partir de un enfoque organizado, con la mirada de Ball / Bowe (1994) en el Brasil, utilizado por Mainardes, (2007), en la reinterpretación de los ciclos de políticas que se materializan, a partir del entendimiento y de la importancia del papel activo de los partícipes en la interpretación de los textos políticos presentados. Observando, en primer lugar, el contexto de la influencia, del cual forman parte la estructura social, el contexto económico, político y social y las fuerzas políticas. Es en ellos donde los discursos políticos

son construidos y la disputa es trabada por grupos de intereses que buscan definir las finalidades sociales de la educación y donde se toman decisiones en las diferentes esferas.

Se observa que, entre estos grupos, actúan las redes políticas de funciones dominantes y / o subordinadas y partidos políticos en el proceso del legislativo, en el cual los conceptos adquieren legitimidad y forman el discurso que está en la base de las políticas. En segundo lugar, el contexto de la producción del texto, con el que éste se creó a partir de los objetivos y cerca de las orientaciones y determinaciones propuestas a partir de los acuerdos establecidos. Se percibe que el texto se presenta articulado al interés de las intenciones políticas y son, en la mayoría claros, coherentes, pero a menudo contradictorios, siendo el resultado de disputas y acuerdos que algunas veces pueden no expresar la real demanda o interés de los países participantes.

En tercer lugar, los autores, arriba citados, señalan para la práctica, relacionada a la vivencia relacionada al segundo contexto. Es en la práctica que los textos políticos cobran vida, interpretaciones, efectos y, consecuentemente, se recrean a partir de la realidad. El resultado expresado en las cuestiones de igualdad, justicia, libertad; las estrategias políticas y los efectos o impacto generales y específicos de las mismas pueden ser analizados dentro de un contexto de prácticas, en el cual, la política en sí se manifiesta, se presenta y se vuelve efectiva.

En este sentido, para intentar aproximar los escritos de la realidad estudiada, se pretendió, por fin, analizar en el contexto las relaciones presentadas, sean supranacionales, nacionales, regionales y / o locales, para buscar comprender la participación como un fenómeno de los sujetos involucrados, desde los contextos de elaboración de las políticas públicas y del cotidiano de su implementación.

Evidentemente, el análisis de los datos necesariamente hubo que basarlo en el análisis de contenido, una vez que el discurso de los entrevistados trajo a la luz cuestiones ricas para el debate en la implementación de esta política pública en la escuela estatal en Santa Maria, en el RS / BR.

A fin de analizar los datos de forma coherente y creativa se optó por profundizar el estudio en algunos conceptos anteriormente poco discutidos en educación, los cuales son, en la visión de la autora, esenciales para el análisis.

De esta forma, fue necesario hacer el estado del arte de algunos conceptos reconocidos como pertinentes a este estudio, buscando iluminar los futuros análisis a partir de un panorama general de las informaciones y saberes producidos en el período comprendido entre los años de 2012 y 2016, considerando los conocimientos sobre los conceptos supranacional,

dominación y democracia, presentados en tesis de doctorado en el área de educación, disponibles en la plataforma banco de tesis de la *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior* (CAPES). Los próximos Capítulos/Actos dan cuenta de estos conceptos enumerados arriba, buscando reafirmar la información de la necesidad de discutir los referidos conceptos en la implementación de políticas educativas públicas.

Se observó la necesidad de producir estudios que discutan la política pública a nivel supranacional, ya que la misma orienta y determina acciones de forma global, interfiriendo, por consiguiente, en la organización de políticas educativas públicas a nivel Nacional y Regional. Un estudio sobre política pública supranacional orientado a la educación puede proporcionar conocimiento y profundización teórica a los educadores, acerca de las influencias de los organismos internacionales en la elaboración e implementación de políticas educativas, así como los compromisos asumidos por Brasil en el marco global.

En la secuencia se observó que el término dominación es poco discutido en el área de la educación y que Brasil, siendo un país con una historia de colonización bien acentuada, podría, en esta área, dedicar más estudios que pudieran elucidar e interpretar la condición del pueblo brasileño de carácter de dominado frente a su forma de pensar, sentir y actuar, en el cual, moldeó su estructura histórica, social, así como educativa, a partir de las orientaciones del país colonizador, en el caso, el dominante, perpetuando características y acciones fundadas en la dominación .

El otro término discutido se refiere a la democracia, íntimamente ligado al anterior, en el cual, existe la necesidad de estudiar el concepto de una manera en que el sujeto perciba las situaciones en que se ha condicionado, venciendo y, a sus convicciones a fin de interiorizar una tercera otra visión, una tercera mirada capaz de aproximar consensos "inteligentes", responsables, discutidos, debatidos, enfrentados y no consensos "ciegos", en que "unos" llevan a "otros" al consenso irresponsable. Existe la necesidad de reconocerse y aceptarse democrático actuando, participativamente y comprometidamente, de las decisiones en la sociedad. Una democracia que traduzca la realidad de la condición de este sujeto, y la posibilidad de que haya claridad para el camino, hacia una condición humana democrática y de paz entre los pueblos, de forma consciente y respetuosa entre todos los que viven en este mundo.

El segundo Capítulo/Acto se sitúa en el contexto de las influencias, en que se presentan las primeras consideraciones sobre las cuales se pautan los caminos por donde se desarrolla la pieza, en la medida en que haya la interpretación del artista al texto presentado y de los espectadores frente a las orientaciones establecidas. El contexto de la influencia va a

estar atravesado e interactúa con los capítulos por el punto, es decir, en el teatro, el técnico del equipo de producción que acompaña el desarrollo de la representación, a partir de un punto en el proscenio. Este decodifica el guión que se va presentando en forma de escenas y tomas a lo largo del espectáculo, para orientar a los actores y espectadores en los movimientos en escena y en los diálogos. Ocupa un foso cuyo espacio o resguardo lo mantiene oculto para la asistencia, sin embargo, que se muestra presente e importante en todos los actos de la pieza.

En la secuencia del espectáculo, están en escena las influencias internacionales que se presentan para construir una línea de pensamiento que parte de los conceptos de Estado, globalización y política educativa, pasa por los organismos internacionales que organizan y orientan tales interferencias, por los acuerdos, globales, regionales y nacionales establecidos, hasta centrarse más puntualmente, en Brasil y en la historia de la educación, donde las políticas públicas educativas fueron gestadas especialmente para la educación básica, con foco en la enseñanza media para este estudio.

En el tercer Capítulo/Acto el concepto dominación se presenta y se descortina para reinterpretar algunos posibles análisis educativos, una vez que, como pueblo dominado, Brasil vive y sobrevive bajo una programación histórica, filosófica y psicológica bien definida, lo que por siglos ha sido objeto de estudio de las otras ciencias y, como ya se percibió anteriormente, pocos estudios emergieron a nivel educativo de esa importante temática. Se busca señalar algunas reflexiones para la comprensión de la manera del pensar, sentir y actuar del sujeto, que inmerso en esa programación presenta dificultad de percibirse activo y dinámico en su cotidiano. Una de ellas pasa por considerar que el papel de la educación fue, y aún es, visto, así como, desempeña una estructura de dominación, sin embargo, se cree que existen espacios para la emancipación de los pueblos. Uno de ellos podría ser adoptar estrategias globales más humanas y de acuerdo con las demandas locales, a fin de que éstas puedan iluminar los escenarios aún oscuros en este inmenso universo de ideas contradictorias.

Se escoge un concepto para abrir el espectáculo referente al término dominación como el "acatamiento voluntario por parte de los dominados". (DEL PERCIO, 2006, 70), lo que me parece perfectamente admisible y comprensible cuando se trata de relacionar con la educación, ya que el "acatamiento voluntario por parte de los dominados" indica que existen dominados y, así, dominantes. Por dominado se entiende el sujeto subyugado y por dominante el sujeto superior. Ambas condiciones de estos sujetos fueron, con el paso del tiempo, constituyéndose por la forma de pensar, sentir y actuar de estos propios sujetos a lo largo de la historia.

De esta forma, la dominación voluntaria presenta, por lo menos, dos aspectos a ser analizados: el primero, cuando el sujeto da permiso, o sea, es un acto espontáneo, libre, por parte de los dominados. Acción voluntaria en la que de forma natural uno concede en favor del otro, autorizándolo, de manera consciente. El segundo, más cruel, es que este acto voluntario, por no ser consciente, se presenta como agresión y violencia al sujeto dominado que, sin cuestionamientos y la libertad nata de elección, por el libre albedrío, se contiene sin percibirse reprimido y permanece en esta condición manipulable sin considerarse a sí mismo como dominado.

Lo que parece pertinente en este espacio de discusión es buscar un enlace que permita relacionar, en el contexto histórico, la cuestión de la participación de este sujeto a lo largo de la historia educativa en el país, una vez que el estudio está orientado a la cuestión educativa para desvelar cómo ese tema se constituyó y cómo condicionó a lo largo de los tiempos mentes, ideas y acciones.

La tesis trae, a continuación, a discusión el consumo de ideas en que la autora subraya que el sujeto permanece en escena en el papel de coadyuvante (*coadjuconsumante*), o sea, aquel que auxilia o converge para que un objetivo común sea efectuado, en ese caso el lucro, pues se vive en una sociedad capitalista, algo que no debe ser olvidado, en la que un gran porcentaje de ciudadanos se mantiene pasivo para que el sistema siga funcionando hasta que reconozca su importante papel de participación / actuación en esa trama.

Añade, además, una íntima relación entre los sujetos, así como la forma de intervención, participación y pertenencia de este mismo sujeto en la sociedad que se presenta casi anulada. El término "*coadjuconsumante*" sirve para explicitar cómo éste puede, a partir de sus ideas y concepciones, pensar, sentir y actuar como mero consumidor coadyuvante en la escena que envuelve el sistema capitalista de la sociedad contemporánea.

El cuarto Capítulo/Acto aborda las discusiones sobre democracia que se iniciaron desde la conceptualización del término que se entiende por el modelo de desarrollo de sociedad que mucho tiene que ver con el poder. Se cree que la idea de democracia ligada al poder del pueblo es una comedia, en el verdadero sentido del término, creada para sostener la pieza teatral que la justifica. La cuestión de la evolución o de la involución del término en el tiempo y en el espacio se presenta dudosa y curiosa, ya que los documentos ofrecen la libertad y la oportunidad de la población de participar en las decisiones, pero en realidad el sujeto que debe participar y ser activo no responde a esta intención, ya que no fue creado, producido o trabajado para este fin. De esta forma, sigue reproduciendo en la convivencia la forma con que fue pensado.

Tal vez ahí esté la gran dificultad de salir de esta condición inerte para una situación activa en el pensar, sentir y actuar del sujeto que le impide ser distinto de lo que fue pensado, programado. Así, se destaca la necesidad de proponer discusiones que lleven "a todos" la participación, efectiva tanto de las discusiones y de las decisiones, en un ejercicio constante de renovación de la condición de pueblo dominado.

Por estas razones, Rancière (2004) pone en jaque las políticas neoliberales y, en *El odio a la democracia*, rompe con varios mitos contruidos para inventar sobre lo que se cree que es una democracia. Concepto que significa cosas muy diferentes y contradictorias, como la representatividad que solo traduce la elección de las minorías. El autor declara que el liberalismo es antidemocrático. Rancière examina las formas en que las justificaciones a favor de la democracia se emplean contra el propio sistema y que éste es guiado por una clase dominante que no le deja existir plenamente. Subraya que hay una distorsión del ideario democrático. El autor trae en esta obra reflexiones pertinentes y relevantes para la época actual de Brasil, en el cual una pequeña minoría de políticos manda y desmanda, con el aval de una Constitución Federal organizada por esa misma minoría pensada, maquiavelicamente, a partir de la expresión "los fines justifican los medios". Todo esto pensado para que el dominio fuese verdaderamente instaurado en el país y que ese grupo pudiera disponer no solo del poder económico sobre las clases menos favorecidas, sino utilizarlas a partir del cobro de tributos e impuestos abusivos, pero también el dominio jurídico para se perpetúe, colaborando con los políticos gobernantes, en interpretaciones dudosas de la ley, así como maniobras legales, con las cuales éstos poder estar por encima de la ética y de la moral para la realización de sus planes dominantes.

El mal actual de la humanidad se debe a la democracia que para Rancière es el reino de los deseos ilimitados de los individuos de la masa de la sociedad moderna. Todos estos males causan odio. La propia palabra democracia es la expresión de un odio cuando aniquila el orden en el gobierno de la multitud. Continuó siendo abominable para aquellos que creían que el poder les correspondía por derecho de nacimiento o elegidos por la competencia. Aún hoy, sigue abominada por grupos que hacen la ley divina revelada como el único fundamento legítimo de la organización de las comunidades.

En este sentido ya no hay más posibilidad de libertad organizada, el caos está instaurado, hermanos hacen guerras con hermanos, no hay seguridad, o sea, demuestra la necesidad de que alguien organice la casa, así, muchos piensan en el país porque no se ha aprendido a ser democrático, a vivir en democracia. Se percibe que existe una carencia de pensar, sentir y actuar democráticos.

El sentimiento democrático vino constituyéndose y, al mismo tiempo, por la desinformación se transformó del proceso de libertad desde un algo que se anhelaba hacia un estado de incertidumbre e inseguridad hasta otro algo desconocido. Esta desinformación fue penetrando en el ser del sujeto, de tal forma que no había más tiempo para discusiones, porque el sujeto era libre para decidir lo que le era importante, lo que le permitía felicidad, libertad, nada más importaba, se sentía libre después de años de presión, de vida regulada y de plomo. Sin embargo, este "nuevo desconocido" llegó y puede estar relacionado con la constatación de que ese derecho tan deseado de libertad se perdió, se desvaneció, fue una ilusión inducida por el poder dominante, para que el sujeto se relajase y olvidara sus más profundos valores y, así, perdido por el desconocimiento y la desinformación, fuera, definitivamente, dominado.

Este miedo genera inseguridad que, a su vez, genera odio, en el momento en que el sujeto se siente impotente ante todo lo que había organizado, las conquistas se pierden, las certezas se desvanecen, y las propias leyes ya no le sirven, para creer que, al menos, se tengan en cuenta los derechos básicos.

Se observa que tal conciencia, por más que hoy en día haya posibilidad de información, en tiempo real, aún no forma parte de la gran mayoría de los sujetos y mucho menos está siendo desvelada por la mayoría de la población del país. Estos siguen "ciegos", pensando de la misma forma como fueron pensados, creen que existe una democracia y que ellos participan de ella.

El quinto Capítulo/Acto busca rescatar el pensar, sentir y actuar del sujeto contemporáneo en la medida en que discute, a la luz de algunas ciencias, el proceso formativo de los sujetos y su relación con los principios y bases para la formación de un sujeto, libre, democrático y participativo en la sociedad en que vive.

La aventura de visitar otras áreas del conocimiento como psicología, filosofía, física, biología, sociología, entre otras que tratan la cuestión del pensamiento humano, dinamizó el estudio y sirvió como una estrategia para potenciar el conocimiento y la investigación en educación ahora realizada. De esta forma, adentrarse en las otras ciencias colaboró, seguramente, para que la verdad pueda ser dicha, como bien ya afirmaba Del Pécio (2006) cuando abordó la cuestión de la "in" disciplina. Tal vez, este viaje pueda haber ofrecido elementos distintos de los que, hasta el momento, se realizaron en educación, para comprender el proceso de formación del pensamiento del sujeto contemporáneo, así como una mirada cruzada, repleta de otras miradas que, a la luz de la misma la reflexión, pueda estar

colaborando para nuevos entendimientos acerca de la temática, dinamizando caminos distintos a respuestas para el pensar, sentir y actuar del sujeto contemporáneo.

Cabe destacar que en este acto la autora reconoce la necesidad de una formación distinta de la que ayer y hoy siguen oficializadas en el país. Se recuerda, rememorando los años de formación realizados, una total ignorancia teórica sobre los asuntos que un educador debería considerar para su práctica a lo largo del proceso. Sin querer retirar la responsabilidad, la curiosidad y la búsqueda de un estudiante comprometido, se cree que los cursos de formación inicial recibidos en educación dejaron mucho que desear entre los años 80 y 90 en Brasil, considerando que estos son los formadores de este nuestro tiempo.

Se observa que se pertenecía a un grupo muy grande de personas "entrenadas" por y para mantener y perpetuar el sistema excluyente. Parece obvio, pero, efectivamente, no lo es. Gran parte de los educadores de este país no se sienten y no se perciben, conscientemente, manipulados y utilizados por la máquina del sistema capitalista hasta los días de hoy.

Por esta razón, como muchos de mis colegas, he estado dormida y con una gran dificultad para iniciar el rompimiento de las amarras de pensamientos y sentimientosidos. Afortunadamente, la presente investigadora se considera en el camino, en franco proceso de redescubrimiento de posibilidades distintas en educación, y apenas empezando el largo camino hacia el saber para "ser", conscientemente, una educadora mejor.

Se discute, además, que los discursos y acciones de los sujetos pueden estar anclados en su visión de mundo, en la forma con que realmente los percibe y los asimila. Este entendimiento se traduce por la tradición de pensamiento, de sentimiento y de percepción de este propio mundo, o sea, el sujeto cree en lo que considera verdadero a partir de sus orígenes, de su ambiente y de sus vivencias y de sus referencias.

El sexto Capítulo/Acto llega en el proceso de implementación de la política pública de reestructuración de la enseñanza media politécnica para las escuelas de Rio Grande do Sul. Se percibe que los caminos de la reestructuración de la Enseñanza Media estuvieron alineados con las propuestas de cambios sugeridas en los acuerdos internacionales, en las conferencias realizadas y en los textos legales producidos en el país; sin embargo, cabe destacar que se reafirma que los documentos legales y las orientaciones no son condición de implementación, ya que existen elementos como la realidad de las comunidades en que las propuestas van a ser implementadas que interfieren decisivamente en la operacionalización. Cuando se trae la realidad se pretende tomar en consideración al sujeto que la implementa, los recursos que éste dispone, y también considerar el proceso de actividad intelectual de cada grupo que va a poner en marcha una propuesta concreta.

En este contexto, se percibe que la realidad de los Estados y municipios, en este vasto país, no es considerada toda vez que una implementación estaba ya en curso y otra política pública educativa llegó para implementación, el Pacto Nacional para la Enseñanza Media. El sujeto, en medio de tantas discusiones, cambios y propuestas, decidió, cautelosamente, continuar de la misma forma que actuaba, o sea, haciendo todo de la misma manera, sin atreverse a cambiar casi nada. Tal vez este hecho haya colaborado para que la reestructuración de la Enseñanza Media Politécnica de las escuelas estatales de Santa María en el Rio Grande do Sul no presente cambios expresivos en su trabajo junto a sus comunidades escolares.

Otra cuestión sobre el Pacto que necesita ser considerada es el momento en que este espacio de formación llega en el Estado de Rio Grande do Sul. Se percibe que la otra propuesta de reforma de la Enseñanza Media, la reestructuración curricular, ya estaba en curso. De esta forma, si el Pacto hubiera llegado al menos un año antes en los establecimientos de enseñanza, habría colaborado mucho más para el desarrollo y avances educativos tan esperados en las escuelas estatales de Enseñanza Media del RS / BR.

De esta forma, se subraya que incluso con textos legales y propuestas bien escritas y comprensibles hay otro elemento que necesita ser tenido en cuenta. Se trata de la condición de interpretación de cada grupo en que, aun viviendo en el mismo país, no se conozca o reconozca la forma de ser, sentir y pensar lo que está siendo propuesto. En este sentido, se hace necesario el acompañamiento de implementación de propuestas por parte de quien pensó la misma y tiene objetivos claros y definidos y reconoce las condiciones necesarias para su implementación. Este seguimiento debe existir en cada país, en cada Estado y en cada municipio, para que la propuesta se efectúe y los datos cuantitativos y cualitativos reflejen la verdad de la realidad presentada.

La red de seguimiento es urgente y emergente para que las orientaciones lleguen a "todos" los pueblos y las metas sean alcanzadas. Pero esta red necesita estar conectada con los agentes globales para presentar, periódicamente, algo más que los resultados, mientras el proceso está en construcción, a fin de realizar evaluaciones constantes y, a partir de ellas, proponer nuevas estrategias de intervención para que, en la práctica, las metas lleguen a ser alcanzadas.

El séptimo Capítulo/Acto vino a colaborar para cerrar las cortinas de este estudio, aunque, temporalmente, de una forma serena, una vez que se concluyó una discusión relevante en los estudios en política pública. Se trata del análisis de las palabras de los sujetos que es, en la humilde mirada de esta investigadora, y se presenta como una forma singular de traer datos para debatir con la vida, con las cosas de la vida y de los procesos educativos que

son vivos, dinámicos, y que deben ser próximos a los análisis cualitativos de las investigaciones, a fin de ser analizados a partir del pensar, sentir y actuar del investigado. Sin la voz del sujeto no se puede percibir la esencia del estudio cualitativo. El análisis del contenido de las palabras fue productiva y no se agota en las reflexiones iniciales de este estudio. Por el contrario, puede ser la base para nuevas investigaciones educativas. Las palabras habrían de colaborar para la confirmación de la necesidad de reflexión de los conceptos propuestos en los Actos anteriores, ya que traducen anhelos relacionados con la práctica de la participación en las escuelas públicas de Enseñanza Media del RS / BR, así como confirmaron la carencia de discusiones sobre las limitaciones del "status participativo" del sujeto y lo que esto refleja en la falta de empoderamiento de este sujeto para la implementación de políticas públicas educativas en el país como un todo.

En cuanto a las escenas que traen las palabras de los entrevistados, se percibe que ellos tienen mucho que decir. Sin embargo, hay una necesidad de que haya alguien que los escucha. Se trata de una escucha sensible por parte de los gobernantes, de los inteligentes y de los activos intelectualmente esparcidos por todas partes del mundo. Tales responsables de producir políticas públicas educativas necesitan vivir experiencias en los diferentes países y no solo utilizar datos de encuestas encargadas para definir lo que hay que hacer para que "los Todos" puedan estar contemplados.

De la misma forma, tales responsables necesitan conocer la realidad de cada país, a fin de pensar "para" y "con" ellos. Hay una emergencia en que el sujeto vuelva a pensarse integrante de la naturaleza y no dueño, dueño de ella para, después de ese entendimiento, buscar acciones con miras a la sustentabilidad. Para ello, es menester que el sujeto viva experiencias que le haga sentirse partícipe, integrante y que comparta acciones y decisiones que lo recogen en su lugar de protagonista de la pieza teatral de la vida moderna.

De esta forma, se concluye con el octavo Capítulo/Acto en el sentido de finalizar un ciclo en el que, entre expectativas y esperanzas, la propuesta es recomenzar, una vez que los estudios en educación necesitan rescatar la historia y la trayectoria de este sujeto, así como, asentar la idea de pensar en un curso de formación de formadores que puedan actuar en las escuelas públicas de Enseñanza Media en el país, que optimicen y generen prácticas participativas, integradas, relacionadas y distintas de las antiguas tradicionales y autoritarias. Tal propuesta podría ser importante para la renovación de actitudes en educación, iniciando procesos de reforma íntima del sujeto, que estaría dispuesto a construirse o producirse a partir de la apropiación de conceptos, estudios, vivencias en espacios y ensayos que le darían la

oportunidad de pensar, sentir y actuar de forma diferenciada de la que hemos sido pensados hasta aquí.

Se considera que todos los involucrados en el proceso de implementación de políticas públicas educativas viven un proceso de formación distinto unos de otros que, desde sus historias de vida y entendimiento, hacen reflexiones a partir de los conocimientos adquiridos anteriormente. Al conectarse con la propuesta de reforma y con los demás sujetos participantes, a partir de las posibles vinculaciones que pueden establecer los involucrados, desde el interior individual hasta la predisposición a los aprendizajes se percibe que era interesante, en aquel momento, proponer un espacio de discusión que contemplara las experiencias vivenciadas por cada grupo a fin de buscar una alternativa para operacionalizar la reestructuración de la enseñanza media de una forma más claramente cercana a la realidad de las escuelas.

En este aspecto puede estar centrado un punto sensible de la discusión, vivido por el profesor de la escuela pública, en lo que se refiere a la aprehensión de conocimiento, por dos motivos, abajo expuestos en un fragmento de la carta pedagógica de la escuela uno que dice:

"El primero es básico: formación inicial desvinculada de la dimensión histórica y de las discusiones dirigidas a relacionar hechos, lo que imposibilita al profesional hacer la analogía histórica y ontológica de los conceptos y relacionar con la práctica cotidiana, para reflejar la propia práctica a la luz de la teoría y el por qué de hacerla crítica o no, para su alumno. Lo que lleva a considerar que la formación inicial del profesor de la educación básica es un fundamento esencial para que la implementación de políticas públicas educativas pueda operacionalizarse en la cotidianeidad de los establecimientos de enseñanza. Independiente del curso de formación que los partícipes de la investigación tenían, sea de la pedagogía o de las áreas de matemáticas, ciencias humanas y de los lenguajes o ciencias de la naturaleza y biológicas. Todos se sienten y realizan su trabajo en las "cajones", es decir, sin la integración de las disciplinas, una vez que se formaron de esta manera en las universidades que realizaron sus cursos de formación inicial".

La reproducción aún es más fuerte que la iniciativa, o sea, formo como he sido formado.

Para muchos, fue realmente difícil esa comprensión. El docente llega a la escuela y sigue reproduciendo lo que vivió en la academia, es decir, cumpliendo un programa que se presenta fragmentado, compartimentalizado y desvinculado de cuestiones históricas, políticas y sociales. La fuerza de ese "hacer igual que me hicieron" tatuada en el imaginario social de cada docente acaba por desmotivar y desarticular el propio grupo en el día a día de la escuela. El saber de las disciplinas es aislado y se mantiene por la fuerza del hábito, o sea, el profesor

formado en determinada área no domina otros conceptos y se ve perdido cuando es invitado a participar de propuestas innovadoras.

Me atrevo a afirmar que tiene que ser un verdadero artista para mantener al grupo motivado para realizar cualquier acción diferente de la clase común y tradicional en los espacios escolares. Digo artista, porque es el artista el profesional que crea, que interpreta, que innova, que presenta una disposición de recomenzar. Esta motivación y la autoestima tienen que ser renovadas cada nuevo día en la escuela pública. Para ello, el profesional que atiende la coordinación, aun no siendo un sujeto de la investigación y formar parte del equipo directivo, se vuelve interesante por ser el mediador de las políticas públicas educativas entre la mantenedora, o sea, la institución pública responsable y los profesores, los alumnos y la comunidad. Este debe estar preparado, tener voluntad y creatividad, ser mediador de los dolores, apagar incendios y otras tantas cosas que se distancian, muchas veces, de proponer un acto pedagógico, que podría colaborar con el profesor en la producción de clases orientadas a la discusión de la realidad, integradas, relacionadas, clases vivas y dinámicas.

De esta forma, se hace necesario poner en práctica un principio importante para operativizar las políticas educativas públicas. Se trata de la integración. Hay que proponer vivencias integradoras en el trabajo escolar que contribuyan al cambio de actitud en las prácticas cotidianas. Los profesores, los alumnos y los padres o los responsables deben vivir experiencias formadoras para aprender juntos a compartir enseñanzas, decisiones y aprendizajes. El segundo es tan importante como el primero, y se refiere a la falta de tiempo y recursos, pues muchos profesores, docentes de clases necesitan trabajar más de 40 horas semanales en varias escuelas para dar cuenta de una vida digna para sí y sus familiares. Esta falta de condiciones financieras para volver a estudiar y estar preparado para los cambios que las diferentes épocas histórico / educativas presentan también está marcada por la dificultad para la continuidad de la formación, pues las instituciones educativas gratuitas priorizan sus vacantes a los alumnos que tienen tiempo para la investigación, que no trabajan y que puedan cumplir con el estudio y la investigación en el tiempo determinado por los órganos evaluadores de dichos programas.

Tales investigaciones, dicho de paso, muchas veces, se presentan amoldadas a las políticas públicas, desvinculadas de las necesidades de las escuelas, lejos del interés de las comunidades y sin perspectivas de transformación ninguna de la dura realidad a la que están expuestas.

Kuenzer (2013) aborda la cuestión de la formación desde una mirada de la crítica del propio sistema en que todos los docentes están involucrados y la escasa visibilidad de esta

temática. Señala que mismo con todos los límites impuestos a una educación de calidad, se cree que los procesos educativos comprometidos con el desarrollo de una conciencia crítica, no individualizada, pero colectiva y discutida en el espacio de las aulas, pueden colaborar para la transformación.

Cuando se habla del espacio colectivo de las discusiones, es posible observar cuánto tiempo se pierde discutiendo en los espacios de formación elementos ajenos a nuestras posibilidades de resolución, sin abordar una nueva forma de reacción a esta negligencia política, cultural, social y económica para la educación en Brasil.

Tal vez el tiempo sea el otro principio o fundamento a ser considerado para la implementación de cualquier política pública educativa. Cuando se habla de tiempo se remite al tiempo que llega la propuesta, tiempo de estudio, formación específica para dar cuenta de los conceptos abordados, tiempo para ejecución y otro muy importante, el tiempo para una evaluación comprometida con la emancipación del sujeto. Aquella volcada más allá de la identificación de errores, pero dispuesta a buscar, desde los datos observados, las alternativas para llegar a la meta deseada con la conciencia debida.

La autora añade que, de esta forma, si en el capitalismo existe un proyecto educativo antagónico, o sea, característica de lo que es contrario, opuesto, en las relaciones sociales y productivas, tampoco hay un proyecto único o neutro de formación de los profesionales de la educación para todos los niveles y modalidades. Observa, en este aspecto, un punto a analizar al buscar la superación de la falsa conciencia de la neutralidad de las políticas y las propuestas de formación. Se debe reflejar que la formación del docente está situada en la idea de que solo el hecho de ejercer la profesión docente lo eximía de valores, concepciones, y compromisos de clase. El docente no puede educar a todos para el bien común y sin interferencias de sus propias convicciones e ideologías.

Es pertinente reflexionar sobre el elemento fundamental de este estudio. Se trata de la participación. Después de identificar el origen del término, en este espacio se opta por "compartir". Es compartiendo como se puede participar. Es estar "con" y en el "reparto" donde puede existir compromiso, colaboración, diálogo constructivo, debate verdadero y actividad intelectual productiva en educación.

Tal vez, el compartir deba estar en la pauta de los acuerdos y agendas internacionales, en el que se pueda oír la voz y el significado de cada interés seleccionado como importante en cada país participante, para convertirse en una meta a ser alcanzada. Cuando hay la posibilidad de compartir, seguramente, es porque el proceso ya está en el camino correcto para ser real y confiable. Es porque fue creado a partir de la escucha sensible de las

sensibilidades vivenciadas por los participantes, convirtiéndose en un hábito distinto de los hasta ahora vivenciados en la implementación de políticas públicas educativas en el país.

En este sentido, se proyecta una mirada más específica para la transformación estructural en la gestión de las políticas públicas desde el nivel macro, parte fundamental, necesaria e importante, con el fin de que en el nivel micro pueda presentarse como una realidad compartida, cooperativa, colaborativa y participativa. Para tanto hay que vivir experiencias diferenciadas desde otra óptica volcada en el sujeto y los cambios necesarios para que este pueda tener condiciones de avanzar en su pensar, sentir y actuar. Tales experiencias deben ser realizadas en el conjunto y por el conjunto de los participantes para que haya una implementación de política educativa pública, efectiva, y dentro de los resultados deseados en los textos de las propuestas presentadas a las escuelas, en el país, en el cual los "todos" sean considerados.

La conclusión final de carácter general que se sostiene en nuestra investigación es que en el contexto escolar de la educación básica, sus límites y posibilidades, la Política Pública de reestructuración de la Enseñanza Media Politécnica en Santa Maria, Rio Grande do Sul no se materializó en el contexto de la escuela de educación básica, por el sesgo de la participación democrática de los sujetos involucrados, constituyéndose como otra política educativa implementada sin las debidas condiciones de legitimarla y sin cambios estructurales que contemple la cualificación, la articulación con el mundo del trabajo y prácticas educativas y sociales como inicialmente sugería la propuesta de cambio.

1 ABERTURA

O Ensino Médio Obrigatório: os processos de participação dos sujeitos, no contexto escolar da Educação Básica em Brasil. Limites e possibilidades. O caso de Santa Maria faz parte da inquietação, como educadora, na busca por compreender as faces e interfaces da escola e das políticas públicas para educação desde que inserida como professora há 30 anos em espaços educativos. Esta torna-se um desafio quando percebe-se a carência de estudos e leituras que analisem a constituição dos processos de participação dos sujeitos envolvidos no decorrer da implementação da reestruturação curricular do ensino médio politécnico em escolas estaduais de Santa Maria /RS/BR, considerando a relação destes com as interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais e os diferentes contextos, no quais, as reformas vêm sendo gestadas.

A aproximação destes estudos e leituras aliados a realidade dos espaços escolares e as possibilidades de implementação das políticas públicas nos mesmos, fazem com que esta pesquisa seja importante para o meio educacional brasileiro.

A busca constante ofereceu-me a oportunidade de discutir, debater, interagir, interferir e relacionar fatos e acontecimentos históricos a partir das vivências. Este trabalho é fruto do estudo sobre a prática e a participação efetiva em escolas públicas da região central do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil e reflete algumas considerações sobre a trajetória da pesquisadora no ensaio de uma pesquisa qualitativa com o caso específico de algumas escolas de Santa Maria/RS/BR.

Dando continuidade a tese se organiza em oito grandes capítulos ligados a metáfora de uma peça de teatro que se conecta com as discussões e análises de contextos abordados. Desta maneira, configura-se um roteiro teatral com todos os seus elementos.

No primeiro Ato situa-se contexto do texto, no qual, apresenta-se o caminho metodológico desenvolvido para produção da peça teatral, em que a mensagem foi se constituindo para dar cor e luz ao espetáculo. O inquirir vem a fim de interrogar as formas e etapas em que se produziu a peça. Por onde as cenas vão passar e em que medida os atos e cenas podem relacionar-se. Este contexto do texto vai estar atravessado e interage com os demais atos pelo ponto, ou seja, no teatro, o técnico da equipe de produção que acompanha o desenrolar da representação a partir de um ponto no proscênio, e lê o roteiro ou as partes da peça direcionando as cenas ao longo do espetáculo de modo a ajudar os atores no diálogo e

nos movimentos em cena. Ocupa um fosso cujo espaço ou resguardo o mantém oculto para a assistência.

Na continuidade se apresenta o segundo Ato: a produção, ou seja, a equipe que financia o espetáculo, aqui representada pelo contexto das influências globais, nas quais são pensadas as políticas públicas educacionais. Este capítulo se caracteriza por determinar a condição para que peça se desenvolva. Esta condição, no qual, se organizam os fatos. Diz respeito ao contexto histórico e legal da sociedade. Passa pela constituição e conceito de Estado, globalização, política e política pública, as orientações internacionais, os organismos internacionais e regionais que orientam as políticas públicas e, por fim, não menos importante, visa analisar a perspectiva histórica das reformas educacionais no Brasil voltadas para o Ensino Médio e as interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais para compreender o processo de produção das mesmas.

O terceiro Ato vem apresentando a questão da educação e as estruturas de dominação o cenógrafo que cria o projeto cenográfico e monta o espaço cênico em que vai se desenvolver os atos do espetáculo, os cenários em que vai se dar a contemplação, as diferentes movimentações, o processo de interpretação mesma por parte do elenco de atores. Lança mão do figurino para traduzi-la. Apresenta a luz e os respectivos refletores da luz como o foco que se quer dar para cada cena, ou o que pode ser observado, segundo o processo de construção próprio de cada um e seus contextos específicos que integrados agem em correspondência e harmonia até a implementação. A partir deste ponto, apresenta o processo e o imaginário social dos atores e do público da peça que traduz experiências que vem desde o mito, a representação até as discussões ligadas à democracia estruturas de dominação. Faz uma reflexão sobre conceitos novos como auto condicionante, coadjuconsumante, consumo de ideias, recultura, conceitos estes elencados pela autora como pertinentes para dar conta do objetivo do estudo. Observa-se nas diferentes cenas e atos, bem como, apresenta os efeitos especiais que configuraram e deram a cor, a dor e o sentido próprios de uma peça teatral que procura tirar o véu que encobre o olhar multidimensional do educador. Assim sendo, este capítulo visa investigar as possíveis influências que as estruturas de dominação exerceram no processo de do pensar, sentir e agir do sujeito contemporâneo.

O quarto Ato faz uma reverência a plateia e o como são estabelecidas a comunicações entre os atores e o público, bem como, a mensagem transmitida pela peça. Apresenta-se, inicialmente, um panorama conceitual para o termo até aportar na relação de democracia na atualidade. Estão sendo apresentados no cenário principal os princípios e bases de democracia que se inter cruzam aos princípios de gestão democrática nas escolas em estudo. Traz a

Constituição Federal em relação a democracia e a educação em relação a democracia. Neste Ato já se sinaliza o contexto do impacto das reformas educacionais no RS/BR em relação a sua legitimação no cotidiano da prática.

O quinto Ato Uma viagem pelo mito da participação e do pertencimento, da representação no desvendar de conhecimentos para uma recultura, vem apresentando o cenógrafo que cria o projeto cenográfico e monta o espaço cênico em que vai se desenvolver os atos do espetáculo, os cenários em que vai se dar a contemplação, as diferentes movimentações, o processo de interpretação mesma por parte do elenco de atores. Lança mão do figurino para traduzi-la uma vez que os elementos discutidos são distintos, porém, necessários para que haja uma discussão que não se limite a uma determinada linha de raciocínio e estudo. Viaja por entre as mais diferentes áreas do conhecimento buscando pontuar a necessidade de o educador visitar a cada uma delas e a outras, da mesma forma para procurar descobrir sobre o pensamento, sentimento e as ações do sujeito ao longo dos últimos tempos. Apresenta a luz e os respectivos refletores da luz como o foco que se quer dar para cada cena, ou o que pode ser observado segundo o processo de construção próprio de cada um. Apresenta o processo e o imaginário social dos atores e do público da peça que traduz experiências que vem desde o mito, a representação até as discussões de conceitos e correspondências realizadas na sociedade. Passam os séculos e os sujeitos vivem, sobrevivem e encorajam-se, através da arte, a sua relação interpessoal, seu passado, seu futuro, seus medos, seus ideais, suas vontades e desejos. Assim, resistem, se reinventam ou, ainda, se oportunizam ao novo olhar.

O sexto Ato faz uma reverência ao contexto do texto e o como são estabelecidas a comunicações entre os atores nos diferentes contextos já apresentados, bem como a mensagem transmitida pela peça. Apresenta os caminhos da proposta de governo de reestruturação do Ensino Médio até o texto apresentado às escolas para implementação. Neste contexto se observa a interpretação em que o sujeito implementador pode se perceber ator dinâmico ou passivo, a partir de uma formação continuada, ou em serviço dos sujeitos envolvidos no processo de operacionalização desta política pública. Traz-se para a discussão a possibilidade de, no mesmo tempo da implementação da política pública governamental para as escolas do estado do Rio Grande do Sul, ser oferecido, desde o governo federal uma outra política de formação para os professores e demais envolvidos no processo para ser implantada no mesmo tempo nas escolas. Se busca uma relação entre ambas as propostas de formação dos sujeitos em que se possa discutir a sintonia ou não destas propostas e o porque estas chegam nos estabelecimentos de ensino da forma que se apresentaram. Discute os conceitos

trazidos para a discussão no processo de implementação da reestruturação do ensino médio politécnico nas escolas públicas estaduais do RS/BR. Faz um resgate da experiência realizada nas três escolas de estudo.

O sétimo Ato vem trazer a vida para o cenário, uma vez que, traz o posicionamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Traz a voz dos sujeitos do processo participação da proposta de reestruturação curricular para as escolas do Ensino Médio Politécnico observando a forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos do nosso tempo histórico, bem como faces e interfaces do processo de participação dos sujeitos envolvidos, no sentido de aproximar das possibilidades e entraves próprios deste. O capítulo, inicialmente, conceituando o termo participação, elemento chave e crucial deste estudo e a luz de alguns autores elencados para a discussão e da prática poder situar os impasses e as possibilidades vivenciadas pelos entrevistados no contexto escolar. Traz os diálogos e os debates travados a partir das cartas pedagógicas, dos formulários e que vão buscar na análise e nas discussões uma forma de aproximar as interpretações estabelecidas que possam estar despertando sentimentos no público, ou aquelas que se apresentem, mais especificamente, as apropriadas, segundo este grupo para aproxima-se da resolução do problema de pesquisa.

E por fim, sem pretender concluir as discussões, mas levantar alguns elementos apresenta-se as considerações finais que, no oitavo Ato se abordará o contexto das relações estabelecidas entre os sujeitos e as políticas públicas educacionais para a reestruturação do Ensino Médio salientando os limites e as possibilidades na implementação das mesmas, buscando discutir a relação organizacional do espaço/ tempo nas escolas estaduais de Santa Maria para a participação dos sujeitos envolvidos e a interlocução dos mesmos no processo de reestruturação curricular do estado do RS/BR, apresentando como elemento inovador para o estudo a necessidade de ser implantado um curso de formação de formadores junto as academias e instituição superiores de formação docente. Tal curso precisa, necessariamente ser frequentado para todos os professores que irão trabalhar com a Educação Básica, uma vez que devidamente, preparado, a partir de bases e fundamentos mais próximos dos apresentados nos documentos legais, acordos e subsídios da atualidade, sejam eles, oferecidos desde o contexto supranacional, internacional, nacional, regional e local e que vem sendo implementados junto aos diferentes países ao redor do mundo se possa vislumbrar as mudanças que a educação e a sociedade está a exigir frentes aos anseios globais.

PRIMEIRO ATO

[NO INQUIRIR...]

Neste primeiro ato, descrevo o caminho metodológico utilizado para realizar o estudo. Este é definido pelo processo realizado desde o princípio do estudo, passando pelos instrumentos a serem usados para a realização do trabalho até o final da peça. Explicita a forma de análise dos dados.



2. PRIMEIRO ATO [NO INQUIRIR....] OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao abrir esta cortina, propõe-se, de maneira organizada, desvendar os caminhos por onde se desenvolveu o estudo situando e instigando a plateia para assistir ao espetáculo que se inicia com o propósito principal de buscar compreender **como se constituíram os processos de participação dos sujeitos envolvidos no decorrer da implementação da reestruturação curricular do ensino médio politécnico nas escolas estaduais de Santa Maria /RS/BR, considerando a relação destes com as interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais e os diferentes contextos, no quais as reformas vêm sendo gestadas?**

Tem-se como **objetivo geral** investigar como se constitui os processos de participação dos sujeitos envolvidos no decorrer da implementação da reestruturação curricular do ensino médio politécnico nas escolas estaduais de Santa Maria /RS/BR, considerando a relação destes com as interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais e os diferentes contextos no quais as reformas vêm sendo gestadas.

Com a finalidade de buscar maior compreensão do objeto de estudo, definiu-se como **objetivos específicos**:

- 1.- Analisar a perspectiva histórica das reformas educacionais no Brasil para o Ensino Médio, com ênfase nos aspectos legais contemporâneos a partir das interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais para compreender o processo de produção das mesmas;
- 2.- Reconhecer a educação e as estruturas de dominação e suas relações na produção de políticas públicas educacionais;
- 3.- Identificar os aspectos e princípios fundantes da participação no processo de formação dos sujeitos da comunidade escolar, no contexto histórico das reformas educacionais no Brasil/RS, articulando-os aos princípios da gestão democrática;
- 4.- Avaliar a reestruturação curricular, no cotidiano escolar, e a articulação com o processo formativo dos sujeitos envolvidos;
- 5.- Discutir a relação organizacional do espaço/ tempo na escola para a participação da comunidade escolar;
- 6.- o planejamento coletivo;
- 7.- o estudo contínuo da legislação;
- 8.- o aprofundamento teórico dos conceitos das propostas educacionais e sua interlocução com as reestruturação curricular do estado do RS e, por fim,
- 9.- compreender a proposta de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico no RS/BR, a partir da participação no processo formativo dos atores envolvidos nas escolas em estudo.

Para tanto, tem-se como **hipóteses** iniciais: Que o resgate de uma análise histórica das influências globais/internacionais das políticas públicas educacionais deveria ser realizado para que houvesse uma avaliação das práticas das políticas públicas no cotidiano, para aproximar o que se pensa e escreve do que efetivamente se faz na escola; Que as influências internacionais nas políticas públicas educacionais precisam de um espaço de discussão e diálogo nos estabelecimentos de ensino; Que a interlocução entre os princípios da gestão democrática e os princípios historicamente fundantes do processo formativo dos sujeitos envolvidos poderiam estar relacionados e poderiam determinar a operacionalização da proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio do RS/BR, porém, que precisavam ser discutidos para articulá-los ao cotidiano das práticas; Que existe uma relação estreita entre a participação dos sujeitos e os princípios e bases do pensar, sentir e agir do homem na sociedade contemporânea e que se precisa encontrar um espaço em que esta relação possa estar sendo articulada; Que a proposta de reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (RS) era e segue sendo uma incógnita para quem está de fora do processo, uma vez que representa apenas mais uma tentativa de resolução dos problemas brasileiros, referente a índices e avaliações externas que pouco traduzem as demandas na realidade das comunidades escolares brasileiras.

Reitera-se, neste espaço, a importância de se tomar como referência o cotidiano escolar e a voz dos participantes, para garantir a relevância dos resultados a confirmação ou não das referidas hipóteses.

Para tanto, adotou-se a pesquisa qualitativa por compreender que:

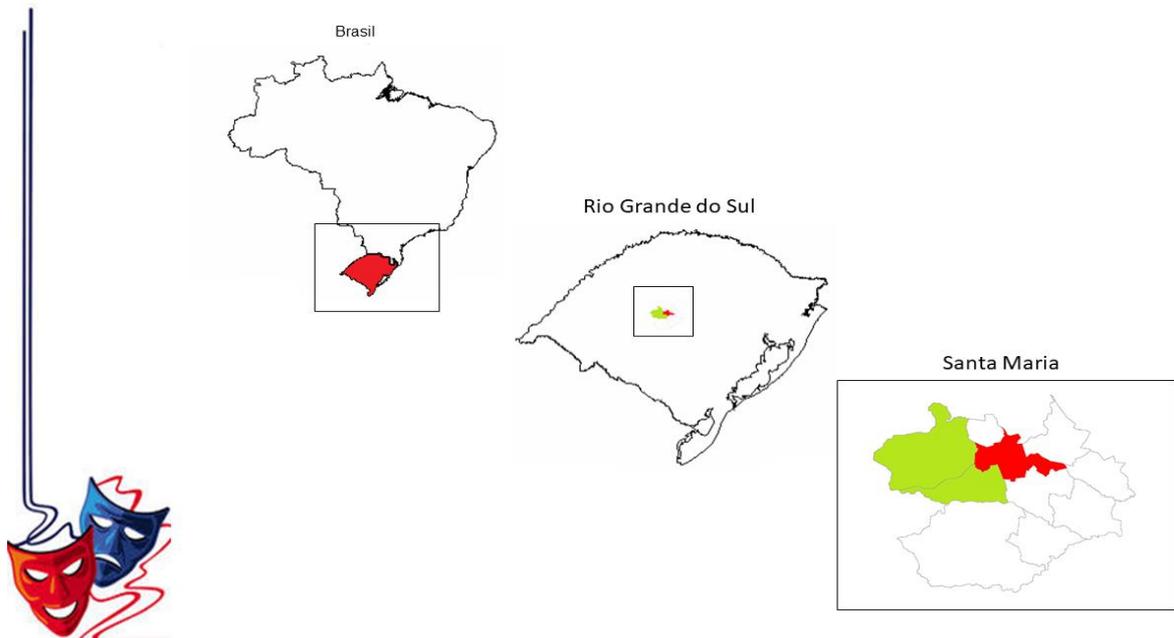
A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p.21).

Na pesquisa qualitativa “Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações” (GAMBOA, 1995, p.43).

Desta forma, imersa no cotidiano escolar, resolveu-se aventurar nesta possibilidade de investigação, buscando colocar em prática, junto à comunidade escolar, uma proposta possível para que professores, pais, alunos encontrassem uma forma de se aproximar e tentar resolver os problemas da escola e das comunidades na qual está inserida.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada no município de Santa Maria que está cituada na região central do Estado do Rio Grande do Sul e, por esta localização, é conhecida como cidade coração do Rio Grande, um dos 26 estados do Brasil.

Imagem 1 - Localização de Santa Maria no estado do RS e no Brasil e as regiões em que as escolas estão localizadas.

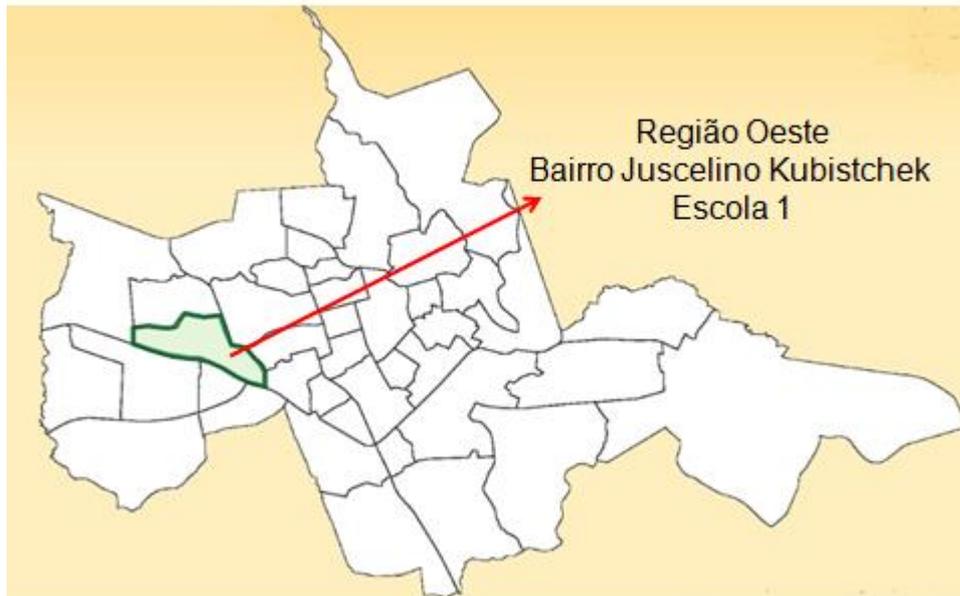


Fonte: Organizada pela autora para apresentar a localização da cidade em que se deu o estudo e das duas regiões em que se encontram as escolas analisadas.

Para a realização da pesquisa inicialmente elegeu-se um *lócus* da pesquisa, foi escolhido pelo critério de participação no processo de implementação da política pública no estabelecimento de ensino, ou seja, uma escola estadual, localizada na zona oeste do município de Santa Maria. A seleção e a escolha deste estabelecimento de ensino devem-se à inserção da própria pesquisadora na qual era coordenadora pedagógica.

No decorrer da realização da pesquisa ampliou-se a possibilidade para abranger mais duas instituições estaduais que ofertavam o EM devido à inserção da pesquisadora nos referidos espaços das quais faz-se uma breve constextualização a seguir.

Imagem 2 - Localização da Escola 1



Fonte: Santa Maria em Dados (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA, 2018).

A Escola 1, Escola Estadual De Educação Básica Augusto Ruschi Rua Dr Paulo da Silva e Souza Bairro Juscelino Kubistcheck Santa Maria - RS Santa Maria - RS <http://earuschi.blogspot.com> email:earuschi@yahoo.com.br. Atende estudantes de toda a região oeste de Santa Maria. Conta com 92 professores regentes de classe e 30 funcionários. No ano de 2014 tinha o número de 443 alunos matriculados no Ensino Médio.

O Objetivo para o EM é de oferecer ao aluno oportunidades ao desenvolvimento das habilidades e competências, preparando-o para atividade intelectual, independente e autônoma, para o exercício da cidadania e para o ingresso digno no mundo do trabalho, através de uma visão voltada ao meio ambiente, família e valores. A partir de 2012 sob a orientação da proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico.

Imagem 3 - Localização da Escola 2



Fonte: Santa Maria em Dados (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA, 2018).

A Escola 2, Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta está localizada na avenida Secundaria Nucleo Central - Bairro Nova Santa Marta Santa Maria RS/BR.

Imagem 4 - Localização da Escola 3



Fonte: Santa Maria em Dados (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA, 2018).

A Escola 2, Instituto Estadual Padre Caetano, localiza-se na Avenida Mauricio Sirotsky Sobrinho, 442 Bairro Patronato região centro da cidade de Santa Maria.RS/BR. No ano de 2014 tinha o número de 163 alunos matriculados no Ensino Médio.

A pesquisa teve como recorte temporal os anos 2012 a 2014, em que houve a implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Devido diversos imprevistos e sucessivos períodos de greves com reivindicações de valorização docente e prioridade na educação pública o prazo foi estendido o ano de 2016.

Como instrumentos para a coleta de dados as Cartas Pedagógicas¹, questionário semiestruturado que foram enviados aos participantes de cada escola considerando-se como referência as categorias de análise a priori as Políticas públicas educacionais, participação dos sujeitos, gestão democrática, o EM e cotidiano das práticas. Nesse caso, buscando regatar possíveis alternativas à implementação de políticas públicas educacionais, em construções coletivas, a partir dos que atuaram nesta etapa de ensino; destacando os limites e as possibilidades da participação no processo formativo desses sujeitos no desenvolvimento da proposta de reestruturação curricular em escolas estaduais de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul/BR.

A coleta de dados foi realizada a partir da análise dos documentos legais e teóricos e a partir das respostas dos questionários semiestruturados dos três grupos de sujeitos participantes (alunos, famílias e professores), durante o processo de reestruturação do Ensino Médio, nas três escolas estaduais públicas, em ação que, ao longo do texto, serão explicadas, bem como os processos que orientaram o estudo. Especialmente, compartilhadas com os leitores as anotações das Cartas Pedagógicas que foram escritas pela pesquisadora, os quais demonstram e descrevem o ensaio realizado em pesquisa participante em educação.

A **Carta Pedagógica 1**, referente à escola 1; **Carta Pedagógica 2**, da escola 2, e, da escola 3, **Carta Pedagógica 3**. No período de 2012 a 2014, procurou-se descrever o movimento realizado pelos participantes, a partir da observação e descrição dos fatos ocorridos.

No princípio do ano de 2015, o primeiro grupo de sujeitos participantes desta pesquisa foram os alunos, que estavam matriculados em turmas do Ensino Médio (EM) durante nos anos de 2012, 2013 e 2014. Foram chamados para a participar os alunos matriculados no ano

¹ Carta Pedagógica: É o registro, a “moda Freireana”, ou o caminho percorrido pelos membros da escola de tudo que acontece, como e porque se decide realizar desta ou daquela forma à determinadas situações até uma possível conquista de prática pedagógica que seja, efetivamente, realizada no cotidiano da escola. Esse registro se faz importante e pertinente para o próprio processo de construção, implementação e avaliação da reorganização curricular para o EM. Sabe-se que muito se faz na escola, porém pouco se registra.

de 2012 que fizeram parte do terceiro ano do E.M em 2014, com representantes dos turnos da tarde e noite; Grupo dois foi constituído pelos representantes das famílias dos alunos que acompanharam o processo de reestruturação do Ensino Médio nos três anos; e o grupo três, o terceiro grupo de sujeitos da pesquisa inclui os representantes dos professores envolvidos na reestruturação do Ensino Médio (E.M) e atuaram em turmas dos primeiros anos do E.M em (2012), segundos anos do E.M em (2013) e/ou terceiros anos do E.M em (2014), e que participaram das discussões e implementação da proposta sugerida pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) às Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul.

Os sujeitos participantes da pesquisa estão identificados no *corpus* do texto com nomes fictícios para manter a identidade dos mesmos. Ressalta-se que por compreender que o Grupo 2 foi constituído por pais e/ou responsáveis pelos alunos do EM optou-se por identificá-los como Família 1, Família 2, e assim sucessivamente conforme apresenta-se no quadro abaixo:

Quadro 1 - Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa

Escola	Grupo 1 (Aluno)	Grupo 2 (Família)	Grupo 3 (Professores)
Escola 1	Adriano	Antonia	Sandra
	Milena	Rogério	Silas
	Rodrigo	Tarcis	Santa
	Marlene	Jonas	Jane
	Sabrina	Norma	Jacir
Escola 2	Márcia	Arlete	Luzia
	Roger	Rosane	Armando
	Fernando	Eleonor	Luis
	Pedro	Arnaldo	Marisa
	Bete	Jacira	Paula
Escola 3	Fabiana	Saula	João
	David	Bia	Augusto
	Silvia	Sueli	Ledi
	Paulo	Bruna	Maurício
	Silvia	Denise	Sabrina

Fonte: Elaborada pela autora.

De posse dos questionários semiestruturados de todos os sujeitos participantes da pesquisa que colaboraram para o entendimento do processo de reestruturação curricular nas escolas estaduais, e das cartas pedagógicas, partiu-se para a sistematização e organização dos dados levantados e, posteriormente, para a análise de tudo o que se conseguiu compreender do e no processo. A partir dos dados produzidos percebeu-se a necessidade de complementar com outro instrumento que pudesse trazer mais elementos considerados relevantes na análise.

Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo como método que constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas como uma importante ferramenta utilizada na condução da análise de dados qualitativos com a possibilidade de inferências criativas por parte do pesquisador qualitativo (Bardin, 2011).

Na interpretação a partir da análise de conteúdo serão buscadas as categorias que emergiram durante a pesquisa, para que estas orientem a análise das políticas públicas e reformas pensadas para o Ensino Médio, bem como a relação com a participação no processo formativo dos sujeitos envolvidos na implementação. Especialmente, voltaremos o olhar à relação das políticas públicas produzidas no cotidiano da escola em que está sendo implementada, com a influência das políticas públicas supranacionais, nacionais e regionais para a legitimação² da mesma. Pela natureza explicativa das demandas da sociedade, será possível encontrar que as orientações legais, muitas vezes apontados com um viés democrático, descentralizam, deliberam para que outras instituições as legitimem no cotidiano das práticas escolares.

2.1 ESTADO DA ARTE: PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cabe destacar que foi realizado o panorama das produções acadêmicas em nível de pós-graduação, teses de doutorado na área de educação, disponíveis na plataforma Sucupira do banco de teses da CAPES que se aproximam do objeto de pesquisa no doutorado, ou seja, a política pública para a reestruturação do EM. Este panorama geral das informações e saberes produzidos no período compreendido entre os anos de 2012 e 2014, considerado período correspondente a proposta de implementação da reestruturação curricular no Estado RS/BR fundamentou a necessidade de aprofundar conhecimentos na área educacional para os conceitos como supranacionalidade e dominação articulados com a democracia, tendo em vista, a necessidade de abordar na pesquisa de doutoramento os processos de participação vivenciados durante o processo de implementação da política pública em questão.

Neste espaço tras-se um recorte do estado da arte realizado antes da pesquisa propriamente dita, a fim de clarear a intenção do estudo.

² Legitimação, aqui entendida sobre a ótica de Del Pércio, Enrique em *La condición Social. Consumo, poder y representación en el capitalismo tardío*, 2006, p. 101 como “aquele processo de explicación no lógica de instituciones y conductas, adjudiciando categoria normativa a sus imperativos”.

Ao reconhecer a profunda limitação do homem, sujeito de história, cidadão do mundo procura-se neste espaço considerar um panorama geral das informações e saberes produzidos no período compreendido entre os anos de 2012 a 2016, considerando os conhecimentos sobre democracia, dominação e supranacional estabelecidos em teses de doutorado na área de educação disponíveis na plataforma banco de teses da (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

As constantes leituras, as interrogações, as angústias e a falta de respostas convincentes levaram a pesquisadora a investigar e se indagar mais e mais no que se trata de políticas públicas educacionais.

Haviam conceitos ao longo desses caminhos desvendados em inúmeras circunstâncias, desdobradas em novas interrogações e sufocadas por algumas poucas certezas que a faziam caminhar na busca por aproximações e respostas.

Ser educador exige muito. Exige consciência do inacabado como bem já dizia Freire (1996). Ser educador requer uma profunda ida e vinda nas outras áreas para pensar, sentir e agir no tempo/espaço educação. Requer a possibilidade da continuidade dos estudos e da reflexão da práxis. Requer uma curiosidade tão grande que transborde limites destes espaços/tempos e que nos leve ao redescobrir, redesenhar, reinventar e reconhecer-se em transformação, num mundo em mudanças.

Requer se apropriar de conceitos, anteriormente, não compreendidos e que mesmo na incompreensão foram pensados ainda que não na profundidade merecida o que faz da vida um par de cenas e atos a serem revisitados.

Nesta idas e vinda percebeu-se que muito se precisa compreender sobre as influências internacionais nas políticas públicas educacionais, democracia e dominação.

Para tanto optou-se por fazer um apanhado de estudos relacionados aos temas voltados à educação. A ideia de realizar um estudo a partir do banco de dissertações e teses da CAPES voltado para conceitos e ou temáticas como supranacional, democracia e dominação nasce da necessidade de buscar um caminho que orientasse a pesquisa e que da mesma forma pudesse mapear os estudos científicos já realizados com as referidas temáticas na área da educação, bem como a um programa de educação no sentido de aproximar a pesquisadora sobre questões que a fizessem descobrir sobre a participação no processo formativo dos sujeitos envolvidos, considerando às interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais e a reestruturação do Ensino Médio Politécnico nas escolas estaduais de Santa Maria do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

Observou-se ao realizar este levantamento que havia muito estudo e para especificar apenas os descritores no estudo optou-se inicialmente por selecionar trabalhos de teses que dispusessem nas palavras-chaves os termos pesquisados e ainda que propusessem uma parte do estudo, ainda que mínima sobre os descritores, seja num capítulo ou mesmo, em um subtítulo de suas respectivas teses, afim de que se pudesse perceber de que maneira o autor dos trabalhos olhou para cada termo analisado e em que relacionou à educação.

O que se queria, inicialmente, era compor o problema da pesquisa, bem como seu objetivo geral fundamentando este estudo baseado aos anteriormente realizados na busca de selecionar as considerações já levantadas pelos mesmos e propor algo de discussões que fizessem sentido, considerando os mais de vinte e nove anos de trabalho em escolas públicas neste estado.

Considera-se que durante todo este tempo de trabalho buscou-se, concomitantemente, o aperfeiçoamento intelectual. Frequentou-se academias, diferentes disciplinas e não somente na área da educação. Buscou-se nas ciências sociais por um algo que me faltava, uma luz que todo este tempo de serviço pela educação não tinha conseguido acender para desvendar este algo travado, ou que não conseguia compreender.

Deparou-se com autores filósofos e sociólogos, historiadores, pensadores, psicólogos e pedagogos que foram me cedendo saberes que algumas vezes faziam alguma conexão com o conhecimento que estive acumulando nestes meio séculos de existência e que não foram poucos, mas que, seguramente, não foram o suficiente para desvendar angústias e indagações que ainda hoje me faço quando me deparo com situações de implementação de políticas públicas para educação.

Acreditou-se que a partir de novas leituras, de múltiplos conhecimentos, de mais informações eu supriria este vazio que pairava na mente e no coração. Todas as indagações me levaram a questionar dentre outras questões a função de um educador, da escola, bem como, da participação dos sujeitos para transformar a realidade das comunidades.

Para dar conta destas dúvidas e do porquê da impotência do educador frente a estas demandas pensei em compilar dados do que foi estudado em educação e nos programas de educação do meu país sobre conceitos que durante minha formação inicial não foram discutidos visto que sou do tempo que não se falava em política na universidade para depois disso organizar a tese de doutorado que possa colaborar com meus colegas educadores na compreensão de fatos, acontecimentos e lógicas que marcaram e marcam a educação no país.

Neste sentido buscou-se no Estado da Arte ou Estado do Conhecimento para realizar este feedback das pesquisas elencadas, sendo estes definidos

[...] como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Desse modo, o estado da arte ou estado do conhecimento apresenta-se relevante, uma vez que possibilita ao pesquisador elencar e discutir as produções acadêmicas em vários campos de conhecimento, e em diferentes épocas e lugares no país, a fim de traçar um panorama das produções acadêmicas em nível de pós-graduação que se aproximam do objeto de pesquisa no doutorado para investigar sobre os princípios e fundamentos decorrentes do processo formativo de alunos, pais e professores, no contexto escolar, considerando às interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais e a reestruturação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul, pontuando a obrigatoriedade para o ensino médio.

As informações sobre as quais incidiu a pesquisa é composta de teses da (BDTD) Banco Teses da CAPES, defendidas na área da educação que trouxeram os descritores democracia; supranacional e dominação. Observa-se que após abrir o resumo dos trabalhos afins optou-se por considerar, neste levantamento de dados, os que apresentassem os descritores, anteriormente elencados, em suas palavras chaves, dispostos na plataforma scupira, ou seja, todos os trabalhos disponíveis entre os anos de 2012 a 2016. Considera-se que nesta plataforma os trabalhos somente foram disponíveis a partir de 2013.

Quadro 2 – Distribuição das teses em educação encontradas e os descritores

Nível de doutorado	Registros
Democracia	10
Supranacional	00
Dominação	01
TOTAL	11

Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados da CAPES e BDTD.

A seguir trar-se-á um mapeamento das teses selecionadas para o estudo a partir de cada descritor com as respectivas discussões após cada quadro. Da mesma forma considera-se às discussões os capítulos e ou subtítulos das teses em análise que tratem sobre os descritores, a fim de aproximar o que estes trabalhos trazem com relação aos conceitos em discussão.

2.1.1 Análise das produções acadêmicas sobre o termo supranacional em educação

Quadro 3 - Mapeamento das teses a partir do descritor: supranacional

DESCRITOR: SUPRANACIONAL					
Título	Nível	Autor	Instituição	Palavras Chave	Ano
. POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1990-2010): os casos Brasil e Portugal *Não disponível na plataforma sucupira	Tese	JANI ALVES DA SILVA MOREIRA,	Universidade Estadual de Maringá	Igreja Metodista – Instituições de Ensino - Legitimidade – Dominação – Carisma – Burocracia – Tradição	2012

Fonte: Organizado pela autora, a partir do Banco de Teses CAPES e BDTD.

Observa-se inicialmente o termo supranacional. Por que um educador deve saber o que significa supranacional? Por que se deve entender para além do significado deste termo?

Primeiramente, ao buscar reconhecer no Banco de dados da Capes os referidos trabalhos verificou-se que para o termo supranacional na área educação não foi encontrado um trabalho sequer para análise. Apenas na área do direito público, teoria e dogmática do direito, relações internacionais, alimentação nutrição e saúde esse termo foi utilizado nos estudos apresentados na pesquisa. Quando houve refinamento na pesquisa observou-se que foram encontrados apenas quatro trabalhos no programa educação, porém, a única tese de doutorado, não se apresentava disponível na plataforma por ser de data anterior a plataforma sucupira (2013/2016), na qual, se realizou a pesquisa dos descritores para o estado da arte apresentado.

Desta forma observa-se que existe uma necessidade de se realizar estudos que discutam a política pública a nível supranacional, uma vez que tais políticas orientam e determinam ações de forma global, interferindo na organização de políticas públicas

educacionais a nível Nacional e Regional, conseqüentemente. Um estudo sobre política pública supranacional voltada à educação poderá proporcionar conhecimento e aprofundamento teórico aos educadores acerca das influências dos organismos internacionais na elaboração, implementação de políticas educacionais, bem como os compromissos assumidos pelo Brasil nesta área específica.

Observa-se que existe uma necessidade de se aprofundar sobre as questões que levaram os países a estabelecerem metas e objetivos de uma forma coletiva para educação. Tais acordos estabelecidos se apresentam desde a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien em 1990; do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar (2000); da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 2001) e do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015 na Coreia do Sul, que teve como objetivo elaborar uma nova agenda da educação, em vigor do ano de 2015 a 2030, elencando os outros novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos. Faz-se importante considerar que todos os compromissos visam à elevação da qualidade da educação.

Conhecer e reconhecer o porquê da necessidade destes acordos é essencial para o educador que está à frente do seu tempo e que se preocupa com os rumos que leva a educação a nível global e procura a nível nacional e regional operacionalizar as políticas públicas.

Ao se aprofundar nestas temáticas os educadores da Educação Básica poderão analisar as propostas dos organismos internacionais, entre eles, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Organização das Nações Unidas (ONU) como a forma de organização mundial que através de uma rede de instituições internacionais, possui um programa interno próximo ao da República Mundial (Hoffe, 2005); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), entre outros, e compará-las com as políticas públicas educacionais no Brasil que orientam metas e estratégias para o acesso e a qualidade do ensino, bem como as demais estratégias usadas por estes organismos para alavancar a educação a nível mundial, de uma maneira supranacional.

Ao observar que as orientações dos organismos internacionais para educação ponderam-se que estas podem ser de grande valia quando dispõem de uma forma organizada e por escrito das metas e objetivos a serem vislumbrados por todos as nações, uma vez que o que estão apresentados preto no branco pode ser cobrado, ou seja, não se apresentam, apenas, oralizado ou proposto. É, a princípio, uma regra definida no coletivo das nações envolvidas e participantes desses referidos eventos e que, teoricamente, podem e devem ser adotadas, uma

vez que foram propostas e discutidas a partir de um coletivo organizado, que querem, dentre outros objetivos, que os índices de aprendizagem aumentem, bem como, que os índices elevados de analfabetismo sejam erradicados no mundo assim como que a educação seja vista ao longo da vida.

Cabe destacar o fato que deve haver um empenho por parte dos envolvidos e interessados neste processo, sendo que estes estejam conscientes e dispostos a buscar colocá-los em prática dentro de cada país e de acordo com suas sensibilidades, demandas e potencialidades.

A partir dos estudos analisados observa-se que existe uma carência de pesquisas na área educacional para o termo supranacional e por esta razão pretende-se ampliar estas discussões, apresentar elementos emergentes, bem como princípios e fundamentos sobre esta temática no desenrolar da tese de doutorado em educação.

Na sequência do estudo verificou-se que na mesma proporção até aqui descritas, para o termo dominação, foram encontradas poucas teses que tratassem desta discussão voltadas à educação. Observa-se, conforme quadro abaixo esta constatação:

2.1.2 Análise das produções acadêmicas sobre o termo dominação em educação

Quadro 4 - Mapeamento das teses a partir do descritor: dominação

DESCRITOR: DOMINAÇÃO					
Título	Nível	Autor	Instituição	Palavras Chave	Ano
UMA LEITURA SOCIOLOGICA DA RELAÇÃO DA IGREJA METODISTA COM SUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO A PARTIR DE MAX WEBER	Tese	NILSON DA SILVA JUNIOR	Universidade Metodista de Piracicaba	-	2015

Fonte: Organizado pela autora, a partir do Banco de Teses CAPES e BDTD.

Conforme quadro acima descrito, foram analisadas as teses disponíveis a partir do termo dominação com a área e o programa específicos para educação, disponibilizadas na plataforma Sucupira (2013/2016), banco de teses da Capes. Foram identificados apenas (46) quarenta e seis trabalhos relacionados com este descritor, obviamente que voltado para a educação. Entre eles somente uma tese que citasse o termo dominação nas palavras chaves.

O referido trabalho é de autoria de Silva Junior (2015) sob título: Uma leitura sociológica da relação da igreja metodista com suas instituições de ensino a partir de Max Weber realizou uma consulta bibliográfica e documental como metodologia usada para desenvolver o estudo. O objetivo desta tese foi demonstrar a possibilidade da análise sociológica envolvendo o contexto da educação confessional metodista, especificamente, a relação da Igreja Metodista com suas Instituições de Ensino tendo como base a teoria weberiana e os documentos oficiais balizadores destas instituições. Traz o termo dominação a luz de Max Weber, um sociólogo alemão que estuda os fatos sociais como cerne da compreensão da sociedade. O referencial teórico usado para trazer à tona tais discussões perpassou por Weber (2008) e Conh (2008). Tais discussões estão expressas no primeiro capítulo. A dominação segue sendo pauta no capítulo três deste mesmo trabalho.

Revisitar Max Weber sempre será importante para uma pesquisa que pretende elucidar fatos e acontecimentos sociais. Recordo que nas aulas de um dos mestrados em educação que realizei, o da Argentina, o professor Del Pécio me sinalizou para este sociólogo. Vale reler e utilizar, especialmente, quando trouxer as influências internacionais nas políticas públicas educacionais com o olhar voltado para as ideias de Weber e Marx.

Dando continuidade pretende-se apontar as teses que discutiram o descritor democracia em seu conteúdo de texto, bem como, relacionar os estudos realizados nestes trabalhos à educação, buscar de uma forma simples e compreensível destacar as variantes desta terminologia para o campo educacional a partir de diferentes olhares e áreas de estudo.

2.1.3 Análise das produções acadêmicas sobre o termo democracia em educação

Quadro 5 - Mapeamento das teses a partir do descritor: democracia

DESCRITOR: DEMOCRACIA					
Título	Nível	Autor	Instituição	Palavras chave	Ano
A educação do corpo no projeto anisiano de educação	Tese	MARCIA MOREL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Educação; Anísio Teixeira; Democracia; Educação do corpo; Projeto anisiano.	2016
A ideia de República Mundial e a educação moral de senso cosmopolita em Otfried Höffe	Tese	CARLOS WILLIANS JAQUES MORAIS	ESTADUAL DE CAMPINAS	Cosmopolitismo, Democracia, Educação moral, Justiça, Política	2013
Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, culturas, educação	Tese	DANIELE PECHUTI KOWALEWSKI	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Democracia Educação-Brasil; Diversidade cultural Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro Mestiçagens Michel Foucault Sociologia educacional	2014
O SENTIDO DE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELOS “MODOS DE SER SENDO JUNTO AO OUTRO NO MUNDO” PERVERSO-FASCISTA E DEMOCRÁTICO: A VIVÊNCIA REAL & NO FILME “MÁ EDUCAÇÃO”	Tese	MARCIO COLODETE SOBRIZA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	1. “Modos de ser sendo junto ao outro no mundo”: Filosofia: Psicologia: Educação e Pedagogia (Escolar e Social): Psicopedagogia: Hiran Pinel; 2. Professor de Educação Física: Sentido de ser; 3. Mundo: Democracia: Fascismo: Perversão Fascista; 4. Professor de Educação Física: Cinema: “Má Educação”: Pedro Almodóvar; 5. Educação Física: Intervenção: Uma teorização: Formação Continuada	2013
Democracia e utopia na sociedade do conhecimento: reflexões sobre a educação a distância	Tese	JOY NUNES DA SILVA BARROS	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Democracia Educação a distância Sociedade do conhecimento Tecnologia Utopia	2014
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ALAGOAS	Tese	TIAGO LEANDRO DA CRUZ NETO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Representações Sociais. Participação democrática. Democracia efetivamente participativa. Violência e medo políticos. Hegemonia	2014
Ética e educação em John Dewey: o homem		CHRISTIANE COUTHEUX	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Educação para a democracia Ética e	

comum e a imaginação moral na sociedade democrática	Tese	TRINDADE		educação comum moral John Dewey Homem Imaginação	2014
Educação em direitos humanos e teoria crítica: por um projeto emancipatório	Tese	FERNANDO VICENTE VIVALDO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Democracia Direitos humanos Educação em direitos humanos Emancipação Teoria crítica	2014
A ATUAÇÃO DO LEGISLATIVO MUNICIPAL NO PROCESSO DE DELIBERAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: “EM DISCUSSÃO”. “ENCERRADA A DISCUSSÃO”. “CHAMADA PARA VOTAÇÃO”.	Tese	EDSON MACIEL PEIXOTO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Legislativo Municipal. Democracia. Políticas públicas e educação.	2015
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco	Tese	TAMAR NUNES DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Democracia. Reconhecimento. Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos e Diversidade.	2015
POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS COMO O NOME DA DEMOCRACIA: O CASO DE RONDONÓPOLIS (MT)	Tese	ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Política Curricular; Ciclos; Escola; Democracia; Teoria do Discurso	2015

Observa-se na sequência a continuidade da análise dos trabalhos do banco de teses CAPES, agora relacionadas ao termo democracia. Dos (123) cento e vinte e três textos que se apresentaram, inicialmente, na pesquisa, após o filtro voltado para a educação e ao programa educativo, os selecionados para compor este estudo foram apenas (10) dez.

Assim como nos demais descritores selecionados acima, democracia deveria fazer para das palavras chaves dos trabalhos para ser elencado para análise. O foco centrava-se em teses doutorais, sendo apenas este pequeno número de trabalhos de pesquisa os ancorados neste termo.

Reitera-se, da mesma forma, que a maioria das teses não foram elencadas para este estudo devido o termo democracia, como indicador básico, não estar apontado nas palavras chave das pesquisas.

Ao analisar os trabalhos selecionados sob temática democracia pode-se observar que ambos os autores discutem a democracia desde os aspectos individuais, sociais e históricos que levam o sujeito a admitir os valores democráticos. Que existe uma discussão sobre o direito e o dever, a representatividade (representação não responsiva) e a necessidade de discussão e do pertencimento da população para a democracia a fim de que se ouça o eco das vozes para uma nova cultura. Os conceitos filosóficos, sociológicos e psicológicos estão imbricados no sentido de melhor compreensão da condição deste sujeito aos valores democráticos. Os trabalhos sugerem aprofundamento teórico para a crítica da sociedade e de sua estrutura democrática que pode estar gerando um descompasso do conceito e das funções deste descritor para a grande maioria da população. As relações em democracia parecem estar presentes junto a questões e discussões sobre cidadania e condição social dos indivíduos.

Educação e democracia passam a ser um binômio indissolúvel e postulado basilar nos pressupostos teóricos de Anísio Teixeira. A educação é meio e fim para a democracia no seu projeto pedagógico, na medida em que deveria significar a conquista da liberdade de pensar e fazer.

Seria a escola o espaço ideal para viver socialmente. Na escola o homem comum aprenderia a viver experiências democráticas, num ambiente propício para a prática partilhada de decisões coletivas que este sujeito experimentaria valores, princípios, atitudes e se produziria distinto, com exemplos formando uma nova geração de democráticos para democracia.

2.2 REINTERPRETAÇÃO DOS CICLOS DE POLÍTICAS: UM OLHAR ACERCA DO CONTEXTO DAS RELAÇÕES

Como o estudo tratava de uma implementação de política pública, buscou-se realizar uma reinterpretação dos ciclos de políticas proposto por Ball e Bowe (1994), no Brasil, utilizado por Mainardes, (2006) com o propósito de compreender com as políticas públicas se materializam, a partir do entendimento e da importância do papel ativo do docente à interpretação dos textos políticos.

Observa-se, em primeiro lugar, o contexto da influência, do qual fazem parte a estrutura social, o contexto econômico, político e social e as forças políticas; no qual os discursos políticos são construídos e a disputa é travada por grupos de interesses que buscam

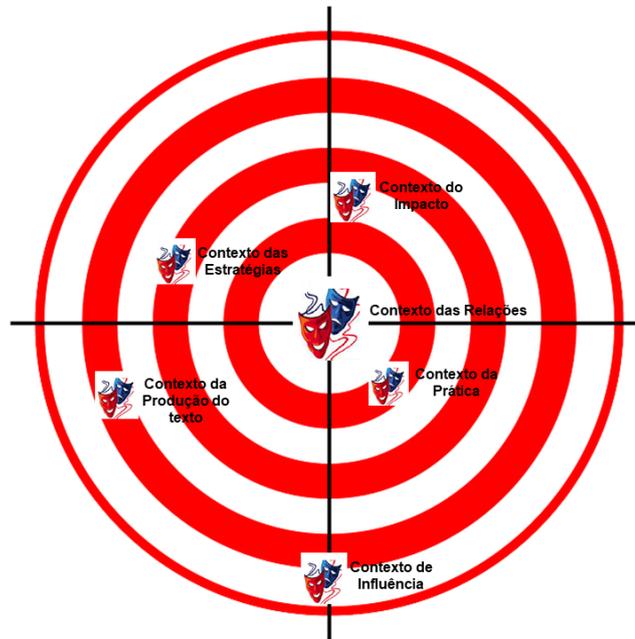
definir as finalidades sociais da educação, e onde ocorrem decisões nas diferentes esferas. Observa-se que, entre estes grupos, atuam as redes políticas de funções dominantes e/ou subordinadas e partidos políticos no processo do legislativo, no qual os conceitos adquirem legitimidade e formam o discurso que é à base das políticas.

Em segundo lugar, o contexto da produção do texto, com o qual este foi criado a partir dos objetivos e próximo das orientações e determinações propostas a partir dos acordos estabelecidos. Este texto se apresenta articulado ao interesse das intenções políticas e são, na maioria claros, coerentes, porém, muitas vezes contraditórios, sendo o resultado de disputas e acordos que algumas vezes podem não exprimir a real demanda ou interesse dos países participantes.

Em terceiro lugar, os autores, acima citados, sinalizam para a prática, relacionada a vivência relacionadas ao segundo contexto. É na prática que os textos políticos ganham vida, interpretações, efeitos e, conseqüentemente, recriação a partir da realidade. O resultado expresso nas questões de igualdade, justiça, liberdade; as estratégias políticas e os efeitos ou impactos gerais e específicos das mesmas podem ser analisados dentro de um contexto de práticas, no qual, a política em si se manifesta, se apresenta e se efetiva. Segundo o raciocínio de BALL (1994) e Mainardes, (2006) na faceta de dimensão do resultado/impacto podem ser observadas mudanças nas práticas estruturais ou no acesso social, oportunizando a justiça social.

Neste sentido, para tentar aproximar os escritos da realidade estudada, pretendeu-se, incluir o contexto as relações, na tentativa de fazer uma análise das políticas públicas considerando as influências supranacionais, nacionais, regionais e/ou locais, para buscar compreender o processo de participação como um fenômeno dos sujeitos envolvidos, desde os contextos de elaboração das políticas públicas e do cotidiano de sua implementação. Na imagem a seguir faz-se um esboço dos seis contextos.

Imagem 5: Caminho de análise do estudo realizado:



Fonte: Quadro organizado pela autora, a partir de conceitos definidos por Stephen Ball e Richard Bowe, como a “política proposta”, a “política de fato” e a “política em uso”. BALL (1994)

A partir da análise das poéticas públicas considerando o contexto das relações, busca-se estabelecer conexões de elementos e princípios que fazem parte do processo e que os orientam e são fundamentos para implementação e, provavelmente, para a reflexão da trajetória do sujeito, a partir das ideias e condutas apresentadas.

Como bem aborda Lázaro (1993), opta-se por estudar apenas as políticas educativas e, de acordo com esta perspectiva, tentando evidenciar uma parte especial que se refere ao caminho traçado pelas políticas públicas educacionais, com um olhar à supranacionalidade, nacionalidade e regionalidade, nos distintos contextos, evidenciando as relações estabelecidas entre estes. Especialmente, em três escolas públicas estaduais da região centro-oeste de Santa Maria, cidade da região central do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, para se chegar a algumas orientações no momento de sua implementação no cotidiano da escola pública.

Para este fim, destaca-se a importância de elencar, muito além do caminho do estudo das políticas públicas educacionais, a forma de interpretação dos contextos em que elas se projetam.

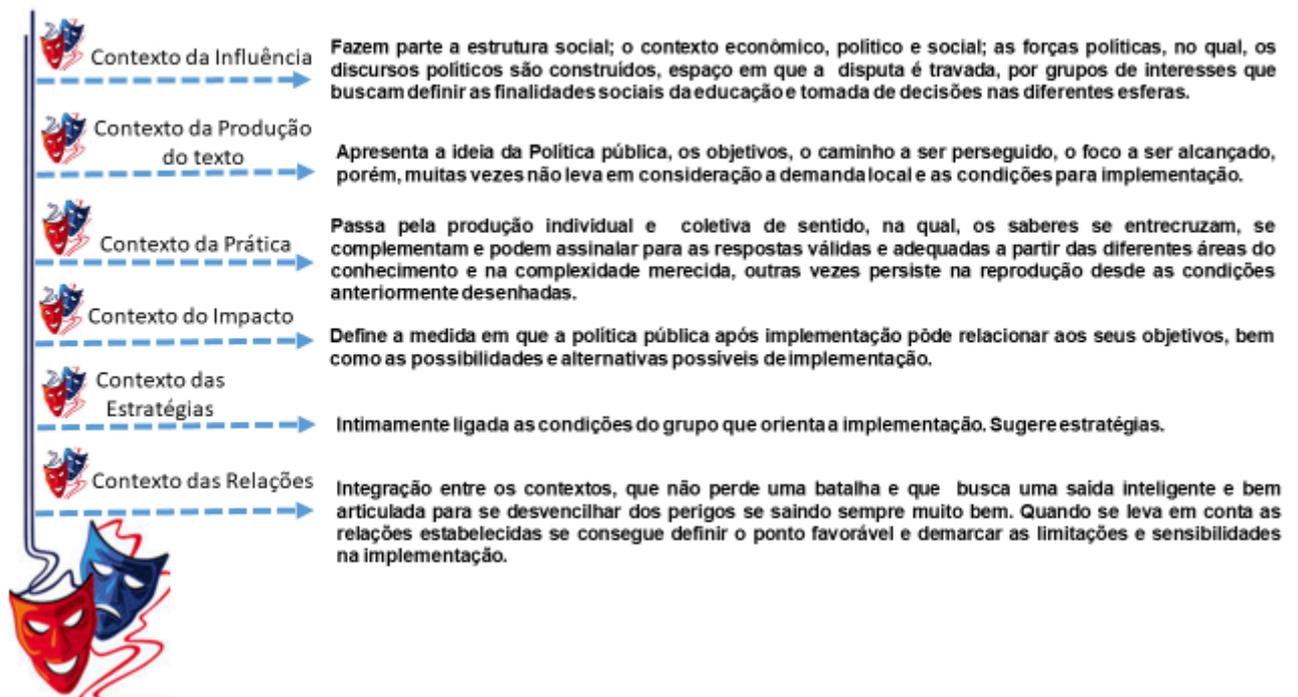
No contexto das relações busca-se abordar as estruturas de dominação³ presentes que, de uma forma despercebida e consciente, têm disso forjadas ao longo dos tempos, fazendo-

³ La condición social, consumo poder y representación en el capitalismo tardío, 2006. Quando o autor trata de uma das três teses para voltar a pensar o homem e sua condição social, traz a questão do Estado e a estrutura de dominação. A partir de um esquema bem montado, Enrique faz uma relação muito coerente com a estratificação

nos sentir, pensar e agir naturalizando e cristalizando questões. Desde um passado inculcador de valores, crenças e regras, impregnado de histórias, conceitos, um presente modelado e um futuro incerto.

A seguir, apresenta-se uma imagem que detalha os diferentes contextos em que uma política pública educacional se vê imersa, destacando-se algumas considerações sobre cada contexto, bem como os mesmos serão trabalhados no decorrer desta pesquisa.

Imagem 6: Detalhamento dos contextos a partir do estudo realizado.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Mainardes (2006)

Na perspectiva das relações, as políticas publicadas foram analisados juntamente com os documentos legais oriundos da obrigatoriedade para a Educação Básica, com foco especial no Ensino Médio no Brasil a nível nacional e estadual, aliados à autores que discutem este nível de ensino e sujeitos envolvidos na reestruturação curricular para o EM, na busca de aproximar-se do objeto da pesquisa.

social dada por castas (cor da pele, raça), estamentos (sobrenomes) –, no qual o exercício do poder público Monárquico/Feudal é legitimado pela teologia, tendo como horizonte de sentido a adequação, num cenário natural/comunitário. Esta estratificação também é dada em determinado momento por classe social (acumulação)-, em que o exercício de poder público é o Estado Nacional Moderno, sendo que a legitimação se apresenta por ideologia, tendo como horizonte de sentido a representação, num cenário social cidadão. Por último, acrescenta a estratificação social dada também por classe social (consumo), no qual não apresenta um esquema pensado para legitimação e exercício do poder público, porém, o autor sinaliza que estes se apresentam a partir de um horizonte de sentido marcado pela reprodução num cenário global/virtual.

Neste sentido, também serão pesquisados aportes teóricos na história das políticas públicas para a educação no Brasil (América Latina) e na Europa (efeito globalização), visando compreender a estrutura do sistema educativo rígido e elitista presente desde sempre no país que, por hora, está de acordo com as palavras de Lázaro “[...] el sistema educativo que desde la enseñanza secundaria empieza a ser claramente discriminatório [...]”. (2001, p.78)

SEGUNDO ATO

[ORIENTAÇÕES E INFLUÊNCIAS]

Neste Ato apresento contexto das influências.

A segunda parte do espetáculo, estão em cena as influências internacionais que se apresentam para construir uma linha de pensamento que parte dos conceitos de Estado, globalização e política educativa, passa pelos organismos internacionais que organizam e orientam tais interferência, pelos acordos, globais, regionais e nacionais estabelecidos, até aportar mais pontualmente, no Brasil e na história da educação, onde as políticas públicas educacionais foram sendo gestadas, especialmente, para a educação básica, com foco no Ensino médio para este estudo.



3 SEGUNDO ATO [ORIENTAÇÕES E INFLUÊNCIAS...]

As constantes leituras, as interrogações, as angústias e a falta de respostas convincentes levaram a pesquisadora a investigar e a se questionar mais e mais em relação às políticas públicas educacionais. Havia conceitos ao longo desses caminhos desvendados, em inúmeras circunstâncias, desdobradas em novas interrogações e sufocadas por algumas poucas certezas que a faziam caminhar na busca por aproximações e respostas.

Ser educador exige muito. Exige consciência do inacabado, como bem já dizia Freire (1996). Ser educador requer uma profunda ida e vinda nas outras áreas para pensar, sentir e agir no tempo/espaço da educação. Solicita a possibilidade da continuidade dos estudos e da reflexão da práxis. Requer uma curiosidade tão grande que transborde limites destes espaços/tempos, levando ao redescobrir, redesenhar, reinventar e reconhecer-se em transformação, num mundo em constantes mudanças. A curiosidade de como foi constituída a forma de ser, pensar e agir do sujeito acompanhou a trajetória da pesquisadora desde seus primeiros estudos. Havia desde sempre uma necessidade de apropriar-se de conceitos anteriormente não compreendidos e que, mesmo na incompreensão, foram pensados, ainda que não na profundidade merecida, o que faz da vida um par de cenas e atos a serem revisitados.

Dito isso, se esclarece, na sequência que serão abordadas questões que foram, com o passar dos anos, moldando as formas de pensar, sentir e agir dos países e seus sujeitos e se cristalizando como necessárias, afins e, em muitos casos, salutares formas de se entender o processo de implementação de políticas públicas educacionais ao longo dos tempos. Trata-se de analisar as influências internacionais e os caminhos para a implementação de propostas orientadas a partir do contexto político.

Neste segundo capítulo, situa-se o contexto das influências, em que são apresentadas as primeiras considerações sobre as quais são pautados os caminhos por onde se desenvolve a peça, na medida em que haja a interpretação do artista ao texto apresentado e dos expectadores frente às orientações estabelecidas. O contexto da influência vai estar atravessado e interage com os capítulos pelo ponto, ou seja, no teatro, o técnico da equipe de produção que acompanha o desenrolar da representação, a partir de um ponto no proscênio. Este decodifica o roteiro que vai se apresentando em forma de cenas e tomadas ao longo do espetáculo, de modo a orientar os atores e expectadores nos movimentos em cena e nos diálogos. Ocupa um fosso cujo espaço ou resguardo o mantém oculto para a assistência, porém, que se mostra presente e importante em todos os atos da peça.

Nesta segunda parte do espetáculo, estão em cena às influências internacionais que se apresentam para construir uma linha de pensamento que parte dos conceitos de Estado, globalização e política educativa, passa pelos organismos internacionais que organizam e orientam tais interferência, pelos acordos, globais, regionais e nacionais estabelecidos, até aportar mais pontualmente, no Brasil e na história da educação, onde as políticas públicas educacionais foram sendo gestadas, especialmente, para a educação básica, com foco no Ensino médio

3.1 CENA 1: O ESTADO, A GLOBALIZAÇÃO E A POLÍTICA EDUCATIVA.

3.1.1 Cena 1.1 O estado, conceito, origem e constituição.

Inicia-se o espetáculo apresentando alguns dos personagens protagonistas das discussões. Trata-se das organizações internacionais e as políticas educativas supranacionais, regionais e nacionais, nas quais se observa, histórica e temporalmente, que as mesmas se apresentam presentes e intimamente relacionadas ao desenvolvimento dos sistemas educativos em todos os países do mundo. Optou-se por estabelecer um parâmetro de análise que parte do macro para a microestrutura educacional, procurando considerar fatos marcantes e conceitos estabelecidos ao longo da história, que podem colaborar para o entendimento das mesmas, bem como as relações estabelecidas em função dos mesmos marcos.

Desta forma, inicialmente, procura-se conceituar Estado, partindo-se pela análise de Marx (1971) que percebe, conceitualmente, a sociedade humana e vislumbra transformá-la ao captar a realidade tal como ela se apresenta, pensando para além, ou seja, no como esta sociedade humana deveria ser. Essa transformação passaria pelo modo de produção capitalista e as lutas de classes travadas e presentes em todas as épocas. A crítica à economia e política desta sociedade pela utopia era a crença de Marx para resolver problemas de relação de produção e forças produtivas materiais da sociedade. Ele tinha a esperança que se pudesse viver longe do capitalismo e suas relações burguesas de produção. Usou a luta de classes para entender o funcionamento da história da vida da humanidade.

Em um de seus principais textos, o Manifesto Comunista traz o Estado como nada mais sendo do que um comitê para administração de assuntos comuns de interpretação da

burguesia⁴.

Neste sentido, observa-se que, a partir desta concepção de Estado como ferramenta usada pela classe dominante, de tal modo denominada pela apropriação e controle dos meios de produção, a máquina estatal funcionaria para o capital. Sobre essa constatação, Marx e Engels aprofundam os estudos e fundamentam toda sua concepção de Estado quando colocam que é, em geral, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se igualmente a classe política dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida. Marx (1983), assegura o Estado como sendo uma violência concentrada e organizada da sociedade. O autor salienta uma relação estabelecida entre sociedade civil e Estado, na qual a primeira se refere ao conjunto de relações econômicas e a segunda à sociedade política, observando que as ações jurídicas devem ser vistas, predominantemente, a partir de um olhar integrado às relações econômicas e políticas na sociedade, bem como, distante de ações isoladas e formais.

Na mesma linha de raciocínio, chama-se Gramsci, autor de raiz marxista, quando afirma: “Certamente, o Estado não produz *ut sic* a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica” (Gramsci, 2004, p. 379). Observa-se neste interim que a situação econômica está aproximada das definições anteriores, uma vez que, junto a essas, estão expressos os interesses, as negociações políticas organizadas. De acordo com Gramsci (2004), no século XX, o Estado redefine sua relação entre a esfera econômica e política a partir da necessidade que o capital exhibe de superar a própria crise, na qual a intervenção estatal introduz, ainda que com finalidades opostas, as ideias e soluções aos problemas e sensibilidades apresentadas.

Desta forma, na tentativa de conceituar Estado e suas origens, busca-se não um contraponto, mas um ponto em comum entre as ideias anteriormente apresentadas, ao lançar mão de Max Weber para dialogar com Marx sobre as questões de sociedade e de Estado para resolver questões que insistem em se apresentar aos educadores que, na educação, não encontram respostas.

As ideias de ambos os autores estão, mais do que nunca, vivas e válidas, deixaram de ser opostas como em tempos anteriores, no qual conservadores e tradicionais reverenciavam Weber; e os revolucionários a Marx. Um dos princípios essenciais que podem colaborar na aproximação destes autores refere-se à preocupação de ambos sobre os destinos do homem na sociedade capitalista.

⁴ Karl Marx (1983) diz que a burguesia é o agente personificado do capital, que controla e tem propriedade dos meios de produção, a força do trabalho e ainda decide sobre o processo de acumulação e reprodução do capital.

Em Weber, percebe-se que, a partir da sociologia da dominação, da qual este conceito é discutido, busca-se compreender a complexidade sobre as questões relacionadas à sociedade e se percebe o Estado como “aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o ‘território’, faz parte de suas características – reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima”. (WEBER, 1982, p. 98).

Para este autor, o Estado se apresenta como uma forma social não individualizável, ou seja, não como um “ser” e sim como “forma” ou um conjunto de coisas iguais e amarradas em ações, nas quais os protagonistas são os indivíduos. Essa formação social não está reduzida à união de realizações individuais, mas diz respeito aos fatos sociais.

Observa-se, nesta perspectiva, uma compreensão do conceito de Estado como uma “relação de dominação de homens sobre homens” (WEBER, 1999, p. 526), na qual os dominados submetem-se à autoridade invocada pelos dominantes e onde o Estado não tem uma existência separada dos indivíduos, porém, incide na relação de vontade de uma variedade destes.

Se para Marx o Estado é classista organizado por um comitê, onde são discutidos assuntos pertinentes a uma determinada camada de indivíduos, os dominantes frente aos dominados, e Weber vê o Estado como sendo o conjunto de ações protagonizadas por uma comunidade humana, pode-se aproximar as ideias dos autores pela formação social composta de aspirações, interesses em comum, no qual ambos, ainda que por distintos olhares, convergem a um ponto comum: há uma base personificada nesta confraria de indivíduos que mandam e outra base em que obedecem. Se o comitê está próximo de um conjunto de pessoas com funções específicas, ou representantes e comunidade humana pode ser vista como estado do que é comum ao corpo social, percebe-se que há uma comissão distinta de pessoas que discute sobre os interesses, e aqui não se entra no mérito de que interesses ou mesmo para quem ou quais interesses, ou seja, existe em ambas as ideias um grupo que determina e outro que acata o que é definido como importante ou essencial a ser feito, o necessário e o “politicamente correto” e não o que se deveria se fazer, efetivamente.

Max Weber comparte a ideia de Marx quanto aos interesses ideológicos e interesses materiais econômicos e políticos, quando cada um a seu modo e condição de análise percebe a relação entre Estado e sociedade. Reitera-se a questão da percepção de análise de ambos, uma vez que viviam em um tempo e espaço propícios para estas discussões, devido à situação de conhecimento e de grupo social ao qual pertenciam. Os autores divergem ao pensar sobre a queda do capitalismo. Enquanto Marx sonhava com essa ideia e apresentava uma nova forma de sociedade, Weber tinha a consciência de que o capitalismo não seria superado ou

ultrapassado, como de fato não o foi até os dias de hoje.

O que se percebe é que em tempos de discussões como estas e outras tantas havia intelectuais que sustentavam as ideias e as ofereciam à sociedade, para que fossem aceitas ou refutadas, mas pelo menos existia essa possibilidade. Eram os clássicos daquele tempo histórico. A sociedade contava com grandes homens e grandes ideias colocadas para discussões. Hoje, há carência destes protagonistas críticos e conscientes das demandas de seu tempo histórico, considerando que apenas se tem coadjuvantes em cenas importantes para o futuro de uma nação e do planeta.

Dando continuidade à discussão da questão, traz-se Shiroma (2011), que apresenta o Estado desde Hobbes a Hegel. Pontua que o Estado é entendido como produto da razão, ambiente social balizado pela racionalidade, no qual o homem poderá encontrar a única probabilidade de viver nos marcos da razão e no ajuste de sua natureza. Ao Estado caberia o que fosse passível da razão ou o que pudesse ser explicado pela razão. Para aclarar mais sobre estas ideias, pretende-se trabalhar nos capítulos vindouros sobre a razão, buscando-se trazer para a cena outros grandes nomes e grandes ideias que iluminaram seu tempo e sustentaram as ideias para o nosso tempo histórico. Segundo a autora acima, Hegel acreditava o Estado como um princípio superior, racional e ordenado. Trazer um pouco de razão para justificar o uso.

Na continuidade das discussões sobre Estado, traz-se Gandini e Riscal (2010), os quais abordam que o Estado é a personificação da ordem jurídica nacional e se apresenta como o elemento fundador do ordenamento jurídico, visto como a manifestação da soberania, ou seja, da vontade popular manifestada por meio de seus representantes. Numa rápida análise, percebe-se que o soberano é o poder legislativo, a força suprema do estado.

Observa-se, ainda, à luz de Gandini e Riscal (2010), que a origem do Estado e a administração pública contemporânea teriam se originado a partir de uma multiplicidade de determinações decorrentes dos conflitos, relações sociais, racionalidade administrativa e do sistema político. Segundo as autoras

O modelo de Estado de direito, atingiu seu ápice, no capitalismo, com a doutrina de Locke, que traduziu o projeto de legitimidade do liberalismo capitalista. O súdito tornou-se cidadão e o Estado passou a ser concebido como a instituição responsável por garantir a autonomia e a liberdade de cada homem. (GANDINI; RISCAL, 2010, p. 43)

Quando se fala em liberdade acima citada, reflete-se que esta liberdade expressa, se for considerada a termo não é liberdade, uma vez que o homem não é livre para empreender, para decidir, para usar seus recursos. É livre para aceitar as regras e viver dentro delas para

que a “paz” seja uma constante. O que também é uma utopia uma vez que se sabe que não há paz e sim um acordo de consenso bem diverso, estabelecido para que as coisas andem e se dêem nesta sociedade controversa.

De posse desta vertente ou olhar distinto ou ainda, fora dos padrões normais de interpretação, observa-se que existe e se faz latente visitar não apenas uma ideia para verificar se seus estudos são coerentes. Nesta busca tentou-se, a nível muito simples de conhecimento, não aprofundamento, uma vez que este levaria outro tanto de anos e leituras para serem compreendidos, no mínimo, trazer para a discussão uma teoria que vem contrapondo esta que se mantém há mais de 20 anos no país. Trata-se de uma visão libertária para compreender o porque da não existência do Estado.

Neste sentido e com uma conotação distinta sobre o Estado traz-se um recorte de ideias para a discussão, observando-se primeiramente, que não se tem propriedade para debater sobre estas ideias, uma vez que estas estiveram longe dos debates estabelecidos na trajetória de trabalho e estudo desta pesquisadora. Cabe destacar que, a princípio, estas ideias chocam, porém que precisam ser consideradas num estudo sobre o Estado, uma vez que traduzem outro olhar, outra teoria sobre o Estado que precisam ser discutidas e aprofundadas para que se possa chegar a verdade, se for possível, um dia. Trata-se de das ideias de Hoppe, (2013, p. 09) quando diz que:

Thomas Hobbes assumiu que as pessoas estariam se esgoelando permanentemente se não fosse por uma terceira parte independente – e esta é o estado, claro – para trazer paz entre elas. Neste ponto, percebe-se imediatamente que tipo curioso de construção é esta. Assume-se que as pessoas são lobos maus, e que podem ser transformadas em ovelhas caso um terceiro lobo se torne o soberano. Se esta terceira parte é também um lobo, como obviamente ela deve ser, então mesmo se ela trouxer paz entre dois indivíduos, isto obviamente implica que haveria uma guerra permanente entre o lobo governante e os dois lobos que agora estão cooperando pacificamente entre si.

A ideia do lobo soberano nesta teia teatral faz muito sentido na atual conjuntura do Estado, uma vez que se for observar que os outros lobos ou os outros lados políticos da questão passam a ser as ovelhas em que o sumo dominador das feras, imperante em seu domínio organiza as coisas de tal forma e acomoda os sujeitos às leis e regras políticas.

Essa façanha tem feito a todos reféns desta organização “pacificadora” que o que mais fez, até aqui, foi engessar modo de ser, pensar, agir e sentir dos sujeitos sussitando a divisão entre eles, uma vez que os mesmos estão sob seu julgo, sem contestação sofrendo ilhados, isolados de um mal muito maior do que seria a luta entre lobos, fundado no “pseudo pacifismo social” que se vive, ainda, com a mesma ideia inicial de cooperação e serviços

públicos para uma parte da massa que não tem condições cobrando impostos abusivos para se perpetuar no poder.

A façanha dominadora do Estado vem desorganizando a própria sociedade que desajustada clama pelo terceiro elemento pacificador de Hobbes que, na verdade, não faz a sua parte, não serve a não ser perpetuar as coisas como estão, para sabotar as formas de harmonia e paz entre os sujeitos que, naturalmente de acordo com as leis divinas, já se viam cooperados, no qual, uns poucos detém poder enquanto outros divididos sucumbem a cada dia pela carência, pela falta de dignidade de um trabalho para sustentar sua família e pela falta de humanização entre os sujeitos que comandam o exército de lobos, ou melhor de ovelhas que nada mais fazem do que baixar a cabeça e aceitar a regra estabelecida.

Uma regra fictícia, fantasiosa e utópica de paz entre os homens. Como vamos ter paz com tanta desigualdade, com tanta gente passando fome, com as guerras que assombram crianças e mulheres ao redor do mundo?

Santo Estado “democrático” que trouxe a alternância de poder desviando o foco de atenção sobre os problemas reais enfrentados pela população, iludindo a esta que pensa que tem poder, sendo que a “democracia “ só vai beneficiar apenas os grupos organizados enquanto o povo, a massa segue convictos que têm direitos. Na alternância de poder o sistema se perpetua tornando-se legítimo. Ao mudar o representante eleito se esquece o problema e acredita-se que o vai haver mudança, os ditos “salvadores da Pátria” chegam na ideia de apaziguar as coisas e resolver tudo, ou seja o jogo do sistema, a fim de renovação, reeleitura. Tais mudanças podem ocorrer a curto prazo, mas a longo prazo a continuidade do problema vai sustentar a máquina.

No Brasil, o Estado tem uma organização que colabora para a manutenção deste sistema estatal, governamental, pois persiste voltado à secular estrutura patrimonial adotando o capitalismo como técnica, as máquinas, as empresas, sem aceitar-lhe a alma ansiosa por transmigrar. (FAORO, 1989, p.736). Esse olhar tradicional pouco permite que os homens e mulheres, que constituem o Estado e fazem a política no país saiam da escuridão da “Caverna” a que foram secularmente colocados, seguindo como empregados assalariados das grandes empresas e dos multi- milionários empresários, sem que vislumbrem a luz, a partir de perspectivas mais humanizadoras a seus representados.

Neste sentido, o Estado, no emaranhado de interesses particulares, individuais e ou corporativos, independentemente de agremiações partidárias oferece:

[...] a autonomia da esfera política possui o controle e os agentes da administração

pública se apresentariam como provedores de oportunidades de ascensão política prestigiando àqueles que agem segundo suas expectativas ou repudiando desafetos (GANDINI; RISCAL, 2010, p. 43).

O sistema orientado segundo os interesses destes agentes administrativos persiste articulado ao desenvolvimento econômico internacional, que pode fortalecer o poder do Estado, diblando a ideia de democracia. Essa trama ou rede de influências se ramifica e se desdobra. Nestas condições, as nações vão se organizando e se apresentando, acabando por excluir demandas urgentes da população em pautas e agendas obsoletas e desfocadas da realidade da sociedade dos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Paralelo a estas ideias, observa-se Florestan Fernandes (1976) que analisa o processo de internacionalização da economia, da globalização e das determinações de agências internacionais, pois estão atreladas internamente aos agentes administrativos do Estado que preservam a acumulação de capital interno, limitada a uma minoria capitalista, articulam as transformações externas dos ritmos e estruturas do capitalismo mundial, num ritmo de desenvolvimento desigual interno da economia brasileira, garantido, politicamente, por uma ordem autoritária.

Diante do sistema condicionado às classes e os estratos de classes burguesas, estes alcançam a autonomia e regem o processo de globalização, sem evitar a situação de dependência, bem como suas consequências em termos de desigualdade sociais que a nova ordem acarreta aos outros âmbitos da sociedade.

Neste sentido, observa-se que persiste uma resistência histórica e a herança de práticas políticas patrimonialistas que negam espaços à transformação de critérios de legitimidade do Estado, de transparência de recursos em uma concepção de democracia baseada na tradição política do liberalismo clássico, que poderia reestruturar as relações entre estado e sociedade.

Desta forma, o Estado constituiu-se em espaço permanente de disputa de forças que se movimentam na defesa de interesses. Os representantes, ao assumirem o poder no Estado, disputam o controle e a hegemonia, no qual ambos se acentuam por meio da relação de forças que se contrapõem. Observa-se que o Estado não se democratiza apenas com a eleição de um governo democrático, vai mais além, envolve um jogo muito complexo de interesses na sociedade.

Para explicar Estado/Nação Moderno traz-se um compilado das ideias de Del Périco (2014) que, em seu livro a condição social, consumo, poder e representação no capitalismo tardio, faz uma distinta reflexão e redesenha o surgimento do estado moderno como uma consequência das demandas de segurança apresentada pela sociedade quando inicia o

processo de estratificação por classes sociais. Segundo o autor, a palavra “segurança” é a que definiria modernidade e ainda propõe que se entenda fase da sociedade a partir de quatro níveis: Como segurança cidadã, no caso das camadas elevadas do sistema sentirem-se seguras, uma vez que não se rouba nome, sobrenome ou fenótipos, porém, garante a posse de bens materiais, uma vez que esses sim podem ser roubados e são necessários organismos especiais para protegê-los; como segurança nas terras e mares, no caso das guerras de religião e as constantes lutas entre os nobres que entravam o desenvolvimento do comércio e da indústria.

Ainda segundo o autor supracitado, existe a necessidade de compor frotas e os exércitos com a missão de garantir a paz e a defesa interna da propriedade frente à cobiça estrangeira; como segurança jurídica, a fim de que não haja violação dos termos das negociações, em que as leis e os tribunais modernos então surgem para garantir com o comércio e a indústria em desenvolvimento, nos quais, numa economia capitalista, são necessários complexos legislativos que regulem as condutas e atividades civis e comerciais, bem como um judiciário que aplique a legislação e uma governante que garantisse a segurança. Esse, com o passar do tempo, pretenderá ocupar o centro da cena política, designando subordinados para que atendam sua capacidade de governar. Neste caso, o sobrenome já não mais lhe serve; por fim, o quarto nível, como segurança social, traz que com a consolidação da indústria à burguesia passa a se preocupar com o proletariado e, na tentativa de evitar revoluções, o Estado passa a ocupar-se das questões sociais em defesa da burguesia, a fim de regular os conflitos sociais, uma vez que as condições próprias do capitalismo industrial de acumulação já haviam acentuado a dialética burguesia/proletariado, a ponto da maturação das condições objetivas e subjetivas abrirem espaço à revolução.

Para compreender e resumir as ideias, o autor acima citado considera que:

[...] o exercício do poder público passa da manifesta arbitrariedade feudal tradicional a encoberta arbitrariedade da administração legal burocrática. Por isso, o tipo mais puro de Estado Nação Moderno é o que encontramos no Estado de Direito. Sua ideia básica é que qualquer direito pode ser criado ou modificado por meio de um estatuto sancionado. Não obedece a uma pessoa, mas a uma norma instituída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida obedecer. (DEL PÉRCIO, 2014, p.136)

Corroborando com o autor acima citado, Benítez (2009), quando acrescenta que o estado hoje volta a atender a velha função de manter a ordem pública e a segurança.

Possivelmente, tais considerações não fazem parte de agendas e pautas de discussões em estabelecimentos educacionais no Brasil, e sugere-se aprofundamento destes conceitos, a

fim de buscar estabelecer uma relação sobre a compreensão acerca do assunto e o quanto ainda se pode, na medida em que mostrar-se interesse na aproximação a essas questões, para melhorar o entendimento atualmente existente.

Aliado a este e outros tantas ausências de conhecimento, percebe-se que o Brasil ainda não se capacitou do ponto de vista político e democrático, pensando esses dois campos como partes indissociáveis de um mesmo processo. O Estado democrático passou para Estado Fiscal, no qual retira o seu papel de financiador de políticas públicas na busca por adequar e moldar as demandas sociais aos resultados das políticas administrativas e governamentais, acentuando cada vez mais a carga tributária que cresce a cada ponto percentual e a cada milhão da população pagante, a partir dos novos contribuintes. Com todo esse aumento crescente de arrecadação, o Estado Brasileiro não gasta os tributos em serviços básicos para seu desenvolvimento, dentre eles, saúde, educação e segurança.

Cabe destacar alguns fatores que se apresentam, e que são as causas que podem limitar o desenvolvimento do país: A condição histórica de país colonizado pelos países desenvolvidos, as condições naturais que dificultam as atividades econômicas como agricultura e turismo, bem como as sucessivas catástrofes naturais que arrasam os países como seca, inundações, tsunamis e furacões. O Brasil, por sorte, pouco é afetado pelas condições naturais e climáticas, porém, muito afetado por uma economia frágil, no qual as matérias-primas agrícolas, recursos minerais e energéticos ficam a cargo de empresas multinacionais.

A lógica de trocas comerciais é ainda negativa, por gerar uma dependência relativamente econômica a esses produtos, o que faz com que a oscilação dos preços tenha enormes implicações na economia brasileira. Aliado a estes tantos se destaca também a baixa escolaridade e a fragilizada e descontextualizada formação profissional da população. O Brasil tem leis que garantem acesso, porém, não garante avanço. No caso, um Ensino Médio, por exemplo, que não se sabe muito bem para que serve, uma vez que o ensino superior segue para poucos.

Para compreender melhor esse processo que o Estado vem atravessando, faz-se necessário pontuar como determinantes alguns fatores, dentre eles, a globalização, abaixo destacada.

3.1.2 Cena 1. 2 Globalização: definição e impactos sociais e educacionais.

No desafio de (re) escrever aspectos relevantes e subjacentes que precisam ser retomados frente às atuais transformações na educação básica, no país, busca-se descortinar o "pano de fundo" que encobre as questões relacionadas à globalização. Para tanto, faz-se necessário, primeiramente, conceituar este termo que a cada dia se apresenta mais presente nas discussões sobre educação e apresenta inúmeras definições e fatores a discutir.

Inicialmente, há as ideias de Benítez, (2009) quando afirma que o processo de globalização é complexo e que existe uma descrição sobre o conceito de globalização e não há uma definição convincente. Acrescenta que tal processo inicia em meados dos anos 70 e coincide com a crise política do estado de bem-estar social, com a crise do petróleo, porém, é um fenômeno que excede a todas estas crises, porque aparece pela falência do modelo de sociedade industrial frente à possibilidade de aparição da sociedade informacional. No qual a informação e o conhecimento se processam de uma maneira veloz e crescente a um custo decrescente, em rede, em tempo real, acelerado e desigual. Este processo de globalização se deu pelas políticas dos países mais desenvolvidos.

De acordo com o autor acima, a sociedade informacional, apresenta pontos positivos da vida do futuro, como a capacidade de incrementar produtividade e crescimento econômico, assim como pontos negativos com as desigualdades internas internacionais, reduzindo o poder sindical dos trabalhadores, ao contemplar os aspectos econômicos da vida social, em detrimento dos demais fatos. Segundo o autor, para minimizar o lado negativo da globalização surge a ideologia da globalização que foca apenas o lado do lucro, do ganho, da renda e da economia. Uma ideologia que chega impondo a visão dominante e eliminando toda e qualquer forma de concepção e toda resistência divergente da instituída.

Sabe-se que a redução de empregos, greves massivas e outras mobilizações na sociedade se transformam em condições para que o sistema capitalista se utilize das próprias situações de crises para se fortalecer. Outros fatores se apresentam quando existe a desregulação do mercado e as novas tecnologias de informação entram em estreita inter-relação, fazendo com que o Estado perca a responsabilidade nos diversos setores como economia e educação, reduzindo a liberdade de atuação. As tecnologias de informação tornaram possível a globalização do capital.

A desregulação em educação quer dizer, segundo Benítez, (2009) a retirada do estado como principal responsável pelos sistemas educativos, sendo estes com objetivos distantes das

necessidades nacionais, inclusive, de caráter econômico. Na globalização e na desregulação, o Estado perde poder, uma vez que não controla as políticas que podem produzir efeitos perversos como desigualdades sociais, instabilidade social e/ou junto aos trabalhadores. Isto depende seguramente do partido que governa. A isso se diz uma versão neoliberal de descentralização quando, por via ideológica, estas se colocam a serviço dos interesses do mercado.

No Brasil, a tendência pela descentralização chega por via de reformas dos anos 90, que aumentaria a eficácia das escolas e autonomia para resolver os problemas a partir do poder compartilhado de decisões entre autoridades locais, de acordo com as demandas e necessidades; os pais se comprometeriam com a educação dos filhos exigindo mais dos professores, sendo que estes trabalhariam com maior independência, e as equipes docentes seriam as autênticas responsáveis pela vida na instituição educativa. Tudo para livrar o estado das responsabilidades educativas, reduzindo os gastos públicos, organizando mais rapidamente a administração pública (estado mínimo).

A ideia dominante do neoliberalismo se apresenta, segundo Benítez, (2009), na tese da escolha da escola por parte da família (segundo condição de pagamento, é obvio), bem como a liberdade de criação e direção das instituições de ensino pode aniquilar o princípio da igualdade em educação. Uma vez que ambos os princípios se confrontam, o desequilíbrio social se tornaria evidente, já que quem decide o que deveria ser o melhor, ou o marco geral é o sistema educativo. Na imagem a seguir apresenta-se as consequências da relação da política neoliberal e o fenómeno da privatização.

Imagem 7: Relação: política neoliberal e fenômeno da privatização - Consequências



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Benítez, 2009.

A vertente da privatização como maior consequência da globalização na educação se apresenta como possibilidade de eficácia, êxito, maior organização escolar, redução de custos, maior rendimento escolar e qualidade dos centros docentes. Essa percepção inicial, certamente, não está fixada na devida e perfeita informação sobre as questões pertinentes ao tema, como no caso que com a privatização há um esquecimento da educação como assunto público e do Estado, como direito social.

Neste sentido, se reforça a ideia de mercado da educação, do abandono da escola pública, métodos de gestão reproduzidos do mundo dos negócios, avaliações em larga escola, ranking, rendimentos. Dessa forma, questiona-se: onde fica a escola e seus verdadeiros fins pedagógicos de formação integral dos alunos, os cidadãos de um país? Quem define as propostas a serem apresentadas para a melhoria da educação do país? Quem são os intelectuais que contribuem efetivamente para a transformação da educação?

Observa-se, segundo a imagem anterior, uma profunda relação entre as políticas neoliberais, privatização e globalização da educação que se constituem a partir de “pseudos” ideais de liberdade e igualdade, porém que reforçam amarras desde muito tempo já estabelecidas. Tal conformidade faz com que o “faz de contas” dos supostos ideais pudesse ser apresentado à sociedade que estaticamente e, sem a devida discussão, vai aceitando os desígnios e se organizando, educacionalmente, conforme os interesses definidos pelas as vertentes que estejam na linha de ação e atuação do poder dominante.

Neste sentido no processo de globalização, a educação é um fator a ser usado como propulsor de pensamentos de, e para dominados. Neste caminho traçado pela sociedade, é fato que existe uma redução dos custos para o Estado com a educação.

O que se pode observar é que há uma tendência mundial a ser combatida, especialmente, pelos países de terceiro mundo, expressa pela via crescente da privatização, na qual, a educação deixa de ser um direito público para os cidadãos do país, tornando-se, inevitavelmente, mercantilizada como produto de venda e de lucro que mais uma vez servirá para o aumento do patrimônio das grandes empresas, nas quais, pouco provavelmente, estarão preocupadas com conscientização popular, desvendamento de amarras e muito menos direito a educação, bem como igualdade e liberdade de escolhas.

Nesta via de combate das orientações globais, acredita-se que o Estado precisa respeitar os direitos do cidadão e assumir, definitivamente, o serviço público, seja ele educacional, da saúde ou da segurança nos espaços de seus domínios, uma vez que arrecada impostos vultuosos da população que carece de aprender a exigir seus direitos. Se não se tem a prática dos direitos já garantidos por lei de um serviço público de qualidade é preciso rever a

lei, a forma de arrecadação de tributos e onde usá-los. É necessário observar o que está em “preto e branco” na lei. Esse escrito e definido precisa ser colocado em prática, sem manobras, sem conchavos e sem corrupção.

Nesse sentido, é urgente uma reforma política que atenda aos interesses do público e não aos interesses particulares de alguns e algumas empresas. Neste sentido cabe aos intelectuais de nosso tempo histórico tornar público as reais intenções dos governantes com relação às privatizações rompendo, definitivamente, com privilégios, donos de grandes empresas e corruptos de plantão na política para tornar-se um Estado limpo e a serviço dos seus cidadãos. Precisa-se entender que o privado não tem, necessariamente, uma vocação para o benefício social e o Estado não pode colocar recursos do público no privado. Deve-se rever as associações já realizadas afim de não continuar reforçando essa forma de oportunizar os serviços educacionais à população. Fora disto não se deve conjeturar. É mister uma reforma política que dê ao público, ao povo e aos cidadãos as garantias de sobrevivência intelectual e física nos domínios de seu país. Realizando apenas esta tarefa muitos dos problemas brasileiros com relação à educação estariam resolvidos.

Ainda sobre privatização em educação faz-se necessário trazer para a discussão mais uma agenda internacional. O documento vem estabelecendo a venda de serviços educativos como pano de fundo para o bem comum, expresso claramente no documento *Tendencias em Educacion* (2018). Tal documento faz uma reflexão sobre a situação da educação na América Latina e coloca na mesa uma questão que precisa ser considerada. Se o Estado não dá conta da educação pública como direito de todos e precisa seguir terceirizando a educação, agora sob a bandeira de educação como “bem comum”, mas comercializável é porque está entregando os pontos e se rendendo aos desígnios do comercio, das grandes corporações e dos bancos e banqueiros que certamente vão lucrar muito com essa nova concepção. Cabe destacar até que ponto a população como um todo, pagante dos atos impostos vai aceitar tal desmando.

Que política é essa que prefere se endividar cada vez mais um país para manter o status quo dos governantes em detrimento da vida, da segurança, da saúde e da educação dos governados?

Se o Estado não apresenta a melhor gestão pública de recursos, se não tem definido o melhor aparato pedagógico para dar conta das demandas de qualidade no processo educativo, se não tem uma ideologia de bem comum, ou melhor se tem, mas não apresenta a intenção coerente de administrá-la. Como se pode acreditar que as empresas privadas vão se preocupar

com isso? Empresas querem lucros. E só oferecem serviços de qualidade a quem pode pagar. Como fica a educação para “Todos”?

Não seria necessário se endividar mais ainda, apenas fazer melhor e mais competente a gestão dos recursos que dispõem. Com honestidade, clareza, ética, moral e longe de conchavos corruptos. Simples assim!

É uma questão muito simples de considerar. O BM e BID estão mais uma vez desmantelando o público. Neste sentido, o Estado está dando um tiro no próprio pé ao aceitar tal ideia, uma vez que está escancarando para quem quiser ver e ouvir que é incapaz de continuar dando conta do que, na realidade nunca deu. Este aparato estatal está ficando muito caro para a população isso é a maior certeza.

Temos que começar tudo de novo. Talvez com menos documentos bem escritos e que viram letra morta nas gavetas e prateleiras das escolas, instituições e biblioteca, talvez com menos observatórios, comissões, declarações que em muitos dos casos não consideram a resolução dos problemas em seus bem elaborados textos e documentos, talvez com menos dados quantitativos que ficam a nível de diagnóstico e nunca partem para a o tratamento da doença, talvez com mais clareza do que vem a ser o “bem comum” uma vez que comercializar direitos nada se aproxima deste conceito, talvez com menos certezas e mais dúvidas do que estamos fazendo pelo planeta e por quem vive nele uma vez que seguimos divididos e ilhados em uma mesma convicção ideológica e não nos oportunizamos a ver “fora da caixa” ou da “nossa caixa”, talvez com mais curiosidade de desvendar o que está por séculos sendo empurrado “guela abaixo” em nossas mentes, talvez com menos econômico e mais humano no cerne das políticas públicas educacionais que seguem reforçando desigualdades, talvez com mais financiamento para paz e não para a guerra, uma vez que a guerra (a luta pelo poder e dinheiro) vai acabar com nosso direito de estar no mundo, talvez com a coragem de começar de novo e de novo quantas vezes for necessário para encontrar uma forma mais humana, mais justa e menos burocrática de tratar assuntos educativos e questões da vida dos sujeitos de direito, lembrando que “de direito” só existe no papel. Até quando pesquisas e pesquisadores vão seguir fundamentando o faz de conta e enriquecendo banqueiros e magnatas “bem intencionados”?

Voltando para a discussão das questões globais Bonal (2009), vem conceituar globalização como uma tarefa complexa, por estar relacionada tanto aos fatores que podem explicá-la como revolução das tecnologias de informação e comunicação, final da guerra fria e o estabelecimento da nova ordem mundial e auge das doutrinas neoliberais, como com os

enfoques adotados para fazer a avaliação de suas implicações sejam elas globalização econômica e financeira, política ou cultural.

Na busca por referenciais que tratem de significar o fenômeno da globalização, traz-se Dale (1999) que a aponta como um efeito construído de forma muito mais supranacional não para debilitar ou suprimir, dissipar o poder dos Estados, mas para responder de forma coletiva o que ninguém podia controlar individualmente. Segundo o autor, a globalização tem vertentes econômicas, políticas e culturais, sendo que o enfoque político é o mais forte, uma vez que os Estados interpretam as normas da globalização e da mesma forma canalizam a forma e a força dos efeitos deste fenômeno.

O autor ainda observa que não existe uma imposição idêntica de normas para cada país, sendo que cada nação as interpreta à sua maneira e de acordo com suas possibilidades de entendimento e prática. Acrescenta que este novo conjunto de normas que se exibem vem restringindo a capacidade dos Estados para elaboração de políticas. Ainda, discorre sobre outro fator que se apresenta nas relações globalizadas. Trata-se do efeito cultural comandado pelos mecanismos tradicionais de transferência política, no qual estes mecanismos globais fazem a adequação e transferência das políticas segundo um filtro ideológico preferido.

Por globalização, Burbules e Torres (2001) discorrem que existem:

[...] puntos de vista muy diferentes em cuanto a lo que se refiere globalización. Para algunos, significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación em particular; para otros, la globalización supone principalmente el impacto arrollador de los procesos económicos globales, incluidos los procesos de producción, consumo, mercado, flujo de capital e independencia monetaria; para otros, significa ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros, la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación, que modelan relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales. Y aún hay otros para quienes la globalización es fundamentalmente un conjunto de cambios *percibidos*, término utilizado por los responsables políticos del estado para inspirar el apoyo y reprimir la oposición a los cambios, ya que “fuerzas mayores” (la competencia global, las respuestas a las demandas del Fondo Monetario Internacional o del banco Mundial, los compromisos con las alianzas regionales, etc.) no dejan otra opción al estado-nación que actuar bajo un grupo de reglas globales de las cuales no es responsable. (p. 13)

Até aqui, os autores acrescentam que, no processo de globalização, os Estados seguem a regras definidas globalmente, como isto é reduzido às opções políticas governamentais e que se apresenta na urgência de uma economia global, na ampliação dos vínculos transnacionais, supranacionais que geram novas formas para a tomada de decisões coletivas. Com ela, surgem novos acordos, eliminando fronteiras nacionais, muda a forma de

solidariedade dentro e entre as nações e afeta a identidade nacional e os interesses de grupo. Na educação, a globalização aparece mais pontualmente na necessidade das reformas educativas.

A possibilidade de reformas voltadas a descentralização administrativa da educação e seu financiamento chegam às nações, e com toda esta movimentação observa-se que este fato não muda em quase nada o dia a dia das escolas, uma vez que os currículos, o ensino e aprendizagem permanecem pouco alterados. Neste ponto, há que se parar e pensar na ideologia que está desenhada por trás deste fenômeno e como afetam os modos de transmissão na escola (Carnoy, 1993).

Segundo o autor, a globalização gera um grande impacto sobre a educação quando se percebe uma pressão por diminuir o investimento nos gastos públicos, as mudanças no mercado de trabalho, pressão por atrair capital estrangeiro, ideia de mão de obra altamente qualificada, obrigatoriedade para o ensino médio, sendo esta qualidade fator de comparações internacionais através de inúmeras avaliações reforçando os currículos das ciências e da matemática frente aos demais conhecimentos gerais (Carnoy, 1993).

Após avaliar estes conceitos, parte-se para as reflexões no marco de uma década atrás, quando o acelerado desenvolvimento das economias emergentes da Ásia e das novas tecnologias de informação contribuiu para a legítima economia global que veio se instalando em escala planetária dada em tempo real, no qual o mercado global se mostra fortalecido pela facilidade da apropriação do conhecimento (Carnoy, 1993).

Embora os Estados-nação sejam ainda realidades fundamentais importantes quando se pensa em estruturas e processos econômicos, o que é significativo é que a unidade de contabilidade econômica, tal como o quadro de referência para as estratégias econômicas, não pode já ser a economia nacional. [...] O que é novo [...] é que a economia nacional funciona agora como uma unidade da economia mundial. Neste sentido, não estamos a ver somente um processo de internacionalização da economia, mas um processo de globalização [...], isto é, a interpenetração de atividades econômicas e das economias nacionais ao nível mundial. (CASTELLS, 1994, p.18-19)

Essa unidade nacional que funciona como unidade de economia mundial ganhou força e poder no processo de globalização, consolidando-se o ponto de referência para todas as negociações, ditando regras e normas para as demais áreas.

Pelas palavras de Torres e Morrow (2005), observa-se que, na atualidade, a noção de globalização tem admitido novas e diferentes conotações para o primeiro, segundo, terceiro e quarto mundos. A globalização contemporânea centra-se ao redor da relação variável entre educação e estado.

Mas o que realmente quer dizer globalização? Em que este fenômeno se aproxima da educação? Observa-se que existe uma aproximação entre globalização e instituição transnacional que substituiu as economias e os estados nacionais.

Para Carnoy (1993), existem duas teses que são contra este fenômeno: Uma é que as corporações não são tão “trans” como multinacionais, no qual expressa que “trans” significa transcender qualquer espaço nacional, ao passo que multinacional dá uma ideia de que existem muitos espaços em países diferentes, porém, que a maior fração de capital fica retida na economia nacional mãe, ou seja, na que lidera o processo. A outra argumenta que a globalização está ancorado na ideia de que a forma de controle público e intervenção estão intimamente ligadas à regulação nacional da economia, ou seja, esta regulação da questão econômica, na verdade, faz bem para quem? Se saúde, educação, segurança, moradia e outros serviços são considerados de teor doméstico e cada país deve dar conta do seu problema?

Percebe-se que este olhar global apresenta pelo menos um fator que vem aproximando as nações, o econômico. Porém, este fator econômico não trabalha sozinho. Vem a ele acoplado um conjunto de fatores históricos, culturais e sociais, gerando desigualdades nos e entre os Estados, uma vez que apenas uma parte da sociedade vem sendo beneficiada, àquela que tem o poder de decidir sobre os rumos e prioridades de cada país, ou seja, surge outro fator determinante, o político, que com um poder transcendental transforma-se em destino.

Ambos os fatores não estão em sintonia, muito menos vêm traduzindo as necessidades, regionais e locais que estão intimamente ligadas à vida das pessoas que constituem uma sociedade, uma nação. Se não andam em sintonia significa que a engrenagem não vai ter uma sequência harmônica no movimento e vai travar. Para destravar esta máquina, qualquer sorte de decisões está sendo pensada, porém, até o presente momento, nenhuma que pudesse resolver os problemas mais sensíveis à população, tais como os de sobrevivência, redução da pobreza, igualdade social, educação, saúde e segurança.

Desta forma, a globalização requer uma reconceitualização do espaço e tempo, ou seja, “una nueva manera de pensar sobre el espacio y el tiempo económico y social” (Carnoy, 1993, 147).

Na verdade, entende-se que, o que se necessita, urgentemente, é rever conceitos de administrar dos governos de cada país, uma vez que estes, os em desenvolvimento, ainda estão muito presos a uma forma tradicional de governar, tornando insustentável o processo nos atuais dias que sinalizam para o descentralizar, à transparência, à sustentabilidade. Há que se pensar numa formação de dirigentes globais, já que a orientação global, mundial, multicultural, multilateral, “trans” e supranacional veio para ficar, com uma proposta eficiente

e pertinente e com objetivos claros de melhorar a vida da população mundial, reduzir as desigualdades sociais, para preservar o planeta, para o futuro em que esta seja monitorada e supervisionada por uma comissão organizada entre os países membros. Com estágios realizados em outros ambientes e países, a fim de que se possa dizer que sim, vive-se num mundo civilizado, humano e globalizado, para desenvolver ações coletivas e individuais locais, e para que haja, enfim, o desenvolvimento como um todo.

Mundy (1998) retrata que estudiosos da educação salientam, discutem e reconhecem com consciência a força global que afeta seu trabalho. Ainda destaca que quanto mais se tem acesso à informação e às tecnologias mais continuamos distantes do interesse pela cooperação entre as nações no que se refere à educação. Afirma ainda que, para que a cooperação se efetive, este crescente potencial da multilateralidade⁵ precisa estar ligado a uma necessidade de se organizar uma comissão de governabilidade global, caso se queira a expansão da economia mundial subordinada a objetivos sociais e humanos, obviamente.

O conhecimento adquirido desta nova era requer aprofundamento, discussão, crítica e reconceitualização. Há que se pensar novas formas de ser e viver neste mundo globalizado, utilizando-se do melhor que cada país tem em aprendizagens e trocas importantes, relacionando tais capacidades e diminuindo as carências impregnadas na sociedade.

Neste sentido, acredita-se que dentro destes acordos e decisões tomadas, globalmente, deveria haver uma forma consciente e conscientizável na participação dos países para a produção de políticas locais que se aproximasse das demandas, pois as determinações e orientações sugeridas deveriam vir e chegar aos países para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e não apenas para fortalecer uma parte da sociedade.

Na continuidade das reflexões, observe-se a definição de política e política pública, para melhor compreender e relacionar os conceitos até agora discutidos, com vistas à maneira de tratar os assuntos com muita seriedade e a clareza que a área merece.

3.1.3 Cena 1. 3 A Política e a política pública traçando os destinos ou condicionamentos da sociedade.

Após uma breve pausa no espetáculo, o palco novamente se ilumina e dá lugar a uma

⁵ Para Mundy (1998) MULTILATERALIDADE referente às relações internacionais entre três ou mais países, no qual, vários países vêm trabalhando, conjuntamente sobre uma mesma temática, embasada por princípios gerais de conduta, diferente do sistema interestatal do pós-guerra, no qual ONU, FMI e Banco Mundial atuaram para a estabilidade política e prosperidade depois da segunda guerra mundial.

cena permeada de sombras e luzes. Com uma música de fundo intrigante que soava confusa, curiosa, porém, alta e forte, os atores permaneciam nas coxias. Em um minuto, a música tocava algumas poucas melodias que de fundo permaneciam. Soavam as batidas compassadas do bastão no chão indicando que o espetáculo vai continuar.

Sob uma luz ofuscante, uma voz ecoa no meio do palco:

[...] no olvidemos que a política es el principal instrumento capaz de generar las condiciones para que cada uno de los miembros de la sociedad pueda desplegar plena y libremente sus potencialidades. (DEL PERCIO, 2014, p.31).

Com estas palavras iniciais, convida-se a todos os leitores à compreensão do que possa vir a ser “gerar condições” uma vez que “cada um dos membros da sociedade” é um sujeito único e permeado pelas características do meio em que vive e faz parte de um processo histórico e cultural que pode ou não colaborar para este entendimento. Da mesma forma, oferecer condições para que a sociedade consiga desenvolver plena e livremente suas potencialidades tem muitas conotações e perpassa pelas condições políticas de cada nação. O poder político em ambos os pontos passa a ser palavra-chave. Poder como ideia de posse, de condições, meios para se obter vantagens.

Outro fator a se discutir passa pelas políticas pensadas para e em países desenvolvidos e a contradição desta ideia, no qual políticas são pensadas pelos países desenvolvidos para países em desenvolvimento. Observa-se uma real distinção entre ambas as condições. Essas diferenças apresentam uma conotação, uma perspectiva e uma aplicabilidade muito distintas que pesam muito na hora da implementação, pois o que é pensado desde fora, provavelmente, nunca foi vivenciado desde dentro. A distância entre a teoria e a prática, neste caso, dificulta a compreensão, o entendimento. Como um sujeito que não vive a exclusão, a falta de acesso aos serviços mínimos, a pobreza ou a miséria pode pensar propostas para que estes saiam desta condição?

Segundo Bobbio (2002), provém de politikós, do grego, e está relacionado ao que é da cidade, da pólis (Grécia Antiga), ou da sociedade. O que é de interesse do homem, enquanto cidadão. Ao longo do tempo, o termo política passou do “ser” (algo que é da cidade) para o “saber” (saber lidar com as coisas desta cidade). Neste sentido, fazer política pode estar relacionado com ações e administrações do Estado. Destaca-se que política e homem encontram-se aproximados pela relação de poder. Numa democracia, seria o poder (monopólio e uso de força) autorizado pelo cidadão e pela constituição e exercido por governantes. A finalidade da política é ampla e complexa, uma vez que depende das metas em

que o grupo organizado está proposto. A finalidade mínima da política num país refere-se à manutenção da ordem pública e à defesa da integridade nacional. Desta, partem as demais numa batalha (amigo/inimigo) constante de ideias entre os dois lados de uma mesma moeda que ora pendem para um lado, conforme interesses, ora para outro, na busca de consensos, no qual aquilo que é político não é, necessariamente, social. Bobbio (2002) também relaciona a política com a moral e coloca que existem ações políticas e imorais e morais que se apresentam apolíticas, dependendo da motivação ou fundamentação que se tem. Desta forma pelo entendimento e a finalidade que determinada política tem esta se apresenta. Esta forma nem sempre diz respeito a necessidades de uma sociedade, porém, determinam os interesses a que se destinam.

A discussão sobre o termo política pode ser explicada na medida em que se

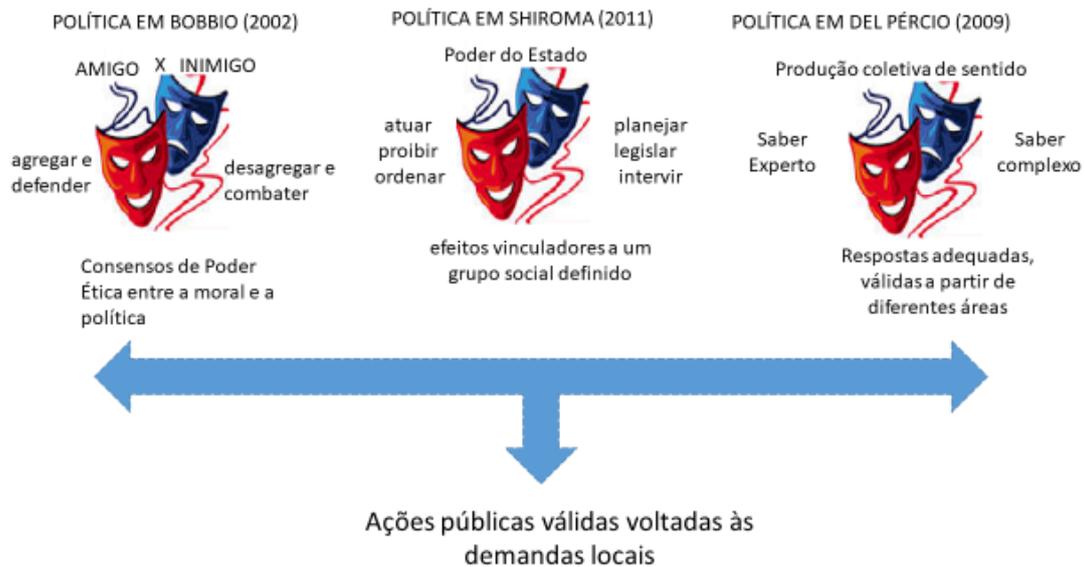
Salienta que o uso corrente do termo política prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente...refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social.. Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA, 2011, p. 07)

Del Pércio (2009), quando fala em política, o faz pensando as ações humanas que, quando voltada ao futuro, seja em nível pessoal ou coletivo, é pouco provável que tudo saia da forma planejada, porém, que se estas forem pensadas coerentemente e sistematicamente é possível haver estratégias e alternativas para melhorar o mundo. Também salienta que é muito importante que os estudos acerca das questões e problemas enfrentados pela sociedade contemporânea requerem pelo menos dois olhares voltados ao conhecimento da realidade. Um voltado estudo complexo da mesma, o que mostra não ser coerente conhecer apenas uma parcela da realidade, e o outro que salienta que não se deve desdenhar do conhecimento dos expertos que acreditam ser capazes de efetuar diagnósticos e propostas abstratas para todas as áreas da vida.

Neste sentido, o autor ainda salienta discussões à questão que aflige o capitalismo global na atualidade, quando exemplifica que os expertos nas finanças, os intelectuais da área, por exemplo, produziram e, ao mesmo tempo, ignoraram os elementos de outras ciências para pensar a crise instalada e, por conseguinte, estão colaborando para a ruína do sistema. Desta forma, quando se pensa em política deve-se fazê-lo procurando relacionar todas as áreas da

vida buscando em uma ou em outra ou mesmo em todas as respostas válidas para as sensibilidades presentes e voltadas ao bem comum e dentro dos valores da justiça. Porque quando se faz política para justiça sem desigualdades e exclusões, há mais poder real do que governar uma sociedade tão fragmentada que soa complicado chamar de sociedade.

Imagem 8: Desenho da política em Bóbbio, Shiroma e Del Percio.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas ideias sobre política a partir dos autores citados na imagem.

Como na figura da máscara, símbolo do teatro, observa-se que uma delas pode estar relacionada a tristeza e a outra a felicidade, ao amigo e outra ao inimigo, conforme percepção da imagem e a posição dos olhos e boca. Uma nos leva à sombra e a outra à luz. Da mesma forma, o poder do Estado está bem demarcado, porém, apresenta-se conturbado com tantos atributos a dar conta, sendo que precisa atender as orientações de apenas uma parte da sociedade.

No jogo de agregar/desagregar, defender/combater, os consensos de poder vão se estabelecendo a fim de manter a ordem pública. Este poder está demarcado no atuar, proibir, ordenar, planejar, intervir e legislar e está explícito nos efeitos vinculadores de um grupo definido que orienta e determina que ações devem ser colocadas em prática. O poder apresenta-se fundante no conhecimento fragmentado ou complexo sobre a realidade da

sociedade. O poder da política está na produção coletiva e integrada de sentidos que precisa dar respostas válidas e adequadas a partir das diferentes áreas da vida às demandas existentes.

As ações e o poder que aparece em ambas as discussões sobre política, por si só, relacionam as mesmas e até as aproximam, uma vez que este é posse de alguns em detrimento de outros, ou seja, existe uma força política que impulsiona a adesão de ações, compromissos e responsabilidades definidas por um grupo em favor ou detrimento de outro e de outros. Mas com que interesses esses poderes são constituídos? Sem querer ser romântica e apresentar a solução do senso comum que seria colocar a culpa nos políticos, nossos representantes, elege-se a opção três, a fim de clamar que estes sejam sérios no seu fazer, que não apenas ambicionem o poder, não apenas aos cargos comissionados frente aos que verdadeiramente detém este poder. Há que se difundir a ideia de política séria e inteligente e com grandes homens e grandes ideias (Del Pécio, 2009). Não apenas levar em conta as ideias dos grandes. Muito pelo contrário, há que se rever a ideia de política, de estado e de dever para com o público, a fim de que possa se aproximar de alguma sorte de verdades que sirvam para qualificar a vida dos sujeitos cidadãos do país.

Entre dicotomias e contradições, entre ações válidas ou não tão apropriadas para o momento às políticas vão-se constituindo e tornando-se públicas. Assim,

[...] as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nesta relação de forças e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA, 2011, p. 08)

De acordo com as palavras acima, quando se coloca este compromisso, empenhos e responsabilidades em ações ou administrações voltadas para o público, nasce a política pública. Numa visão mais simples, diz-se que a política pública aqui é entendida como um conjunto de medidas e de decisões que orientam e/ou determinam as ações. Numa visão mais abrangente e complexa e voltada ao educacional, Azevedo problematiza que:

A política educacional definida como *policy* - programa de ação - é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* - política no sentido da dominação - e, portanto, no contexto das relações sociais plasmas as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (2004, p.VIII).

A autora salienta a necessidade um enfrentamento frente às questões acerca das relações de poder que estão imbricadas nesse processo e ainda redimensiona o olhar à questão da adoção de estratégias em uma política para a transformação da educação.

A autora resume que "Abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: espaço teórico analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o 'Estado em ação'" (Azevedo, 2004, p. 05).

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário problematizar os pressupostos oriundos de tais políticas públicas (medidas e decisões), que têm como cenário as orientações de organismos internacionais, referindo-se à lógica da educação atender as exigências, agendas e pautas do mercado global, discutindo-as no coletivo de todas as áreas que afetam a vida na sociedade e que afetam o sujeito e seus mínimos direitos, observando e pontuando de que maneira esta ou aquela orientação pode colaborar mais para a justiça no educacional no país.

Neste contexto, as organizações internacionais desde o âmbito global, vêm difundindo um conjunto de reformas educacionais, principalmente, para os países em desenvolvimento, conforme descrevem Torres e Morrow,

(...) las organizaciones bilaterales y multilaterales (fundamentalmente el rol en la educación del Banco Mundial Y la UNESCO) tienen una fuerte presencia en la formulación de la política educacional, además de em los contextos de austeridade financeira y de las reformas estructurales de las economías. (2005, p. 48)

Observa-se nesse sentido que estas determinações têm um impacto direto nas políticas públicas educacionais, como por exemplo, avaliação em larga escala, índices, pactos, acordos e metas estabelecidas que condicionam a nação a implementá-las, independentemente se as especificidades ou demandas de realidade locais se apresentem.

O desafio se faz maior e mais complexo quando se aborda políticas públicas para a educação, pois se faz necessário considerar as influências dos organismos internacionais na elaboração de um conjunto de reformas educativas, tais como as orientações e determinações do Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sobre esta conjuntura observa-se: Que interesses, princípios políticos e econômicos estão expressos nessas influências? Qual é o papel da Educação no cenário da globalização contemporânea? Em que medida estas orientações corroboram para a justiça social no país, a fim de que a educação seja, efetivamente, para todos.

Há que se discutir sobre os espaços de interesses compartilhados, discutidos no coletivo de cada país. Espaços estes, reconhecidos, respeitados. Espaços que criem um projeto comum. Para uma família que não é unida qualquer um chega e dita as normas. Neste sentido, observar que a “política como um tráfico de influências” pode estar se refletindo em ações pouco válidas para os nossos anseios e interesses, e que o palco político brasileiro é um espaço que se apresenta ameaçado pelo mercado que implanta o valor do interesse nacional ao bel-prazer do grupo particular interessado. Os políticos do nosso tempo precisam estar atentos e desenvolver uma ambição suficientemente grande como para estar à frente e acima dos interesses particulares que canalizam conflitos, interpretam demandas e propõem soluções aos problemas que afligem com grandes ideias. (Del Pécio, 2009)

Salienta-se a necessidade dessas discussões permearem os espaços formativos tanto de políticos como da sociedade como um todo, nos quais, muitas vezes, os sujeitos estão imersos às demandas cotidianas e pouco ou nada discutem acerca de fatores que influenciaram e influenciam na elaboração das políticas públicas à Educação Básica apenas implementando sem as mínimas condições de, efetivamente, realizar.

Nesse íterim, segue-se reproduzindo um sistema que, mesmo com propostas e políticas públicas, pautadas por direitos educacionais, de formação continuada e de inclusão, segue excluindo os sujeitos ao não debater coletivamente nos mais diferentes espaços da vida na sociedade os conceitos estreitamente imbricados às mudanças que encobrem as verdadeiras intenções políticas e econômicas advindas do atual sistema capitalista, no qual a educação é vista como uma mercadoria e está longe de ser justa, e que as propostas pensadas estão distantes de serem válidas ao país.

Cabe destacar que não é por acaso que um dos maiores organismos internacionais, influente nos rumos da educação dos países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, que o Banco Mundial vem atuando em conjunto com o Fundo Monetário Internacional, a fim de organizar os interesses dos seus maiores cotistas contribuintes. Considerando-se que tais organismos foram criados para manter a dominação e a acumulação de capital, Mézáros adverte que:

[...] utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (2008, p. 26).

O autor corrobora acerca da necessidade de romper com a lógica do capital, quando se pretende criar uma alternativa educacional significativamente diferente, ou seja, políticas

públicas educacionais que priorizem ações para além da garantia do acesso à educação para Todos, que sejam pensadas desde o coletivo, e válidas à demanda brasileira.

Imagem 9: Desenho com a relação estabelecida junto as três últimas cenas apresentadas.



Fonte: Organizada pela autora para relacionar as cenas em questão.

Observa-se, a partir da imagem apresentada acima, que a relação existe e se estabelece, ora sob a forma de dominação, ora sob a forma de conhecimento e ora ainda sob a forma de poder e interesses. O que se percebe da mesma maneira é que ambos os fatores elencados para discussão refletem os destinos de uma sociedade, ou seja, para que lado caminha, o que efetivamente consegue estabelecer, quais as suas aptidões, carências, sensibilidades, fortalezas. Ambos os elementos são usados para um, para outro ou ainda a outros lados e configuram o desenvolvimento de uma nação.

Percebe-se que o processo de globalização pudesse ser pensado para além dos interesses econômicos, quem sabe, os valores mais humanos preponderassem, no qual, uma ideia interessante poderia estar girando em torno da formação de dirigentes globais que, empoderados, pudessem acompanhar o desenvolvimento dos países em questão, transformando o destino da sociedade.

Um outro ponto determinante é pensar a noção de Estado em que, empoderado de sujeitos que pensam, do conhecimento necessário para agirem pelo bem comum e também para alavancar o destino da sociedade.

E ainda uma política pública educacional aliada aos interesses e demandas locais, mais próximas da realidade, no qual, cada espaço organizado vai servindo de exemplos aos demais, numa sucessiva ordem de desenvolvimento em que o sujeito possa ser o foco destas políticas públicas a fim de colaborar para a transformação do destino da sociedade.

Torna-se pertinente que esses fatores estejam relacionados, pelo menos para que a caminhada se dê para a mesma direção, na qual, a dominação, conhecimento, formação, poder e interesses comunguem para o alvo maior que deveria ser o desenvolvimento do país.

A questão maior é fazer com que a política se perceba e administre o poder imputado a serviço do país e não a serviço de empresas e do capital, fazendo com que as decisões sejam pensadas desde o coletivo das áreas e sejam válidas às demandas apresentadas no cotidiano das comunidades nesta imensa sociedade. Este caminho é longo e demanda muita discussão, possibilidade de trocas de visão de mundo, ideologia, humanização e compromisso social. Por sorte observa-se que estamos no caminho e caminhando vai-se buscando conhecer e conhecendo vai se dando conta que errou, e que acertou. Talvez no movimento próprio das discussões entre certezas e incertezas se possa vislumbrar um algo que aproxime as ideias e os ideais dos interessados neste assunto, com vistas ao bem comum nos domínios da Nação e do Globo Terrestre como um todo.

Na sequência, serão observados os organismos e acordos internacionais estabelecidos nas últimas décadas que deram conta, pelo menos na teoria, de organizar as ações realizadas nos Estados para a melhoria da educação em nível global e, conseqüentemente, em nível regional, nacional e local.

3.2 CENA 2. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OS ACORDOS ESTABELECIDOS PARA A EDUCAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

Partindo da ótica de que a educação é uma variável potencial de transformação social e que, se organizada a fim de que haja um desenvolvimento substancial para a população para transformar o mundo, observe-se que ela é influenciada por uma série de fatores. Entre eles, os organismos internacionais que exercem uma grande influência, vislumbram metas, objetivos e fundamentam orientações a partir de dados pertinentes levantados em estudos, encontros e pesquisas.

Sabedores de todas as regras, as normas e as orientações de cada país tentam colocar em prática da forma própria que diz respeito a seus conceitos, ideias e conforme a maneira

com que foi pensado anteriormente, ou seja, no Brasil, uma forma tradicional de pensar e organizar a casa. Nesta perspectiva de pensamento, como consequência, a educação passou a ser reconhecida como uma lógica para o desenvolvimento econômico da nação. Plank (2001) acrescenta que, embora os documentos oficiais produzidos no Brasil evitem uma associação explícita entre as reformas educacionais organizadas pelos organismos internacionais e o aumento da competitividade econômica, preferindo enfatizar o pleno exercício da cidadania. Porém, não resta dúvida que existem esforços a fim de melhorar o desempenho do sistema educacional, nos quais estes estão diretamente vinculados ao processo de liberação da economia e de abertura para o exterior. O sistema educacional passou a ser visto como um campo de oportunidade para a realização dos interesses da nação, salientando que entre esses interesses existe uma distância muito grande, quando se almeja educar para transformar ou educar reproduzir e seguir cumprindo os acordos firmados.

O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) são citados diariamente em conversas com os colegas, amigos e na mídia, e já explica uma boa parte de dúvidas sobre as questões como órgãos internacionais que interferem nas políticas públicas para a educação. Explicam, no senso comum, uma vez que estas discussões já estão naturalizadas e as respostas são deveras óbvias à complexidade em questão e de acordo com a perspectiva anterior discutida da educação como lógica do desenvolvimento econômico do país.

Sabe-se que o FMI é uma organização internacional que busca assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro mundial, a partir do monitoramento das taxas de câmbio e da balança de pagamentos, através de assistência técnica financeira. Junto ao FMI, o BM também se apresenta como um órgão que intervém nas políticas educacionais.

Ressalta-se que o BM é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para os países em desenvolvimento. Sua missão inicial era financiar a reconstrução dos países devastados durante a segunda guerra mundial. Hoje, é a luta contra a pobreza; para isso, financia e oferece empréstimos aos países em desenvolvimento.

Junto às reformas educacionais financiadas, tanto pelo FMI e pelo BM, está o interesse crescente em combater a pobreza e amenizar a exclusão social, com vistas a garantir a estabilidade econômica do Brasil. Observa-se, nas palavras de Altmann (2002, p. 79) que: “A fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial”.

Hoje, um dos maiores organismos internacionais, influente nos rumos da educação dos países em desenvolvimento como o Brasil, é o Banco Mundial, que atua em conjunto com o

FMI. Combater o aumento descontrolado da pobreza é meta principal de ambos, considerando-se que tais organismos foram criados para manter a dominação e a acumulação de capital. Porém, os esforços não estão sendo alcançados, uma vez que os objetivos e metas não estão sendo atingidos. Talvez porque quem pensa as políticas não tem acesso à realidade dos países e desconhecem os entraves que amarram o pensamento e as ações para mudança e desenvolvimento.

Há que se pensar numa forma prática de encarar os agonizantes dados apresentados há mais de duas décadas e propor novas e decisivas formas de enfrentar esta dura realidade. Para tanto, acredita-se que os organismos internacionais financiadores e detentores do poder sobre os Estados endividados precisam ser mais firmes, para que as políticas públicas propostas no local cheguem próximas das orientações globais, num prazo menor de tempo. Ao forçar cada Estado a buscar a realidade das demandas sociais como base das agendas globais, sem a possibilidade de priorizarem outras tantas que desviam a atenção dos agentes governamentais, o FMI e o BM colaborariam mais ainda com o desenvolvimento das nações.

De acordo com as orientações estabelecidas mundialmente, respaldadas na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, os esforços das políticas educacionais, na teoria, têm como prioridade a educação para o ensino básico, bem como os investimentos financeiros que atendam uma determinada camada da população nos países em desenvolvimento e imprimam mecanismos que delinham as políticas educacionais.

Plank pondera sobre estas considerações:

O Banco Mundial, em particular, assumiu um papel de liderança, ao encorajar seus clientes a aumentar os investimentos na qualidade e atendimento do sistema do ensino fundamental como estratégia para acelerar o crescimento e aumentar a equidade. Em todo o mundo governos nacionais tem assumido o compromisso de implementar as prescrições dos organismos internacionais. O governo brasileiro estava entre aqueles que adotaram os princípios enunciados na Conferência de 1990 (2001, p.13).

Tendo em vista cumprir o acordo assumido, bem como adotar as determinações dos organismos internacionais, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o plano decenal-1993/2003- (Brasil, 2003) que contava com os objetivos gerais de desenvolvimento para a educação básica, no qual se destaca para este estudo o objetivo um: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas à plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente às necessidades do mundo do trabalho, no qual sinaliza que esta intenção se efetivará:

[...] revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do **ensino médio** de modo a constituir-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho. (BRASIL, 1993, p. 37, grifo meu)

Neste documento, se pode perceber a estreita relação e uma resposta imediata aos organismos internacionais, a partir das metas globais definidas no Compromisso Nacional, firmada na Semana Nacional de Educação para Todos, e as recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional, porém, não apresenta nenhum item, no seu escopo mínimo, especificamente relacionado ao Ensino Médio.

Desta forma, as orientações internacionais às políticas públicas educacionais foram se desenhando e, ao longo do tempo, se reapresentando em forma de acordos firmados para a educação básica no país. Todavia, na prática, o caminho a perseguir ainda é longo e muitas reflexões são necessárias para que elas realmente se efetivem.

Sob esse ponto de vista, as reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, assim como em outros países da América Latina, têm sido influenciadas pela ONU, UNICEF, a UNESCO, o FMI e o BM, entre outros, ou seja, as orientações existem e são pertinentes, entretanto, cabe a cada país implementá-las. Estes o fazem segundo suas diferenças, ideias, hábitos, costumes, orientações políticas e com os recursos humanos que possuem.

A questão deste olhar internacional, a transferência de práticas internacionais para as políticas educacionais, regionais e nacionais vieram se fortalecendo ao longo dos tempos e tornando-se fundamentais para o desenvolvimento da educação em nível global. Segundo Lázaro (2016), as Conferências Internacionais de Instrução Pública estão presentes desde o ano de 1934, com recomendações de política educativa e de reforma para os governos.

Destaca-se, conforme Lázaro (2016), a intervenção dos Organismos Internacionais (OIs) consolidando-se desde os anos sessenta para o desenvolvimento mundial da educação. Na sequência, destaca-se também a Comissão Internacional de Cooperación Intelectual (CICI), Genebra, 1922-1946 e sua agência executiva, no Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (IICI), em Paris, atuante entre os anos de 1925-1946. Na continuidade, apresenta-se a Oficina Internacional de Educação (OIE) que desde 1925 a 1968, em Genebra conta com seu próprio estatuto. Esta última, com duas atividades básicas. Uma, a de centralizar a documentação relativa para a educação pública e privada, e interessar-se pelas

investigaciones de carácter experimental ou estatístico, cujos resultados estejam ao alcance dos educadores.

Para colaborar com este processo, atualmente e dentre outras frentes de trabalho em prol da educação, os países, além de seu rol político, técnicos e especialistas na temática, contam com a colaboração de associações e da sociedade civil. Dentre elas a Ação Educativa fundada em 2014, uma associação civil sem fins lucrativos. Esta associação tem a missão de promover os direitos educativos, culturais e da juventude, vislumbrando a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. A unidade voltada para a Educação, Desenvolvimento e Relações Internacionais vem refletindo e atuando sobre as relações entre as dinâmicas internacionais e nacionais no palco da educação.

A seguir, traz-se um breve comentário de cada organismo internacional que integra o grupo de agências que financiam a educação mundial e suas considerações específicas.

3.2.1 Cena 2.1 O Banco Mundial e a educação

Sabe-se que o Banco Mundial é uma das principais fontes externas de financiamento para a educação nos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial faz seu primeiro empréstimo para a ampliação do Ensino Médio no ano de 1963, em Túnes, na Tunísia. Tais negociações foram especificamente para o ensino médio, formação técnica, profissional e superior, bem como para a formação de docentes. Tinha como principal objetivo a formação de recursos humanos para o setor moderno, cuja ampliação desta etapa de ensino estava atrelada ao desenvolvimento do país. Na América Latina e Caribe o BM investe no ensino Médio desde o ano de 1949, especialmente, na Colômbia, no qual, intensificou empréstimos para qualificar a educação no país. O plano decenal de educação colombiano de 1950 foi o primeiro passo para o desenvolvimento que o país necessitava.

O investimento do Banco Mundial no país fez com que se criasse os

NEM (Institutos Nacionais de Educação Média) - as novas instituições se converteram na força que está impondo a reforma tanto em sentido ascendente, nas universidades, como descendente, nas escolas primárias. Os educadores colombianos referem-se, cada vez mais, ao "sistema INEM" como a luz no final de um longo túnel. (BRASIL, 2007c)

A partir de 1970, o Banco Mundial começou a brindar apoio para projetos voltados à Educação Básica. Em 1980 os empréstimos para ajustamento estrutural foram implementados

pelo BM, na onda da “Crise da dívida”, como condição e mecanismo de cobrança aos países endividados mais rigor e sustentabilidade fiscal devido os bilhões em capital financeiro investidos internacionalmente, ou seja o dinheiro seria liberado, caso os países se comprometessem com as reformas econômicas sugeridas pelo banco. (Leher, 1998)

Nos meados dos anos 1990, mais precisamente, em 1997 o Banco Mundial lança o relatório sobre a reforma do Estado, no documento “O Estado num mundo em transformação” (BM, 1997), no qual, sinaliza que o Estado seja componente e solução da crise, no então atual momento de desenvolvimento da sociedade mundial em que a globalização:

[...] corresponde a um avanço da coordenação da economia pelo mercado e a um novo impulso para as ideologias neoliberais. Ora, crise do Estado não é mais nada do que o outro lado da mesma moeda da globalização. (BRESSER; PEREIRA, 1996, p. 169).

Segundo a orientação da criação de uma base jurídica, além de outras, teve prioridade e esteve atrelada ao fortalecimento e a criação de instituições dispostas a investir no funcionamento do mercado, desregulando e flexibilizando as relações de trabalho. O referido relatório apresenta:

Os mercados sustentam-se em alicerces institucionais. [...]. Sem os rudimentos de uma ordem social sustentada pelas instituições os mercados não podem funcionar. [...]. Os mercados não podem se desenvolver se não houver efetivos direitos de propriedade. E os direitos de propriedade só são efetivos quando são preenchidas três condições. A primeira é a proteção contra o roubo, a violência e outros atos predatórios. A segunda é a proteção contra atos arbitrários do governo, de regulamentos e impostos imprevisíveis à corrupção deslavada, que perturbam a atividade empresarial. A terceira condição é um judiciário justo e previsível. (1997, p. 43).

Segundo este entendimento o Estado, como o nosso, periférico e endividado se tornaria peça central no processo de controle social, político e econômico, ou seja, acumulação de capital e Estado capitalista seguiriam, intimamente, se sustentando. Neste caso, o Estado, hegemonicamente, ocupa uma posição de estrutura institucional e econômica para o qual surgem propostas e receitas frente ao diagnóstico de crise geral que o Estado estava vivenciando. (DEITOS, 2007)

Observa-se os documentos que esta agência apresenta entre 1998 a 2003, intitulados: Estratégias de assistência ao país, nos quais, a reforma do Estado se dá a partir de um governo que vise modernizar o Estado através da privatização de outras atividades; um papel significativo do Estado na regulamentação das atividades econômicas com a redefinição e redistribuição das funções do setor público entre os níveis nacional e subnacionais (estaduais),

bem como a implementação melhor de serviços descentralizados do Estado (BANCO MUNDIAL, 1998).

Ainda a reforma se apresenta na:

A eficácia das instituições públicas é importante para a redução da pobreza, para o crescimento e para o ajuste fiscal. O governo federal é liderado por uma equipe altamente comprometida, especialmente na área econômica e em várias áreas setoriais críticas, tais como a educação e a segurança social, como se depreende da gestão eficaz da crise econômica, das melhorias na educação e de outras realizações recentes. (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 265).

Quando se percebe a relação entre os objetivos para a reforma educacional e a educação como estratégia da política social, observa-se que existe uma prioridade setorial de longo prazo, proposta pela parceria banco mundial e governo brasileiro para assegurar a conclusão da educação básica em 2007.

A estabilidade macroeconômica e a boa governabilidade formam a base para um Brasil justo, sustentável e competitivo. Esses fatores abrangem, em particular, uma política fiscal e monetária eficiente, reformas estruturais para diminuir a rigidez dos gastos, medidas para melhorar a qualidade das despesas, bem como reformas na gestão do setor público, processos decisórios transparentes e inclusivos, e um sistema judiciário eficaz. Uma maior integração comercial, que depende das iniciativas do Brasil e de seus parceiros comerciais, poderia reduzir a vulnerabilidade externa. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 43).

Da mesma forma a agência orienta que é de suma importância para o progresso social à qualidade de vida dos menos favorecidos e que esta condição deve ser alcançada num curto prazo, no qual uma rápida melhoria no bem estar da população reuniria um maior apoio as propostas de reforma que poderiam fortalecer as bases para o crescimento econômico e progresso social.

Para os anos de 2000 a 2010, o Banco Mundial teve como objetivo maior a Educação para todos, numa visão de educação de qualidade para todos. Para o BM, a educação básica era a prioridade, na qual se destacavam os grupos excluídos, os mais pobres e as meninas, assim como o desenvolvimento da primeira infância, saúde nas escolas e uma prestação novadora de recursos.

Destaca-se na sequência as prioridades educativas e estratégias do grupo do Banco Mundial para 2020, com as quais se observa-se que, desde 1980, os empréstimos se orientam não só para expandir a capacidade de escolaridade, mas também para melhorar a qualidade da educação, aumentar a eficiência na execução do programa e gestão do setor educacional.

Desta forma, o enfoque do Banco Mundial para a educação 2020 está voltado para "Aprendizagem para Todos: Investimento em conhecimento e nas capacidades das pessoas para promover o desenvolvimento" que tem como propósito visa fortalecer os sistemas educativos a partir de ferramentas de avaliação e de comparação entre os sistemas. Construir uma base de conhecimentos de altas habilidades, para tanto, propondo que os países as invistam cedo, com inteligência, para todos, que melhorem e avaliem as aprendizagens para desenvolver habilidades que criam uma força de trabalho mais produtivo. Essas perpassam pelo "saber" quando coleta e analisa dados comparativos e os conhecimentos sobre os sistemas educativos do mundo e destaca as políticas e instituições que se mostram mais significativas a fim de promover a aprendizagem de crianças e jovens. As ferramentas do saber ajudam os países a avaliarem a qualidade das suas políticas e instituições de ensino baseado nas melhores práticas globais de coleta políticas de dados e do conhecimento global sobre o que é mais importante para melhorar a qualidade da educação.

O que não fica bem explícito é a forma com que esse organismo internacional vai monitorar os países em que o BM investe, uma vez que, mesmo existindo uma supervisão, não se percebe um avanço quanto às prioridades em educação no país. Acredita-se que as regras de implementação precisam ser revistas e, quem sabe, o BM, aliado aos outros organismos, possa organizar uma formação específica para esta questão, pois as diferenças entre os países são enormes e precisam ser consideradas, a fim de que as orientações saiam do papel e possam ser traduzidas não apenas em números, dados, mas em práticas concretas de avanços e melhoras de aprendizagem à vida das populações.

Ressalta-se que o BM é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para os países em desenvolvimento. Sua missão inicial era financiar a reconstrução dos países devastados durante a segunda guerra mundial. Hoje, é a luta contra a pobreza, para isso, financia e oferece empréstimos aos países em desenvolvimento, bem como dedica-se a desenvolver a prosperidade compartilhada entre os países, porém, observa-se que a intenção segue distante da materialidade das propostas, uma vez que a desigualdade social entre os países participantes dos acordos é extrema.

Destaca-se que os estudos comparativos sobre estes países torna-se um desafio uma vez que a desigualdade é, tanta, que quase não há possibilidade de aproximação ou discussão sobre qualquer aspecto apresentado. Acredita-se, neste íterim, que as pesquisas qualitativas poderiam colaborar para o entendimento das comunidades, melhorando, significativamente, a partir de dados concretos a qualidade de vida da população, uma vez que estas poderiam

sinalizar para alternativas viáveis para a resolução das sensibilidades em que cada comunidade está enfrentando.

3.2.2 Cena 2.2 O Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Educação.

Criado logo após o fim da segunda guerra mundial para monitorar todos os países e evitar desastres, fundado desde 1944, possui mais de 187 países associados. Cada um contribui com uma cota, um valor que deve ser enviado ao órgão. Esta cota está relacionada com o Produto Interno Bruto (PIB) de cada um, no qual quanto mais o país contribui mais tem o poder de decisão.

O Fundo Monetário Internacional é uma organização internacional que busca assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro mundial pelo monitoramento das taxas de câmbio e da balança de pagamentos, através de assistência técnica financeira.

O FMI, aliado a outros organismos internacionais intimamente ligados às questões educacionais, a exemplo de outros organismos, também é citado como um órgão que intervém nas políticas educacionais, ou seja, dita orientações aos países que acabam, porém, por fortalecer o sistema capitalista dominante, cultuando desigualdades às categorias sociais, interferindo nos rumos da educação, da vida na sociedade.

3.2.3 Cena 2.3 A Organização das Nações Unidas e a Educação (ONU)

A ONU é uma organização internacional com o objetivo de promover a cooperação em termos de direito e segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e da paz mundial. Fundada em 1945, também logo após a Segunda Guerra Mundial, propôs-se a deter as guerras e a facilitar diálogo entre os países.

A ONU é financiada por contribuições de todos os seus Estados membros, e tem seis idiomas oficiais: Árabe, Chinês, Inglês, Francês, Russo e Espanhol. Com um número de 192 estados-membros, incluindo quase todos os soberanos do mundo, divide-se em diversas instâncias administrativas: Assembleia Geral; Conselho de Segurança, que tem o objetivo de decidir resoluções de paz e segurança; Conselho Econômico e Social, que auxilia na promoção da cooperação econômica e social e no desenvolvimento mundial; Secretariado, que fornece estudos e informações; Tribunal Internacional de Justiça, sendo este o órgão judicial principal.

A ONU também é formada por um grande sistema chamado de Sistema das Nações Unidas, formado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o Programa Alimentar Mundial (PAM) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A UNICEF é uma Agência das Nações Unidas que tem como finalidade conduzir as negociações sobre a defesa dos direitos das crianças, auxiliar nas respostas às necessidades básicas das mesmas, além de contribuir para o seu desenvolvimento.

O Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (UNSDPF) é o plano de ação conjunto das agências, fundos, programas e entidades do Sistema ONU para cada país. Ele é elaborado a partir do diagnóstico apresentado na Análise Conjunta de País (CCA, na sigla em inglês) e aponta as áreas estratégicas de atuação das Nações Unidas em nível nacional e esforços a serem realizados para articular uma visão coerente e integrada na promoção do desenvolvimento do país. No Brasil, concluiu-se a terceira edição do UNSDPF no ano de 2016. Cada edição corresponde a quatro anos e o objetivo e estratégia para o Brasil mais voltado à educação refere-se ao Eixo 1, no qual, trabalhavam os objetivos de desenvolvimento do Milênio (ODM) Eixo 1 - ODMs para “Todos” os brasileiros e brasileiras no contexto ampliado das Políticas Nacionais de Desenvolvimento, no qual os riscos são pertinentes com a questão deste estudo, pois refletem que as ações e estratégias podem, ainda, não serem as mais apropriadas para o país. Percebe-se que existe a necessidade de se rever ao avaliar novas estratégias para o cumprimento dos objetivos, uma vez que estes não estão sendo alcançados.

No Brasil, as Nações Unidas têm representação fixa desde 1947. A presença da ONU em cada país varia de acordo com as demandas apresentadas pelos respectivos governos perante a Organização. Aqui, o Sistema das Nações Unidas está representado por agências especializadas, fundos e programas que desenvolvem atividades em função de seus mandatos específicos.

Outro programa importante e que deve ser trazido à discussão é o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento humano, o combate à pobreza e o crescimento dos países em áreas prioritárias. No Brasil, o programa tem a função de alinhar seus serviços à necessidade de um país dinâmico e diverso.

Em 2017, a ONU e a cúpula das Nações Unidas estiveram voltadas aos 17 Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODS) que foram produzidos a partir dos resultados da Rio+20 e levam em consideração o legado dos ODM. Para tanto, criou um roteiro para a

localização dos ODS, no qual aborda a implementação e o acompanhamento no nível subnacional.

3.2.4 Cena 2.4 A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a educação (OCDE)

A história da OCDE está ligada à Organização para a Cooperação Econômica que existiu entre 1948 e 1960 e foi criada no contexto do Plano Marshall que contemplava apoio aos países aliados aos Estados Unidos, a fim de buscar soluções para a reconstrução dos países europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. Fundada em 1960, é composta por 34 países. Sua sede fica na cidade de Paris (França).

Pontua-se que os objetivos da OCDE atentam para o desenvolvimento econômico permanente entre os países membros, além de encontrar caminhos para a manutenção da estabilidade financeira entre eles, discutir e propor metas para o desenvolvimento econômico mundial; estabelecer parâmetros para o desenvolvimento do nível de vida e criar mecanismos para o crescimento do nível de emprego. Os países da América Latina que participam da OCDE são México e Chile.

A principal contribuição da OCDE para educação são os indicadores como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que mede o nível de desenvolvimento humano dos países, utilizando como critérios os indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

Na educação, a política da OCDE está disposta nas avaliações externas, nos programas que as escolas estão adotando para “gerenciar ou gestar” melhor suas fraquezas e fortalezas. A partir destes índices, a proposta de desenvolvimento do país vem se amarrando e estratégias são costuradas para a melhoria da qualidade da educação e da vida do povo brasileiro.

O Brasil não é país membro da OCDE, porém, em 2007, iniciou o processo de adesão pelo Conselho que vem, assim, cooperando com o desenvolvimento do país.

3.2.5 Cena 2.5 A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) X Educação

A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Portanto, a Organização se preocupa em somar esforços com o governo brasileiro e com a sociedade civil em torno de objetivos comuns para o desenvolvimento do

país, alinhados aos objetivos estabelecidos pelos Estados-membros da UNESCO e das Nações Unidas. A fundação da UNESCO é datada de 1946. Teve como objetivo inicial contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Aliado a este grande objetivo, outros são apresentados: reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso, a UNESCO financia a formação de professores, sendo que uma de suas atividades mais antigas é a criação de escolas em regiões de refugiados. A UNESCO vem promovendo a livre circulação de ideias por meios audiovisuais, fomenta a liberdade de imprensa e a independência, o pluralismo e a diversidade dos meios de informação, através do Programa Internacional para a Promoção da Comunicação.

A estratégia no Brasil apresenta-se alinhada à Estratégia em Médio Prazo da UNESCO para 2014-2021 e ao Programa e Orçamento para 2014-2017. Ambos representam o pilar programático da Organização. A estratégia de médio prazo e os programas bienais permitem traçar a evolução da cooperação prestada pela UNESCO no Brasil. Os objetivos estratégicos direcionam as ações a serem desenvolvidas durante o biênio.

Estes objetivos retratam em suas mais diversas publicações os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro; educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem; recomendação sobre aprendizagem na educação de adultos já pensada, em 2015, entre outros que vieram definindo formas de alcançar as metas elencadas, a partir dos dados, porém, sem o alcance efetivo, uma vez que cada país reage com os recursos que dispõem para colocar em ação as estratégias e melhorar a situação de vida da sua população.

Cabe rever a indicação dos membros participantes de cada país, no sentido de buscar sujeitos que estejam, mais que preparados para acompanhar a implementação das políticas pensadas, mas que tenham poder de em chegando no país, conseguir dobrar o sistema e fazer o dever de casa, a partir das orientações internacionais organizadas, coletivamente, para os países participantes.

3.2.6 Cena 2.6 Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

O BID, segundo o documento resumo, salienta que a América Latina e o Caribe seguem sendo a região mais desigual do mundo, porém, numa aliança para que a América Latina siga melhorando apresenta estratégias institucionais para que a região seja próspera e

inclusiva há que se distanciar dos níveis de exclusão social e desigualdades, dos baixos níveis de produtividade e inovação e da ultrapassada integração econômica regional.

Percebe-se, até o presente momento, que estas instituições poderiam aproveitar sua influência e seu poder junto aos países e propor renovadas atitudes, colaborando para a conscientização e para uma nova cultura e pensamento voltado à proteção e preservação não só ambiental, que não tem fronteiras, mas pelo ser humano que está à margem do capital, dos grandes empresários e empresas e instituições que no discurso trabalham pelo bem comum.

3.2.7 Cena 2.7 O rol de prioridades dos organismos internacionais. Qual o caminho das orientações? Existe a possibilidade de relacionar o que se pretende com o que se pode materializar em educação?

Sabe-se que as políticas, os empréstimos e a cooperação internacional fazem parte da agenda educativa mundial em que as políticas educacionais, se gestadas em marcos supranacionais de caráter regional ou nacional, influenciam os países na tomada de soluções globais para os problemas enfrentados. Este pensar mundial integrado faz-nos refletir em pelo menos dois marcos de referência: Um deles voltado para as questões econômicas de desenvolvimento econômico para os países em desenvolvimento e de possibilidades de negócios, avanços e tudo de mais perfeito que tais políticas podem apresentar.

Tal marco perpassa por um fator determinante centrado na ideologia apresentada como pano de fundo para estas propostas que é e persiste sendo liberal e tradicional, mesmo que nos textos apresentados se possa perceber um algo de inclusivo, dinâmico, progressista e inovador. O outro, não contraditório, mas relacionado, segundo as orientações dos OIs ligado ao desenvolvimento educacional da população. Esses organismos internacionais pensam e produzem documentos no coletivo, para que a integração e a relação das políticas sociais, educacionais colaborem para o mesmo fim. Porém, ambos os marcos se aproximam e se distanciam na hora da implementação destas políticas, nos quais cada país o faz da forma e com os recursos humanos que dispõe, na maioria das vezes, aumentando ainda mais a desigualdade e a exclusão, inabilitando este país para o avanço. Chega a ser trágico pensar que as políticas educacionais proporcionadas para o avanço e desenvolvimento de habilidades e capacidades da população trava, especificamente, na falta de consciência, conhecimento, informação, interpretação e crítica por parte de quem às reorganiza em termos nacionais e as implementa em termos locais. Fazem falta, pelo menos, duas habilidades artísticas nos agentes governamentais que são responsáveis por estas questões. Trata-se de

pensar e agir para priorizar a educação em todas as instâncias e relacionar os textos dos documentos, desfocando do sistema econômico que ainda é o mais relevante.

Segundo Beech (2009), as organizações internacionais e as políticas educativas definem o modelo de educação para a sociedade da informação e do conhecimento estruturado sobre princípios de descentralização, autonomia escolar, profissionalização dos professores, currículo por competências, bem como a criação de sistemas de avaliação centralizados. Parte-se do pressuposto que ao difundir esse exemplo de padrão educativo se esteja em boas condições de criar indicadores que meçam o progresso rumo a um padrão definindo. Desta forma, os problemas associados ao alcance dos objetivos oportunizam soluções para a melhoria dos resultados educativos.

O que se percebe é que existe uma distância entre o padrão de educação sinalizado pelos organismos internacionais, com a possibilidade de cada país em colocar em prática os princípios próprios para este modelo, uma vez que descentralização e a autonomia pertencem a outro conjunto de estratégias distintas das que hoje se observa no país.

Nota-se que existe uma série de problemas a serem enfrentados, para que as propostas e agendas possam ser efetivadas na sua materialidade. O que define, em última instância, é quem tem poder de se impor, não importando os compromissos assumidos no âmbito multilateral. Há uma crise de governança séria que se reflete em pelo menos dois pontos cruciais relacionados ao desenvolvimento dos países.

O primeiro, relativo às questões de financiamento que ainda estão confusas e não existe concretamente nenhuma proposta que mostre a entrada de dinheiro novo para que sejam iniciados programas e projetos que visem à efetivação dos ODS até 2030, pelo menos aqui no país.

O outro ponto sensível perpassa mais uma vez, olhando na perspectiva dos direitos humanos. Os ODS caem na mesma armadilha das ODMs, e reduzem o marco dos direitos humanos, que deveriam ser os princípios norteadores de qualquer política pública socioambiental, pois o exercício deveria ser ao revés, quais são os direitos e como eu os realizo deveria ser a questão. O que se tem hoje é o direito de poucos senhores do capital em prejuízo do mundo político, social e cultural e toda a sustentabilidade do planeta.

Compreende-se que, no contexto da prática das políticas públicas, os entraves são enormes e quase intransponíveis, uma vez que não se encontra um elo de ligação entre a meta, o objetivo e a prática ou implementação dessa política para o desenvolvimento e a melhoria da educação nos países em desenvolvimento. Buscando resgatar a relação estabelecida anteriormente sobre política, percebe-se que poderia passar pela produção coletiva de sentido,

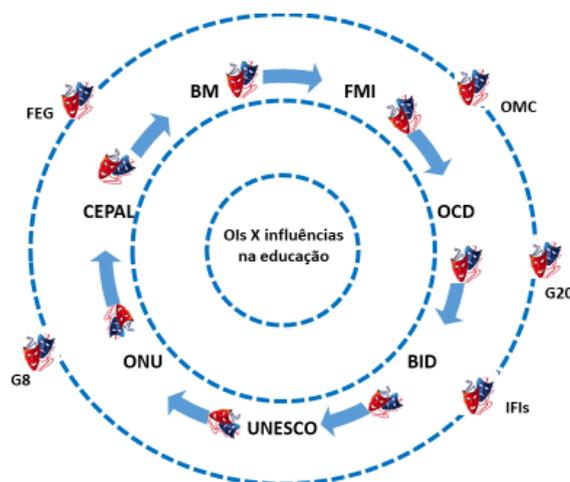
na qual os saberes se entrecruzam se complementam e podem assinalar para as respostas válidas e adequadas a partir das diferentes áreas do conhecimento e na complexidade merecida.

A criação dos grupos de trabalho G8, G20 e o Fórum Econômico Mundial, Instituições Financeiras Internacionais (IFIs) e (Organização Mundial do Comércio (OMC) representam os novos atores que entram em cena e reclamam poder. A crise econômica, ambiental e alimentar enfraqueceu as organizações e os Estados Nação que começaram a buscar respostas junto as estas corporações transnacionais que comandam o mundo, para as suas dificuldades econômicas que, por sua vez, retornam a solicitar o Estado que as salva na crise enfrentada pelos países ricos. Neste contexto, as instituições como o FMI conseguem se reerguer e operam como formuladoras da nova era do capitalismo financeiro, instigando o que parece ser a chave de uma nova governança global, ou seja, as parcerias público/privadas (Pietricovsky, 2014).

A autora acima ainda acrescenta que o nosso mundo segue comandando atores internacionais poderosos que aprisionam, tanto os Estados Nacionais, como antigas e renomadas organizações, como a ONU, aos interesses destas corporações transnacionais, mesmo que reste certa legitimidade e independência política, nas delicadas democracias do tempo atual.

Verifica-se que caminho é longo, mas se não se parar e recomeçar tudo de novo, dentro das perspectivas sugeridas pelos próprios organismos internacionais, corre-se o risco de continuar dando voltas e mais voltas e não se chegará a um consenso mais igualitário, não corporativo ou que pelo menos seja aliado às necessidades da comunidade mundial em desenvolvimento, como no caso do Brasil.

Imagem 10: Os organismos internacionais e a relação das influências para a educação.



Fonte: Elaborado pela autora para apresentar os organismos internacionais e a relação das influências para a educação a partir dos autores acima citados.

Acredita-se que os OIs exercem uma grande relação na influência da educação dos países, uma vez que ditam regras e estabelecem metas e objetivos comuns a serem atingidos pelos países envolvidos. Cabe destacar que estas orientações sinalizam para um avanço na educação, a partir da análise e das avaliações dotadas de dados e estatísticas que comprovam as demandas de melhoria e de qualidade da educação dos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil.

O que ainda deixam a desejar é a forma como monitoram a implementação de políticas necessárias para que os países se desenvolvam. Parece claro que os OIs são muito importantes para o gerenciamento global das propostas de desenvolvimento. Percebe-se, que o que ainda não está claro é como cada país, desde seus entraves e limitações, podem efetivar tais determinações.

Na era das tecnologias, na qual, boa parte da população tem acesso à informação e ao conhecimento, parece difícil compreender que os entraves e limitações existam, cabendo acrescentar que a educação é um direito humano fundamental. Porém, tal direito se mostra pelo seu próprio exercício. O que se percebe é que ainda existem milhões de analfabetos e outros tantos mais que, mesmo lendo, escrevendo e interpretando, encontram-se em uma situação de profundo desligamento e ignorância de questões básicas ao seu viver cotidiano saudável e consciente.

Sem este outro nível de empoderamento, uma nova cultura, a grande maioria da população vai continuar sem saber dirigir suas vidas com saúde e dignidade. Independente de OIs influenciarem os países, a questão da educação para “todos” ainda é um sonho que muitos meninos e meninas no mundo almejam. Há que se pensar para a paz, para a justiça, para a igualdade e para a vida no planeta para assim se vislumbrar um futuro promissor para os povos. Tais atitudes transcendem organizações e demandam que se perceba a urgência na renovação de interesses que saiam do particular e empresarial de uns poucos e partam para a coletividade global sustentável e viva.

Para tanto, a seguir, os acordos internacionais e nacionais na educação global e seus reflexos nas políticas públicas para educação básica com um foco, especial, ao ensino médio, no Brasil, são observados.

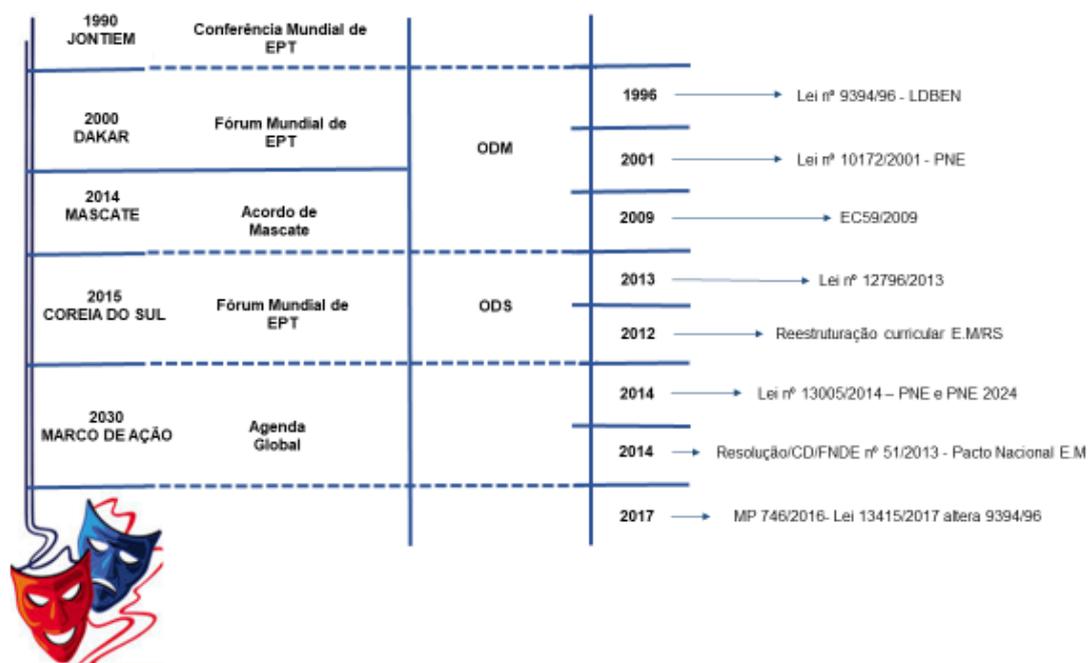
3.3 CENA 3. OS ACORDOS INTERNACIONAIS/NACIONAIS NA EDUCAÇÃO GLOBAL E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO NO ENSINO MÉDIO.

Ao iniciar esta discussão, faz-se uma análise da forma como as orientações internacionais, ao longo dos tempos, vêm influenciando as políticas públicas educacionais no Brasil, no que se refere, especialmente, à Educação Básica com foco no ensino médio. Destaca-se como marco inicial de referência dos compromissos assumidos pelo Brasil, a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar, no ano de 2000 e o Fórum Mundial de Educação realizado em 2015, na Coreia do Sul; e, mais recentemente, a agenda global de educação para 2030 que apresenta os novos objetivos e metas a serem alcançados pelos países.

Com base nesses documentos, é possível realizar uma análise de aproximação das propostas oriundas das deliberações dos organismos internacionais e as leis sancionadas no Brasil, para buscar atender as agendas globais, com um olhar voltado, especialmente, para a educação básica, tendo como ênfase para este estudo o Ensino Médio.

Desse modo, as discussões se iniciam a partir da Lei da nº 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996); a Lei nº 10.172/01 (Brasil, 2001) que institui o Plano Nacional da Educação (PNE); a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que, entre outras providências, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (Brasil, 2009a); a Resolução/CD/FNDE nº 51/2013- Pacto Nacional E.M (Brasil 2012a); a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), que torna obrigatória a educação básica no Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (PNE-2014/2024) (Brasil, 2014d) e, por último, a Medida provisória (MP) 746/2016, sancionada pelo excelentíssimo presidente da república em fevereiro de 2017 com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esta veio alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Estas considerações estão ilustradas na figura abaixo.

Imagem 11: Orientações internacionais e as influências nas políticas públicas educacionais para EB, como foco especial ao E.M



Fonte: organizada pela autora para designar uma linha temporal das orientações internacionais e as políticas públicas educacionais brasileiras com foco para o Ensino Médio.

Com base nesta linha temporal, destacam-se os acordos e orientações internacionais com suas principais metas e objetivos referentes à educação básica, relacionando estas determinações com o texto da legislação brasileira para a educação básica, na tentativa de buscar elementos para estabelecer uma relação entre os documentos apresentados. Reconhecendo, desta forma, uma possível aproximação entre ambos e discorrendo sobre alguns fatores que podem ser discutidos para a análise das políticas públicas com enfoque especial para o Ensino Médio.

Observa-se que, em 1990, a Declaração EPT inicia as discussões globais voltada, especialmente, para que a educação possa ser para todos e de qualidade. Prioriza o acesso ao Ensino Fundamental, porém, é considerada o marco inicial de discussões globais sobre educação e deve ser assim reverenciada.

Na sequência, no ano de 2000, os seis Objetivos de Desenvolvimento do Milênio também acenavam para qualificar a educação. O foco principal é a Educação Básica, por conseguinte, a permanência e a inclusão.

Em 2014, apresenta-se Fórum mundial de educação: Educação de qualidade, desenvolvida por professores capacitados e apoiados, como um direito de todas as crianças,

jovens e adultos. Tem como proposta a universalização da Educação Básica e do Ensino Superior.

A seguir, traz-se o Acordo de Mascate em 2014, que faz um apanhado da Educação para Todos (EPT) ao longo dos anos que seguiram a declaração de 1990 até o acordo, e pondera que a educação deve refletir importantes transformações socioeconômicas e demográficas aliadas aos objetivos da EPT e ODM. Assim como a necessidade de mudança constante relativa ao nível de conhecimentos, atitudes e competências às economias baseadas no conhecimento. Salienta a necessidade de uma nova agenda de educação que seja voltada aos objetivos atuais de maior profundidade e alcance, assim como oferecer às pessoas o conhecimento, a competência e os valores que necessitam para enfrentar os inúmeros desafios que se apresentam a nossas sociedades e economias.

Com relação às perspectivas e princípios, o acordo de Mascate sinaliza a necessidade de se construir um objetivo independente na agenda global para o desenvolvimento para depois de 2015, marcando-o em um objetivo global, com metas mundiais quantificáveis e indicadores conexos. Ainda coloca que a educação deve fazer parte e integrar-se a outros objetivos de desenvolvimento.

Com relação ao Ensino Médio em Mascate, destaca-se a meta 4 que traz para a discussão índices de jovens e adultos que possuam os conhecimentos e as competências necessárias para ter um trabalho e uma vida dignos pelo ensino; e a formação técnica e profissional, no segundo ciclo da secundária e na educação superior, prestando uma atenção especial à igualdade de gênero e aos marginalizados.

Na sequência ano de 2015, apresenta-se a Agenda global- Marco de Ação- 2030, com os seus dezessete novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis. Este, com ênfase para o ODS, o de número quatro, relacionado à educação e qualidade para o Médio. Talvez seja este acordo o mais audacioso apresentado, uma vez que sinaliza para questões, extremamente, pontuais sobre a sustentabilidade e preservação dos recursos naturais, sobre a paz, pontuando de maneira convicta a necessidade de se pensar uma nova forma de ser e estar neste mundo, bem como, a intenção de recomeçar tudo de novo e desde ações mais cuidadosa com os sujeitos, e, entre eles, e pelo meio ambiente preservando e conservando a vida de “Todos”. Cabe, neste momento e antes de chegar a data 2030 que os países se unam pelo mesmo objetivo defendendo a vida e, repudiando toda e qualquer forma de desigualdade e discriminação entre os povos buscando de forma harmoniosa um repensar construído desde bases sustentáveis.

Neste sentido, cabe a todos os interessados em educação no Brasil, com base nestes aportes teóricos legais e possibilidades reais expressas nas orientações realizadas a partir dos acordos, tentar descobrir as “trampas mentales”, como bem coloca Benítez (2009), que nos levam a questionar sobre o que sempre foi dito, escrito e tido como correto. Aguçando, desta maneira, à curiosidade sobre o que e como fomos pensados e pensamos, como sentimos e agimos em determinadas situações e debates de questões educacionais, políticas, econômicas, culturais e sociais neste país.

O que se percebe é uma grande sintonia de intenções, uma vez que se passaram anos desde a Rio 92, a Rio +20 e, mais recentemente, a Agenda global pós 2015, que trouxe em seu seio mais do que avanços, trouxe os anseios do setor privado. Tanto os antigos ODM quanto os novos ODS definidos coletivamente seguem privilegiando uma visão de mercado e de consumo, ou seja, são genéricos e sem muita clareza quanto a financiamento para resolução das questões apresentadas.

Nessa direção, busca-se discutir outra questão: mais uma vez, o Brasil, um país em desenvolvimento, rico em recursos naturais, com amplas reservas ambientais, com a Amazônia que é o berço da biodiversidade precisa estar atrelado a acordos internacionais para a sustentabilidade e de mãos amarradas, pois a educação está submetida a todas essas orientações e acordos que, por sua vez, estão intimamente ligados a outros interesses, os interesses do mercado e das grandes corporações. Tais questões vêm à tona quando se percebe que muitos outros países desenvolvidos e com altas taxas de aprendizagens, avanços na qualidade de vida e PIBs são considerados os de maiores índices abusivos de uso de poluentes. Porém, seguem orientando os países em desenvolvimento, como ser desenvolvido fosse sinônimo de melhor e mais confiável. Nada contra os acordos internacionais que se organizam, mas que se repense a forma com que se estão aproximando as intenções e negociações. Esses acordos em nada colaboram para que a educação deste ou daquele país melhore. As relações comerciais, o lucro, o comércio podem ser justificativas para tantas e reiteradas negociações, nunca, à educação. A via da educação é a da conscientização, da vida, da conquista, do esclarecimento, não o dá opressão e da guerra.

Quadro 6: Conferências, orientações e acordos internacionais e a Legislação educacional brasileira. Enfoque para E.M.

Conferências, orientações, acordos e agendas internacionais de educação	Legislação Brasileira para ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica- enfoque para o Ensino Médio
<p>Declaração Mundial sobre EPT - 1990</p> <p>Artigo 1 . Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem</p> <p>Artigo 2 . Expandir o enfoque</p> <p>Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade</p> <p>Artigo 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica</p>	<p>Lei LDBEN nº 9.394/1996 no Artigo 32: “<u>O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos</u>” (BRASIL, 1996). PLANO DECENAL (1993/2003)</p> <p>Lei nº 10.172/2001 Objetivo - a elevação global do nível de escolaridade da população; Prioridade no Ensino Médio: 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio.</p>
<p>Conferência Mundial de EPT - 2000</p> <p>1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente, no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.</p> <p>2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.</p>	<p>Lei nº 11.114/2005 Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. EC nº 59/2009 dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a <u>obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos</u> e ampliar a abrangência dos programas suplementares a todas as etapas da educação básica. (Brasil, 2009)</p>
<p>Acordo de Mascate (Global EFA meeting, Maio 2014)</p> <p>Meta 4: para 2030, ao menos, um x% de jovens e um y% de adultos tenham os conhecimentos e as competências necessárias para obter um trabalho e uma vida digna, graças a um ensino e uma formação técnica e profissional, no segundo ciclo do ensino secundário.</p>	<p>Médio em 2011 – acrescentar Lei nº 12.796/2013 no “Art. 4º I - <u>educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.</u> (BRASIL, 2013)</p>
<p>Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME 2015)</p> <p>Declaração Baseada em direitos - assegurando a equidade, inclusão e igualdade de gênero; •Além do acesso - se concentre em qualidade e resultados relevantes de aprendizagem;</p>	<p>Lei nº 13.005/2014 (PNE) - 3- <u>Ensino médio universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.</u> (Brasil, 2014)</p>

<ul style="list-style-type: none"> •Além da educação primária – abranja todos os níveis de ensino; •Universalmente relevante, que mobilize todos os países, independentemente do seu estado de desenvolvimento em torno de objetivos comuns para a educação; •Implementação específica para cada país. 	<p>Reestruturação Curricular 2012/2014 no RS.</p> <p>Pacto para Ensino Médio (2013)- Parecer CNE/CEB 05/2011</p> <p>Resolução/CD/FNDE nº 51, de 11 de dezembro de 2013.</p> <p>Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013- D.O Institui O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio e define diretrizes gerais</p> <p>Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012</p> <p>Art. 2º O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio).</p>
<p>Base nacional comum curricular- 2018 (BNCC)</p>	<p>EM no contexto da Educação Básica</p> <p>Juventudes e EM</p> <p>Finalidades do EM na contemporaneidade</p> <p>Competências Gerais da EB- BNCC e itinerários</p> <p>Progressão das aprendizagens EF para EM</p> <p>Projetos de vida</p> <p>Tecnologias digitais e computação</p> <p>Áreas do Conhecimento</p>
<p>Marco 2030- Agenda Global- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável.</p> <p>Obejtivo 4. Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagens durante toda a vida para todos.</p> <p>4.1 - Daqui a 2030, assegurar que todas as crianças, meninos e meninas concluam o Ensino Fundamental e médio que deverá ser gratuito, equitativo e de qualidade e produzir resultados de aprendizagem pertinentes e efetivos.</p> <p>4.4 - Daqui a 2030, aumentar consideravelmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, em particular técnicas e profissionais, para acender ao emprego, o</p>	<p>Novo Ensino Médio- A MP 746 de 22 de setembro de 2016. D.O. 23/09/2016. Em 2017, pela Lei: Lei 13415/2017</p> <p>Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.</p>

<p>trabalho decente e o empreendedorismo</p> <p>4.6. Daqui a 2030, assegurar que todos os jovens e uma proporção considerável de adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham noções elementares de aritmética.</p> <p>4.7. Daqui a 2030, assegurar que todos os alunos adquiram os conhecimentos teóricos e práticos necessários para promover o desenvolvimento sustentável, entre outras coisas, mediante a educação para o desenvolvimento sustentável e os estilos de vida sustentáveis, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a promoção de uma cultura de paz e a não violência, a cidadania mundial e a valoração da diversidade cultural e a contribuição da cultura ao desenvolvimento sustentável.</p>	
---	--

Fonte: Organizado pela autora, a partir das orientações internacionais e as políticas públicas educacionais que ampliam a obrigatoriedade da educação básica no Brasil, com enfoque para o Ensino Médio.

De acordo com o acima exposto, destaca-se a conferência mundial de educação para todos como um marco das políticas educacionais em 1990. Esta apresentou como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. A Conferência contou com a presença de representantes de cento e cinquenta e cinco governos de diferentes países, e teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o BM.

Segundo Torres (2001), a Conferência não foi só uma tentativa de garantir a educação básica para a população mundial, mas uma tentativa de renovar-lhe a visão e o alcance. Assim, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas durante a década de 90, no mundo inteiro, destacando-se que chamou a atenção à importância e à prioridade da educação, em especial, à educação básica.

As reuniões preparatórias e os debates realizados na própria Conferência, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, deram origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e ao “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

Destaca-se a importância dada à educação básica no referido documento, conforme o texto abaixo:

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo (UNESCO, 1998a).

Compreende-se a importância dada à educação básica nesse momento, devido à deficiência que persiste na educação no Brasil e nos demais países de terceiro mundo, o que vem sendo expresso nos altos índices de evasão escolar e de analfabetismo. O próprio documento apresenta que, no mundo, mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico (...) (UNESCO, 1998a).

Tais dados apresentam um diagnóstico mundial que, para a UNESCO, entre os demais organismos internacionais, representa um problema para os países em desenvolvimento. Para inverter este quadro, compreendeu o ensino fundamental como pilar da educação básica, o que justifica os esforços em investir nesse nível da educação. A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a elaboração de políticas voltadas para a educação básica foi impulsionada, pois considera-se a educação como um elemento central para o desenvolvimento nacional.

Em 1993, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Decenal de Educação para Todos, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Esse documento é considerado como um conjunto de diretrizes políticas voltado a recuperação da escola fundamental no país e representa a resposta do Brasil ao compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não governamentais, de elaboração de plano de ação para a década de 90, destinado a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu conjunto, o plano decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. Dessa forma, salienta-se que a Declaração de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que "todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem". Recomendando o empenho de todos os países participantes para solucionar os problemas de ordem social e melhorar a qualidade da educação. (UNESCO, 1998a)

A partir da retomada do compromisso de Jomtien e da elaboração do plano para concretizar tais metas, foi apresentado o Plano Decenal de Educação para Todos, pelo

governo brasileiro, em Nova Delhi, em um encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial, reunindo os nove países mais populosos do Terceiro Mundo: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que, juntos, possuem mais da metade da população mundial.

O documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

As ideias contidas no plano decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação. Segundo o Plano, o governo brasileiro assume os compromissos de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea.

Tal medida responde ao dispositivo constitucional que determina eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos próximos dez anos, e expressa sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica que consiste em:

1.Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; 2.Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; 3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica; 6.Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação (BRASIL,1993, p. 37 - 40).

Os objetivos do plano decenal de educação para todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral, em particular, com o ensino fundamental.

Após dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados, a UNESCO promoveu mais um encontro.

Assim, no ano de 2000, houve a convocação do Fórum Mundial de Educação, Dakar, nos dias 26 e 28 de abril. Mesmo passados dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ainda persistia o colapso da educação. Com o intuito de amenizar tais problemas, foram definidos e aprovados seis objetivos a serem alcançados até 2015, entre eles, destaca-se o relacionado ao Ensino Médio e que mais se aproxima do foco deste estudo, situado em: c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos

sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania. Para atingir esses objetivos, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação comprometem-se: a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica. (UNESCO, 2001a)

Destacam-se tais objetivos, pois, ao analisar a política de ampliação obrigatória da Educação Básica, percebe-se que teoricamente a oportunidade legal para o acesso esteve na pauta política do país, porém, o caminho persiste longo, uma vez que, na realidade, o país segue atrasado em relação às metas e com uma dívida social para a educação dos jovens que ainda não teve condições de saudar.

Observa-se a intensão da comunidade internacional desenvolver estratégias e mobilizar os recursos necessários para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais assumindo, para tanto, esses compromissos. Além de buscar garantir investimentos na área educacional para os países de terceiro mundo desenvolverem políticas públicas educacionais, ações e avaliações periódicas foram propostas para que estes países atinjam os objetivos. Reitera-se que, atualmente, é possível visualizar alguns reflexos do empenho em investir na educação básica.

Logo em seguida, as metas do milênio foram estabelecidas pela Organização das Nações Unidas, em 2000, com o apoio de 191 nações, e ficaram conhecidas como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Entre eles, destaca-se a elevação global do nível de escolaridade da população. Para este estudo traz-se, especialmente, o objetivo dois, ou seja, oferecer educação básica de qualidade para todos.

O Brasil, com vistas a atingir as metas, aprova a PNE, 2001/2011, que institui o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Quanto ao Ensino médio, não se trata apenas de expansão. Entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização. (Brasil, 2001b, p. 24).

Observa-se que o jovem do Ensino Médio segue carente de definição quanto às orientações desta etapa de ensino, vislumbrando apenas concluir os estudos para seguir adiante ou ainda conseguir um trabalho e abandonar os estudos, deixando para os jovens das classes mais abastadas essa oportunidade.

Segundo dados do programa Todos pela Educação (2018) do governo federal que monitora a meta 4 se percebe que o país tem cerca de 3,2 milhões de jovens com 19 anos de

idade. Destes 2 milhões já concluíram o EM, mas a cada 10 jovens, 4 não concluíram o EM. O monitoramento identificou que a conclusão dos estudos na idade certa está cada vez mais distante para cerca de 720 mil jovens que já estão fora da escola. Destaca-se que no ano de 2012, concluíram o EM 652.244 jovens e, em 2018 concluíram 2.046.949. Mesmo com o aumento de conclusão no EM o programa salienta que o país tem dificuldade de conter as taxas de insucesso escolar e evasão uma vez que existe uma falha na qualidade do ensino para “Todos” como reza os acordos assumidos sinalizando um desafio a ser conquistado.

Destaca-se no Brasil a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional De Educação - PNE e dá outras providências (PNE-2014/2024). Não se pode deixar de mencionar, primeiramente, os espaços anteriores de discussões e debates em nível de país que deram origem ao PNE, como a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, em Brasília. Tal conferência veio sendo precedida por Conferências Municipais, no qual o tema central da CONAE foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. A fim de discutir sobre o atual Plano Nacional de Educação, faz-se necessário voltar um pouco no tempo e trazer ao debate o caminho percorrido por este documento, até sua legalização enquanto Lei no país.

Percebe-se, inicialmente, que no ano de 2008, sem nem haver concluído as metas propostas no PNE 2010, o Ministério da Educação do Brasil resolve apoiar e criar uma comissão nacional para organizar a Conferência Nacional da Educação para realizar o debate junto à sociedade civil. Agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes se reuniram em torno da discussão pela melhoria da qualidade da educação brasileira, no qual o tema central seria a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação no Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.

A partir deste momento, ele se tornaria objeto de estudos e de deliberação, incluindo, portanto, o debate de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação, com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais. Este largo debate foi precedido por Conferências Municipais e Intermunicipais realizadas no primeiro semestre do ano de 2009, bem como de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre deste mesmo ano.

Tais discussões se deram em todo país, porém, especialmente se observa, que é evidente que o PNE com aprovação em 26/06/2014 serve de subsídio no planejamento de ações educativas. Assim sendo, foi de fundamental importância que todos os dirigentes

estaduais e municipais, nossos representantes, fizessem o dever de casa provocando o tão esperado e necessário debate junto à sociedade. O PNE 2014-2024 é o segundo plano aprovado por lei no país.

A organização e a produção do texto do PNE em suas respectivas instancias foi dada, uma vez que a própria lei de criação do plano nacional de educação marcou que, em até um ano, os estados e municípios se organizassem e elaborassem seus planos estaduais e municipais para juntos darem vida ao PNE e para que se finalizasse com a protelação de investimentos às diversas demandas apresentadas, no sentido que houvesse uma colaboração efetiva para que este plano, enfim, saísse do papel.

Recorda-se, no mesmo tempo/espço, que se vivia um alto grau de espontaneísmo no Brasil, uma vez que não se dispunha ainda definido um Sistema Nacional de Educação, na forma como deveria ser organizado num país que decida priorizar a educação e desenvolvê-la com qualidade.

Destaca-se que as discussões realizadas pela Comissão Nacional de Educação (CONAE) deram a oportunidade de um grande debate sobre as orientações expostas no PNE 2014, em que estas puderam servir de teses para produzir o atual plano. Entretanto, observa-se que poucos puderam ou se fizeram presentes nestas discussões e, conseqüentemente, houve pouca participação, envolvimento dos professores e profissionais da educação nesta produção, ou seja, o espaço foi dado à participação, mas não efetivado como merecia, talvez em função do tempo reduzido ou mesmo da vontade dos envolvidos em participar.

Observa-se os possíveis avanços a partir de um plano que

[...] estabeleça mecanismos para: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho; e promover humanística, científica e tecnologicamente o País. Para a existência do Sistema Nacional de Educação, é fundamental que os órgãos legislativos (Câmara e Senado) e Executivo. (MEC) estabeleçam políticas educacionais, traduzidas em diretrizes e estratégias nacionais, planos nacionais, programas e projetos, coordenando e apoiando técnica e financeiramente de forma suplementar, as ações dos diversos sistemas de ensino, visando a alcançar os objetivos da educação nacional, auxiliado por um órgão normatizador de Estado (CNE) que garanta a unidade na diferença. (BRASIL, 2010, p. 13).

O PNE 2014-2024 trouxe (20) vinte novas diretrizes que seguem a mesma linha de pensamento e sugerem entre elas: a meta 7, com a qual, pretende-se atingir um crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sinalizando para o Ensino médio de 2011 a 2021 índices crescentes de 3,7; 3,7; 4,3; 4,7; 5,0 e 5,2. Assim como a meta 10 trata de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma

integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e a meta 11 orienta para duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. (BRASIL, 2014a).

Quando se toma a questão da BNCC salienta-se que é um documento elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento e obedece a um esboço completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante do EM preparando-o para o futuro. Em especial para esta etapa de ensino, a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente.

A BNCC além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.

Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BNCC, 2018, p.5)

Observa-se que em nosso país, hoje não se pode afirmar que esta Base Nacional Comum Curricular possa ser de fato implementada devido à mudança de governo. O texto é bem elaborado e pode atender às necessidades das comunidades, uma vez que estas sejam respeitadas e que as intenções do texto possam sair do papel devido aos recursos físicos, humanos e econômicos das escolas em que esta deverá ser implementada. Traz sensíveis mudanças que estão alinhadas com a reestruturação curricular do RS/BR, em estudo, que na verdade chegou em 2012, um pouco antes da BNCC Nacional.

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018) (BNCC, 2018, p.470)

Porém, hoje, neste país, não se pode afirmar nada em relação à educação. Estamos no aguardo das orientações que o atual governo possa repassar ao MEC e assim sucessivamente para as escolas de EM, especialmente, uma vez que nem mesmo o Ministério da Educação e Cultura tem clareza do que e como dar continuidade ao já estabelecido. O que sim, se observa é que mudanças chegarão. O processo é longo e a espera é desgastante, como sempre. Quem sofre são as escolas, os sujeitos de direito que ficam à mercê dos governos e seus desmandos.

Quanto ao Ensino médio, a meta era universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (Brasil, 2014a).

Sabe-se que mesmo que haja possibilidade de elevar a matrícula para o Ensino Médio esta não garante que os jovens brasileiros possam estar frequentando os estabelecimentos de ensino, uma vez que as necessidades básicas de sobrevivência são latentes estes seguem precisando trabalhar para colaborar com o sustento da família. Este trabalho, na maioria das vezes, é informal mas colabora para a subsistência familiar. Com trabalho, pouco tempo sobra para estudar.

A dedicação para o estudo e a qualidade também ficam comprometidas. Neste sentido, o jovem, mesmo precisando realizar estudos de qualidade, valoriza menos a escola e procura acelerar os estudos para concluir e obter o certificado de conclusão que pode lhe garantir um espaço melhor de emprego na sociedade. A necessidade imediata faz com que o jovem busque um emprego, não uma formação para a profissão, tornando-se mão de obra barata e desqualificada para um mercado de trabalho que exige outro tipo de profissional, que poucos podem almejar.

Como se pode observar o acima descrito, dá margem à continuidade das discussões e implementação, uma vez que os debates nacionais continuam acirrados, com relação à prioridade que se dá à qualidade da educação no país, bem como a concretização efetiva de políticas públicas que garantam o financiamento e a formação de profissionais como base e fundamento para que esta qualidade se efetive com mais clareza, uma vez que financiamento e formação de professores são fatores chave para o desenvolvimento e crescimento educacional e social no país. Reitera-se, neste espaço, que tais políticas públicas devem inicialmente priorizar a educação, perpassando pela valorização do profissional da educação, no que se refere a uma remuneração digna e um plano de carreira em que o mesmo vislumbre avanços e desenvolvimento pessoal, profissional e humano.

Destaca-se nesta discussão que, passados dez anos, o país já avançava em produção de legislação referente ao acordo firmado, porém, não necessariamente que esta tivesse de fato uma implementação nas escolas de todo o país, uma vez que, por um lado, o Brasil é um continente amplo em extensão territorial e de difícil organização por esta mesma dificuldade; e, por outro, a capacidade física e humana para esta demanda deveria estar anteriormente organizada, o que na realidade foi se dando no desenrolar do próprio processo.

Concomitante a elaboração de políticas públicas educacionais de fomento para a educação básica, visando o cumprimento dos acordos estabelecidos, foi organizado o Relatórios de Monitoramento da Educação para todos, sendo que o mais recente é o de 2008, intitulado “Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta?”

A partir do relatório acima, ressalta-se que os acordos e encontros que discutem a situação educacional dos países, em nível internacional, porém, não conseguem trazer uma análise de cada nação em particular, em suas especificidades e necessidades, assim como, dar conta das diferentes culturas que circundam os diferentes países. Tais discussões se dão em nível de ajustes econômicos e de financiamentos o que, muitas vezes, torna-se apenas produções legais, normativas, sem uma devida discussão dos ajustes estruturais nas políticas públicas educacionais conforme se observa-se abaixo:

Um conjunto de análisis críticos de la presencia internacional en la política educacional enfatiza que la presencia de donantes externos puede conducir a un proceso de planificación de la política pública a través del mercado antes que a una opción pública racional y de planificación (es decir, seleccionar el tipo de proyectos más dispuestos a ser financiado por donantes externos y convertirlos em componentes esenciales de una política pública determinada (TORRES; MORROW, 2005, p. 39).

Esta prática de reproduzir algo que vem de fora, distante da realidade, é uma realidade que se estabelece nos países em desenvolvimento, carentes de recursos, sujeitos à falta de segurança, saúde e educação que atenda os interesses imediatos de criticidade, aliados a uma postura de cidadão questionador e consciente de seus direitos e deveres numa perspectiva de conhecimento da realidade como um todo. Há que se discutir qual seria a intencionalidade destas práticas e se buscar dentro das necessidades as que poderiam servir às demandas locais.

Dando continuidade às discussões sobre as influências internacionais, chama-se atenção ao acordo de Benjin que veio reforçar o compromisso assumido desde a década de 90, oportunizando, ao longo dos anos, aos países participantes, um maior prazo para atender o compromisso assumido com os organismos internacionais e as políticas supranacionais para implementar as intenções almeçadas pela UNESCO e demais organizações.

A educação é influenciada por uma série de fatores. Entre eles, os organismos, e se sabe que os internacionais exercem maior influência, afirmação que encontra respaldo nas falas dos protagonistas do cotidiano estudado, quando questionados sobre quais são as influências que interferem nas políticas públicas à educação no Brasil.

Seguindo estas orientações, o Brasil aprova a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 que deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988, de forma a prever "a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares a todas as etapas da educação básica" (Brasil, 2009a).

No ano seguinte novas orientações foram sendo implementadas como a EC 65/10 e o estatuto da juventude que trouxeram, no Brasil, novas e distintas considerações e denominações para o sujeito de direito da faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos de idade que na CF 1988 não contemplava. A definição juventude ficou assegurada no Estatuto da Juventude que detalha sobre os direitos suplementares ainda não assegurados aos jovens entre 15 e 18 anos no ECA de 1990. Segundo Brenner e Carrano:

No Brasil, jovem é o grupamento social compreendido entre 15 e 29 anos completos. Esta definição passou a vigorar no ano de 2010 com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional n. 65, que ficou conhecida como a PEC da Juventude. O termo jovem foi incorporado, então, ao texto da Constituição Federal. Este grupo é dividido em três subgrupos: 1. o jovem-adolescente, com idade entre 15 e 17 anos; 2. o jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; e 3. o jovem adulto, com idade entre 25 e 29 anos. (2014, p. 1225)

A questão das juventudes também está especificada e apresentada na BNCC que expressa:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2018, p.463)

Porém, passados quatro anos que foi aprovada a Lei nº 12.796/2013 que altera a LDBEN 9394/1996 trazendo no "Art. 4º I -educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. (BRASIL, 2013)

Nesse sentido destaca-se com a aprovação da referida lei, a obrigatoriedade da educação passa a abranger quase toda a Educação Básica, ainda determina prazo para o cumprimento legal, até 2016.

Observa-se que, a partir deste momento, a Educação Básica se torna objeto de estudo e de deliberação, incluindo, portanto, o debate de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação, com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais.

Ao buscar aproximar as metas dos ODS e o PNE, observa-se, inicialmente, que ambas adotam as mesmas intenções e estão coesas por estas mesmas razões e demandas. Da mesma

forma, salienta-se que tais orientações serviram para que as metas do PNE do Brasil fossem pensadas na mesma perspectiva. Existe a reciprocidade entre os documentos, no entanto, demanda interesse e prioridade na educação, para que estas saiam do papel e se legitimem no Brasil de uma forma cooperada, igualitária, responsável e honesta, a fim de solucionar-se, definitivamente, os problemas educacionais enfrentados pelos estados, pelos municípios e pelo país como um todo.

Na continuidade, destaca-se o Fórum Mundial Educação 2015 como um movimento pela cidadania planetária e pelo direito universal à educação. Contempla cinco temas. Dentre eles, destacam-se Equidade na educação: assegurar acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, para o pleno desenvolvimento do potencial de todas as pessoas; Educação ao longo da vida para toda pessoa, a fim de adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitem para realizar suas aspirações.

Na atualidade, tem-se a agenda global pós 2015 que chega para revisitar os acordos, rever as metas e acrescentar sugestões. Para a educação, especificamente, discorre um dos seus 17 objetivos mundiais para uma educação sustentável no planeta, conhecido como a Declaração de Incheon a ser implementada por meio do Marco de Ação Educação 2030, que fornece as coordenadas a serem adotadas pelos governos até o fim de 2015. A Unesco fornecerá orientações sobre marcos efetivos, legais e de políticas para a educação, com base nos princípios de responsabilização, transparência e governança participativa.

A implementação efetiva das metas, porém, vai demandar uma coordenação regional, com monitoramento e avaliação periódica. Espera-se que a mesma tenha como prioridade a questão educativa, efetivamente, uma vez que as diferenças culturais, intelectuais e morais de nossos governantes exige um tratamento distinto que ofereça um aporte substancial de conhecimento, para que as urgentes ações inovadoras consigam sair do papel e se traduzir em propostas significativas da demanda das comunidades.

Neste sentido, se retorna ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, que contempla metas e estratégias convergentes com as metas da Declaração de Incheon, embora se reconheça dificuldades para implementar a agenda do Fórum, enfatizando que a carreira docente foi muito desprestigiada no Brasil ao longo dos anos. A valorização docente é apenas uma das muitas outras constatações da falta de prioridade em educação no país, que está intimamente ligada ao financiamento à educação. Para tanto, observa-se o avanço dessas discussões no atual PNE.

O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei representa uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática. (BRASIL, 2014a, p. 23).

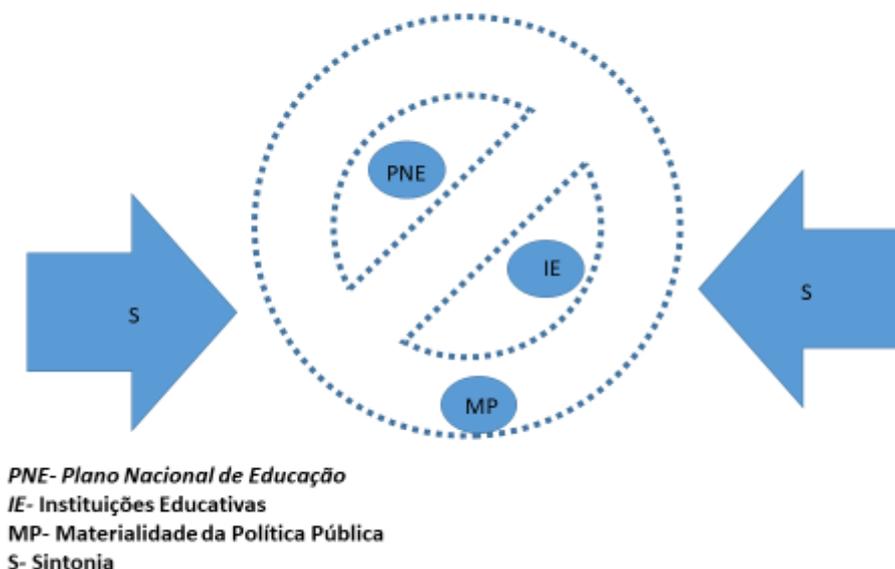
Este investimento é crucial para que se consiga aproximar das metas em 2024, assim como valorização profissional à qualidade da educação no país.

Neste sentido, os debates precisam continuar devendo se estender ao maior número de pessoas na sociedade, de uma forma crítica e ativa que, não pode e não deve se afastar de uma visão macro da educação. Esta aponta para o como se organizam as políticas em nível global, internacional ou supranacional das políticas públicas educacionais e de como estas influências servem para organizar as políticas em nível micro no país.

Entre os desafios destaca-se a necessidade de alinhar os planos dos estados e dos municípios ao PNE, uma vez que existe uma diversidade cultural, econômica, social e uma distinta demanda entre eles. O PNE, por si só, não garante que os estados do Brasil e seus inúmeros municípios pensem suas realidades sem uma organização e uma colaboração efetiva da União. Além desse, faz-se referência à execução de propostas, para que sejam cumpridas as vinte metas, a partir de 254 estratégias do documento, no tempo hábil, resolvendo definitivamente os problemas educacionais e de desenvolvimento da sociedade como um todo.

Imagem 12: O PNE entre os objetivos e a materialidade política - A sintonia com os estados/municípios.

O PNE ENTRE A VONTADE E A MATERIALIDADE POLÍTICA-A SINTONIA ENTRE OS ESTADOS/ MUNICÍPIOS



Fonte: Organizada pela autora para demonstrar a sintonia entre o PNE e a materialidade das políticas públicas educacionais no país.

Pela imagem se pode observar que existe um descompasso entre o PNE, as instituições de ensino, especialmente, as da EB no país. A própria imagem traduz o afastamento entre a legislação e a prática quando se aborda política pública educacional no Brasil. Uma porque há, visivelmente, um retrocesso com relação as políticas públicas para o ensino Médio, foco deste estudo que reportam-se as técnicas do ano de 1971 com o agravante que naquela época existia algumas escolas com capacidade para dar conta, uma vez que eram fisicamente organizadas para tanto.

Outra questão a ser debatida refere-se nova legislação que propõem outra reforma para o Ensino Médio que prevê a educação integral. No entanto, para que essa política se efetive exige condições mínimas para isso como, por exemplo, espaço físico, recurso material e humano dentre outras.

Dessa forma, ressalta-se o discurso do governo, na mídia, para toda a população de que existe vagas, que há possibilidade de escolha do curso técnico, que a educação mudou. Nesse sentido, os professores em especial do Estado do Rio Grande do Sul que estão com salários parcelados desde o ano de 2014, sem perspectivas de mais investimentos na educação pública assistem a tais discursos que vem sendo difundidos com a justificativa de que todos os jovens vão ter acesso ao mercado de trabalho.

De outro lado salienta-se que o PNE que está em vigor constituiu-se apenas como marco inicial de um processo que se desenvolverá por dez anos, com o potencial de trazer significativos avanços à educação brasileira. Observa-se ainda que os acordos internacionais e regionais firmados outorgam a cada país a decisão de priorizar essas demandas, ou seja, os acordos assinados pelos representantes de cada país, presentes nos encontros em que estes foram realizados, oferecem em preto no branco a possibilidade de resolver problemas com o apoio e o aval dos demais membros. Tais acordos têm poder e empoderam os países das decisões de elegerem prioridades. Todavia, necessita-se que o país priorize efetivamente o tema e trabalhe para sua concretização, promovendo assim uma educação para o desenvolvimento da população.

De acordo com os ajustes propostos no PNE se observa mais um avanço ou mais um retrocesso para a educação e para o Ensino Médio no Brasil. Trata-se da Medida Provisória (MP) 746/2016 que chegou e logo se transformou em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, segundo o governo do Brasil, após uma ampla discussão marcada desde a produção da LDBEN de 1996 até os dias atuais, uma vez que já houve muitas discussões a respeito desta temática, e pelo fato que o IDEB do Ensino Médio deveria aumentar e para tanto seria necessário, frente a estas constatações, uma reformulação urgente nesta etapa de ensino.

Segundo Brasil (2019d) o INEP disponibilizou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) calculado a partir dos dados sobre aprovação obtidos no Censo Escolar junto das médias de desempenho obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As metas projetadas se apresentam diferenciadas para cada unidade, rede e escola. Elas são apresentadas bienalmente, desde 2007 até 2021, de modo que os estados, municípios e escolas deverão contribuir em conjunto para que o Brasil atinja a meta 6,0 em 2022 – o mesmo patamar educacional da média dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Em Brasil (2019d) observa-se que o IDEB de 2017 para o país como um todo fixou-se em 3,5 sendo a meta para aquele ano 4,4. No estado do Rio Grande do Sul o IDEB dos alunos esteve ancorado numa nota 3,4 no ano de 2017 sendo a meta para aquele ano de 4,8. Das 340 escolas estaduais do estado do RS 44 ficaram com nota 3,1; 173 escolas com notas entre 3,2 a 4,1; 109 escolas com notas de 4,2 a 5,1 e apenas 14 escolas com notas de 5,2 a mais.

Observa-se, segundo os dados estatísticos apresentados que tanto o Brasil como o estado do RS ainda não alcançaram a meta do IDEB, mesmo que o maior número de escolas estaduais do RS estejam próximas da média estipulada. O que se pode concluir que muitas vezes os dados estatísticos quantitativos por si só apresentados, não resolvem os problemas,

servem de informações, bem como e orientações de ações. Porém, percebe-se que estes dados precisam sair do simples diagnóstico e passem para o tratamento dos déficits e questões estruturais vivenciados pelas escolas estaduais no Brasil afora, uma vez que melhorar a qualidade da educação sem que esta seja, efetivamente, uma prioridade, bem como, resolver sensibilidades educacionais vem sendo uma meta global, nacional e regional ainda não alcançada desde muitos anos.

Continuando sobre a MP foi implementada pelos estados no prazo máximo de dois anos. Foram alterados muitos textos dos artigos da atual e retificada LDB 9394/96. E mais, no artigo 24, relacionado à carga horária com aumento progressivo para 1400 horas anuais; o artigo 26 – currículos do curso; o artigo 36- base nacional comum curricular. O que se percebe é que a nova redação da LDBEN está uma "colcha de retalhos" e pouco ou quase nada tem de unidade ou referência educacional para a materialidade desta política pública no país.

Imagem 13: PNE 2014/2024 e metas para E.M e marco 2030. ODS Global e nacional.



Fonte: Organizada pela autora para apresentar a direção que caminha os documentos dos acordos e a materialidade da política pública educacional.

Neste sentido, observa-se que o país tem se mostrado interessado em organizar a educação nacional, para que esta atenda a demanda internacional, na qual há uma política de discussão da tomada de decisões, uma vez que nem todos participaram das discussões da

CONAE que ficou a cargo de secretarias e coordenadorias de educação e respectivos representantes.

As políticas públicas, a grande maioria, dependem de uma forma ou de outra das organizações internacionais, até mesmo suas propostas para a educação que já foram implementadas em países desenvolvidos passam a serem precrições para o Brasil. No entanto, em condições atípicas, em situações adversas de desigualdades regionais o desafio segue de que forma efetivá-las.

Observa-se que o Brasil, enquanto Estado, e que a educação, enquanto sistema faz parte de uma história que vem sendo escrita ao longo dos anos. Ambos, tanto o Estado como a educação, são elementos fundamentais, porque explicam a formação das políticas públicas educacionais no contexto da globalização que apresentam estratégias neoliberais da política econômica e social à reforma educacional que vem sendo imposta e implementada. Tais determinações ou imposições não consideram as tarefas iniciais humanistas e culturais da educação e estão muitas vezes baseadas em agendas globais que em muitos casos seguem, mesmo que, veladamente, reforçando desigualdade e exclusão social (TORRES; MORROW, 2005).

Neste sentido, retorna-se ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, que contempla metas e estratégias convergentes com as metas da Declaração de Incheon, embora se reconheça as dificuldades para implementar a agenda do Fórum, enfatizando que a carreira docente foi muito desprestigiada no Brasil ao longo dos anos. Esta é apenas uma das muitas outras constatações da falta de prioridade em educação no Brasil.

Reitera-se que esta nova declaração está baseada em direitos em que se vem assegurando a equidade, inclusão e igualdade de gênero; acesso que se concentre em qualidade e resultados de aprendizagem relevantes; educação primária, que abranja todos os níveis de ensino; uma educação universalmente relevante, que mobilize todos os países, independentemente do seu estado de desenvolvimento em torno de objetivos comuns à educação com uma implementação específica para cada país.

Observa-se que, na comparação com os demais encontros organizados mundialmente, esta se deu pela sustentabilidade, cabendo mais uma vez aos países se organizarem para dar conta desta tarefa, proteger o planeta e organizar a educação que segundo Dale (1999) os fóruns, toma de decisões a partir de agendas existe para controlar as regras do jogo que são reestruturadas de forma conjunta. Em meios de poder menos diretos (supranacionais) e mais coletivos.

Paralelo a estas discussões, Dale (1999) retoma a questão sobre as agendas globais educacionais e a distância nas práticas das estratégias e metas nos países participantes, dizendo que as mesmas contém medidas e normas, imposições disseminadas por persuasão, assessoramento e sugestão de uma determinada pauta, na qual esta, se apresenta monitorada pelos organismos internacionais, especialmente pelo BM, que apresenta muita capacidade técnica financeira para convencer os países a adotarem uma ou outra determinada agenda. Este órgão vem dispondo a necessidade de financiamento externo para conseguir os objetivos nacionais. Salienta, ainda que com a globalização estabeleceram-se os acordos, agendas, discursos, sendo que os mecanismos de impacto e consequências políticas das mesmas são diferentes e desiguais em cada espaço, região e em cada nação.

A cena se repete e, assim como interferências internacionais e políticas públicas para a educação, estão e sempre estiveram próximas e voltadas aos desígnios de um grupo de interesses, ou seja, a educação vista como bem oligárquico (Ball, 1998).

O desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e das categorias curriculares explicam-se através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos. (Dale, 2001, p.135)

Para o autor, os problemas dos Estados mudam sua natureza. Tal mudança está aproximada no que considera importante e que deseja realizar, com a possibilidade ou não de cumprir o que fixa como desejável e numa constante busca por procedimentos que consideram fundamental para se chegar aos objetivos. Com isso, há uma cessão de soberania para as agências internacionais, observando-se que nos países Latino-Americanos as agendas giram em torno dos objetivos que se pretende alcançar.

Neste sentido, desde os anos 1990, depois em 2000, e agora em 2015; mais tarde, em 2030, as escolas devem implementar políticas públicas que garantam a obrigatoriedade em todos os níveis de ensino. E são as instituições educativas que, sem recursos, precisam legitimar uma política que não vai melhorar as condições de vida da comunidade brasileira em si, pois os alunos chegam à escola com seis anos e se deparam com aquela instituição tradicional, protegida nos seus muros, sem o alcance das novas tecnologias, com profissionais mal remunerados e sem expectativas de avanço profissional.

A escola segue tendo de dar conta de uma questão que é social e de “desinteresse” público governamental. Os educandos chegam ao EM, quando chegam, porque, mesmo sendo obrigatório, muitos desistem no meio do caminho, precisam trabalhar, e apenas um grupo segue os estudos, ou seja, a educação segue elitista e dual mesmo que, mascaradamente,

democrática e popular. Alguns buscam a EJA para diminuir o tempo na escola e buscar uma certificação mais rápida para entrar no mundo do trabalho.

No Brasil, em 2016, é criado pelo governo brasileiro o decreto 8892/2016 (Brasil, 2016c) que, em seu artigo primeiro, estabelece a criação da Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com a finalidade de internalizar, difundir e dar transparência ao processo de implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, subscrita pela República Federativa do Brasil. Em seu parágrafo único, apresenta:

A Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é instância colegiada paritária, de natureza consultiva, integrante da estrutura da Secretaria de Governo da Presidência da República, para a articulação, a mobilização e o diálogo com os entes federativos e a sociedade civil. (BRASIL, 2016c, p. 01)

Em maio de 2019 será realizada a Reunião Magna junto a Associação Brasileira de Ciências na busca de promover a interação da comunidade científica brasileira entre si e com grandes nomes da ciência internacional, tendo como tema central os ODS. No entanto, no Art. 3º, a Comissão Nacional criada implementa os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no Brasil, e será integrada por diversos setores, secretarias e ministérios, não são mencionados os representantes da educação, pontuando o descaso do atual governo com a educação.

3.4 CENA 4. PROJETOS LATINO AMERICANOS PARA REFORMA DA EDUCAÇÃO.

Apresenta-se nesta cena um panorama sobre os projetos latino-americanos para a educação, buscando relacioná-lo com as políticas voltadas ao EM no Brasil. Nesse sentido, ao se colocar o foco na América Latina, percebe-se que esta, como um todo, esteve pensando por pelo menos uma década antes da reforma dos anos noventa as possibilidades de construção de um projeto coletivo, no qual os países envolvidos foram marcando importantes pontos a serem pensados, no sentido de repensar as políticas públicas sobre a educação na região.

Segundo Fernández Lamarra (2002), os ministros da educação e planificação econômica de diversos países da América Latina se reuniram no México para, em meados de 1980, definirem o (PPE), Projeto Principal de Educação, que seguiria de 1981 a 2000, considerado uma política visionária de reconstrução educacional que trouxe por objetivos principais: assegurar a escolarização das crianças em idade escolar e oferecer uma educação geral mínima de oito a dez anos antes de 1999; erradicar o analfabetismo antes do final do

século e ampliar os serviços de educação para os adultos; melhorar a qualidade e a eficiência através das reformas necessárias para tanto.

Dando continuidade à esta discussão, traz-se que a Argentina é que avança em termos de educação para atender o PPE. Numa proposta ambiciosa, como bem coloca Fernández Lamarra (2002), conhecida como a convocatória por Lei n. 23114 de setembro de 1984, cria o Congresso Pedagógico, considerado um marco na participação social do país que se desenvolveu desde o ano de 1985 até 1988.

Quando as reformas educativas são trazidas à tona, pondera-se que as mesmas se originaram, segundo Tenti e Tedesco:

Por una doble demanda: por un lado las demandas provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y calificados, para enfrentar los desafíos de la modernización productiva y tecnológica y, por el otro las demandas originadas desde la dimensión política, para enfrentar los desafíos del retorno a democracia y al Estado de Derecho. (2001, p. 6)

Aliado a todas essas sensibilidades, demandas e necessidades apresenta-se o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) que veio reforçar a intenção do Educação para Todos, sendo parte importante e rota dos ministros de educação da região para alcançar os objetivos de educação para todos no ano de 2015. Tal projeto buscava impulsionar mudanças nas políticas e práticas da educação e tornar uma realidade os objetivos expressos no Marco de ação de Dakar (2001a). Dos seis grandes objetivos até agora não atingidos pelos países da região, destaca-se especialmente para este estudo o de número 3, que trata de promover a aprendizagens e os programas de preparação à vida ativa para os jovens e adultos.

Somente um terço dos países lograram todos os seis objetivos estabelecidos, a saber: 1. Educação pré-escolar; 2. Ensino primário; 3. Educação secundária básica; 4. Alfabetização de adultos; 5. Paridade entre os sexos; 6. Qualidade de educação. Sendo que, para o objetivo em estudo, 45 por cento dos países da América Latina não alcançaram a meta; 35% estão muito longe de chegar a meta estipulada; 9% estão próximos do objetivo e apenas 11% cento conseguiram chegar na meta estabelecida. (Lázaro Lorente, 2016)

Pela Declaração de Lima (UNESCO, 2014), conforme os balanços e desafios para a agenda regional 2015/2030, percebe-se a pertinência de uma reflexão concreta. O Brasil parte deste cenário e não pode deixar de fazer uma análise pontual sobre estes dados e procurar o mais rápido possível diminuir a distância entre os dados apresentados e as metas definidas a partir dos documentos, acordos e declarações. Percebe-se que existe uma sensível diferença

de conclusão do ensino Médio na América Latina, no que se refere a ricos e pobres, sendo que 78,3% dos jovens entre 20 e 24 anos mais ricos concluem esta etapa de ensino e apenas 21,7% de jovens na mesma faixa etária pobre consegue lograr este intento. Pelos dados apresentados, existe uma grande dívida quanto ao acesso à educação na região, quando pessoas de 15 anos para cima continuam sem alfabetização, totalizando ainda 7,7% em 2013 e crianças em idade escolar fora da escola, num total de 6,5% em 2013.

Segundo os dados disponibilizados pela declaração de Lima, os países em questão diminuíram o investimento de aluno por professor na região que, em 1998, era de 21,6%; baixando para 16,9% em 2013. Outro dado alarmante refere-se aos professores sem formação mínima exigida em 2013 nos países da América Latina e Caribe, no qual a educação pré-primária apresentou um percentual de 22%; na primária, 11,1% e na secundária a margem encontra-se em 18,1% desses profissionais sem formação para o trabalho.

A partir dos percentuais elencados, acredita-se que uma educação que prime pelo avanço deve iniciar pelos docentes, um dos atores-chaves desta pretensa conquista pela transformação da sociedade. A formação, seguramente, é um dado a ser refletido, mesmo não sendo o foco deste estudo, tanto para os professores quanto para os alunos, pois está intimamente ligada a um e ao outro, e mais aos outros, quando atravessa as fronteiras do conhecimento e traduz-se em práticas do cotidiano que podem ser mais ou menos proveitosas para a mudança que a sociedade almeja.

Quadro 7 : Relação entre influências regionais e a educação para o Ensino Médio no Brasil.

Orientações regionais e as influências para educação	Brasil e a educação no Ensino Médio
<p>PPE- Projeto Principal de Educação 1981/ 2000-</p> <p>PRELAC- Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe.</p> <p>Veio reforçar a intenção do Educação para Todos. Buscava impulsionar mudanças nas políticas e práticas da educação.</p> <p>PROMEDLAC- Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe- UNESCO/OREALC.</p> <p>Superação e prevenção do analfabetismo;</p>	<p>Autonomia de órgãos estatais e da municipalização do Ensino; Avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar; Participação da comunidade nas discussões do projeto pedagógico- verificar a sua realização Reforma 1988- investimentos LDB 9394/96 A Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12 796/13 determinam a obrigatoriedade para o EM.</p> <p>PNE 2014/2024- garante formação de professores: Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento</p>

<p>universalização da educação básica; melhoria da qualidade da educação. BID Banco Interamericano de desenvolvimento Exclusão social e desigualdades</p> <p>Baixa produtividade e inovação</p> <p>Integração econômica desacelerada</p> <p>Caminhos para melhorar a vidas das pessoas na América latina: Temas transversais</p> <ul style="list-style-type: none"> - igualdade de gênero e diversidade -mudanças climáticas e sustentabilidade ambiental - capacidade institucional e Estado de Direito <p>Declaração de Lima de 2014 Balanços e desafios (Oficina de Santiago- América Latina – UNESCO)</p> <p>Conclusão de estudos entre ricos e pobres.</p> <p>15 a 19 anos – primária</p> <p>20 a 24 anos – secundária</p> <p>25 a 29 anos – terciária</p> <p>Divida quanto ao acesso na região.</p> <p>Pessoas de 15 a mais sem alfabetização- 7,7% em 2013.</p> <p>Crianças em idade escolar fora da escola 6,5% em 2013.</p> <p>Diminuiu o investimento de aluno por professor na região.</p> <p>De 21,6% em 1998 para 16,9% em 2013.</p> <p>Professores sem formação mínima exigida em 2013.</p> <p>Pré-primária- 22%</p> <p>Primária- 11,1%</p> <p>Secundária- 18,1%</p> <p>Recomendações para o alcance de aprendizagens na América latina.Mudanças dos mecanismos de repetição.</p> <p>Participação dos pais em apoio aos estudantes vulneráveis.</p> <p>Tendencias en Educacion en América Latina- 2018</p> <p>Comercio educativos: entramados</p>	<p>escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> <p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p> <p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p> <p>Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</p> <p>O PNE 2014-2024 Garante formação de professores</p> <p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p> <p>Um olhar economicista nas agendas globais (JONTIEN, DAKAR, ICHEON)</p>
--	--

políticos, económicos e ideológicos para comercializar un derecho	O trânsito da educação do direito social para o bem comum comercializável
---	---

Fonte: Organizada pela autora, a partir dos documentos que orientam a educação no Ensino Médio no Brasil.

Segundo o quadro acima, observa-se que há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. O que não se tem segurança é se as mesmas serão atendidas, uma vez que iguais intenções já fizeram parte de outras propostas anteriormente organizadas que, porém, não saíram do papel. O entrave maior no país é, seguramente, que os agentes governamentais vislumbrem as metas como possibilidade, não apenas como um tempo que tiram para seguir ludibriando o povo e ganhando tempo para manobras de interesses pessoais, particulares, pouco aproximados do bem comum e cada vez mais alinhadas com a comercialização da educação.

É óbvio que tais reformas educativas trouxeram impactos no processo de transformação educativa das últimas décadas, nos países envolvidos. Impactos estes relacionados, neste recorte, o EM e suas principais considerações. Pode-se destacar a ampliação de oportunidades de Educação Básica das populações, o que, na prática, seguramente não garante sua implementação, necessitando, entre outros fatores, de um elo de ligação entre as orientações internacionais para as regionais e estas para as nacionais. Por conseguinte, às locais, para que na prática elas se efetivem.

Em relação às reformas para a educação, nota-se que a América Latina como um todo apresenta uma série de debates e discussões que foram acordadas e que apresentam um foco pertinente relativo à melhoria da qualidade de educação para toda a vida. Os índices, as pesquisas e os dados seguem na mesma lógica de avaliação, ou seja, são efetivamente elencados, mapeados e criteriosamente analisados, porém, não conseguem ultrapassar este nível de organização, uma vez que ainda não há consensos sobre quem se responsabiliza pelo avanço sobre o que já se debateu.

No Brasil, observa-se a incapacidade do país em sair das dificuldades em que se encontra, pois o PNE 2014/2024 propõe inúmeras metas que, passados mais de três anos, não se efetivaram, especialmente, no que se refere à formação dos profissionais de educação e a valorização deste profissional que coloca em prática toda a implementação sugerida pelos governos.

Dessa forma, ressalta-se mais uma vez a atual conjuntura da educação, com carência na valorização docente em que os professores seguem com seus salários sendo pagos

parceladamente no estado do Rio Grande do Sul. Assim questiona-se: Como pensar em políticas públicas educacionais com foco na qualidade da educação na atual situação?

O que se percebe é que as propostas, sejam elas globais, regionais, nacionais, locais que se apresentem, sem ter um elo que ligue esse movimento inovador à uma implementação efetiva que atenda às determinações, no seio de cada país, nada deverá mudar. Este elo pode passar pela resolução da crise de governança, uma vez que o “poder do direito” segue para poucos, no qual sabe-se que se tem direitos, porém, não está definido como os mesmos se realizam na prática.

Com base nestas discussões, apresenta-se a seguir um panorama sobre a educação brasileira ao longo dos tempos, na intenção de pontuar avanços e possibilidades, relacionando os mesmos com as demandas internacionais e regionais até aqui apresentadas.

3.5 CENA 5. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL FRENTE AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS: OS REFLEXOS PARA O ENSINO MÉDIO

Abrem-se, novamente, as cortinas e a luz agora parece mais vibrante, a música conhecida e familiar dá um tom mais íntimo na apresentação teatral. Claro, falar sobre educação remete a duas características centrais: simplicidade e complexidade. Simples quando qualquer pessoa e/ou profissional se vê no direito de emitir um parecer sobre a temática. Pensar a educação e a escola a partir do senso comum. Uma vez que todos já vivenciaram, de certa forma, a escola. Como alunos, pais, pessoas da comunidade escolar que conhecem o contexto e a estrutura que a orienta. Complexa, quando se compreende a educação como processo histórico, social, político, cultural e econômico, atravessado por profundas mudanças tanto em nível mundial como local. Um processo que vai para além do observável e, muitas vezes, do compreensível.

Neste contexto, é indispensável estabelecer a relação entre as influências das orientações contidas nas políticas públicas e as interfaces que perpassam as transformações nas reformas educacionais, em especial, as relacionadas com a ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil, nas últimas décadas, uma vez que as orientações e ou determinações caminharam numa sintonia que corroborou para a produção das leis que hoje vêm se implementando na educação brasileira.

Dessa forma, busca-se neste espaço estabelecer um diálogo com o leitor no espetáculo teatral que fala sobre a temática, a fim de contribuir, significativamente, com o debate do atual momento em que a obrigatoriedade da educação básica é ampliada, destacando novos

elementos de reflexão. Salienta-se que, no Brasil, este espetáculo está intimamente relacionado às políticas de educação voltadas ao EM.

Tomando-se neste caso, como referência, as políticas públicas à ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica no Brasil na última década, no qual há que se refletir acerca das influências dos impasses e desafios da globalização, resultando em políticas públicas educacionais que visaram medidas paliativas de acesso às instituições educacionais, sem considerarem aspectos como avanço, permanência e qualidade do ensino ofertado e persistindo desta forma a exclusão e desigualdade social expressa em dados de evasão, repetência e distorção idade/ano, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Aproveita-se o momento de discussão e tras-se um recorte sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem por missão subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937 sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia. No mesmo ano, com a publicação do Decreto-Lei no 580, foi regulamentada a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1972, o INEP foi transformado em órgão autônomo, passando a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e objetivava realizar levantamentos da situação educacional do País. Os dados das pesquisas realizadas serviram de subsídios teóricos para a reforma de ensino do ano de 1971. Com o governo da Nova República, em 1985, o INEP passou por um novo redesenho institucional. Retirou-se do fomento à pesquisa para retomar sua função básica de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação. No início dos anos 90, o INEP atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação e sofreu nova reestruturação. Atualmente, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais. (BRASIL, 2019b)

Talvez estas poucas considerações possam estar abrindo espaços para outras e importantes discussões quando se trata de reformas no Estado para a sociedade, e de como esta relação veio sendo construída para pensar na possibilidade de desenvolvimento para todos. Talvez seja tempo de conhecer mais sobre esses fatores levantados neste texto, para discernir sobre o que seria importante à sociedade, e de posse de informações mais precisas poder discutir o que serviria para o Brasil nestes tempos de desafios que se apresentam.

3.5.1 Cena 5.1 As políticas públicas para educação: Revisitando os principais fatos marcaram a educação no Brasil

Sabe-se que o Brasil, colonizado no ano de 1500 por portugueses, está localizado no sul da América Latina. Desta forma, a história de sua educação é marcada por colonização europeia, em que os jesuítas negam a cultura natural do nativo destas terras, impõem a moral, os costumes, a religiosidade e também os métodos pedagógicos. Por mais de 210 anos, vivendo e aprendendo muito bem a reproduzir.

Com a expulsão dos Jesuítas, o que se tinha de estrutura organizada virou uma desordem. Houve tentativas para a organização como as aulas régias, o subsídio literário, porém, nada funcionava com relação a estrutura do ensino. No período Joanino datado de 1808 a 1821, com a vinda e a chegada da família real portuguesa, teve-se uma nova ruptura educacional para atender à necessidade da corte. Foram abertas Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, porém, pouco se fez pela educação no país que era vista com uma importância secundária. Observando-se os países vizinhos, nessa mesma época, os colonizados por espanhóis já tinham, inclusive, universidades. Com a Proclamação da República, pouco ou quase nada mudou e até hoje existe uma marca determinante imposta, a de manter o “*status quo*” para os que frequentam os bancos escolares, ou seja, uma educação dual e elitista com fins sociais bem determinados em manter a exclusão e acentuar a diferença entre o grupo dominante e os dominados, mas com uma fachada de abertura, democracia e liberdade (Romanelli, 1997).

A Constituição Imperial de 1824 reservou o direito da educação gratuita, porém com a cidadania restrita aos cidadãos livres e aos libertos (Brasil, 1824, art. 179). Desde este momento já se podia observar que a educação escolar não era prioridade política e muito menos objeto de expansão. Para suprir a falta de professores, instituiu-se o método Lancaster de ensino mútuo, em que um aluno treinado e, sob rígida vigilância de um inspetor, colabora com outros dez alunos nas aprendizagens.

Os intelectuais daquela época faziam críticas ao sistema posto, no qual leitura e escrita eram tidos como desnecessários, conforme abaixo:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (...). 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha _ por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou

um golpe de Estado. (...). As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. (CANUDO, 1999, p.130).

Com um número insuficiente de escolas secundárias, o acesso aos exames para bacharelismo era realizado a partir de aulas preparatórias. A partir do decreto nº 7.247 de 19/4/1879 (Brasil, 1879) que propunha a reforma do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho, foi prevista a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno e o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos.

Nesse contexto, Rui Barbosa relacionou precisamente a questão do ensino com a construção de uma nação, quando levanta a questão da luta contra a ignorância da população como dever e serviço do governo para com sua pátria:

A nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da « defesa nacional contra a ignorância », serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 10)

A reforma apresentava-se ineficiente e insuficiente de educação geral, assim como a instrução era deficitária e comungava para o baixo grau de escolaridade da população.

Percebe-se que a educação brasileira veio se constituindo entre avanços e retrocessos e se apresenta até os dias atuais com dívidas a serem quitadas com a população. Observa-se pelo retrospecto das políticas educacionais no Brasil que a Constituição republicana de 1891 retira a gratuidade e condiciona o voto à alfabetização (art. 70, § 2º). Nesta época, os analfabetos já buscavam, por si, sair dessa condição e exercer seus direitos. Já neste momento autonomista houve a recusa para tornar a educação uma organização nacional, ou seja, o estado cada vez menos preocupado com as questões de cidadania e dos direitos do cidadão negam a existência das grandes e pontuais diferenças e a manutenção de prerrogativas advindas da opressão escravista e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais. Perpetuava-se o faz de conta que o cidadão tem direito a educação e que o Estado cumpre seu dever de prover este importante direito.

Os anos foram passando e instaurando essa maneira de ser e fazer educação, a população à margem do desenvolvimento, a ignorância imperando e o distanciamento de tais discussões foram tomando espaço e se fortalecendo.

Com o ideário reformista, o Brasil inicia a garantia da escolarização para a população, o que se deu apenas a partir da década de 30, instituída mediante diferentes ideias em uma concepção salvacionista das reformas da educação e do ensino no país. Forneceu-se uma estrutura de ensino em secundário, comercial e superior. Por um lado, a escola era vista como um instrumento de redução das desigualdades sociais e assim necessitava-se da adequação do cidadão para desempenhar as funções da sociedade capitalista do momento. A característica marcante deste período era a modernização do país exigida frente aos processos de industrialização e urbanização que estavam a emergir.

Com a reforma Francisco Campos, a partir do ano de 1931 (ARANHA, 1989), a preocupação era o Ensino Secundário, organizado pelo Decreto 19.890, em dois ciclos: um, fundamental, com cinco anos de duração, e outro Complementar, com dois anos de preparação para o Ensino superior. Uma educação elitista, num sistema rígido e com avaliações impostas. Houve, no mesmo período, a consolidação do Ensino secundário no país, com o Decreto nº 21. 241. Obtendo-se alguns avanços, dentre eles, destaca-se a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o Decreto nº 19.850; a organização do ensino superior, pelo decreto nº 19.851, além da criação do Decreto nº 20.158 que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. Observa-se o empenho apresentado neste período para criar um ensino mais adequado à modernização do país.

Com a promulgação da constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), tornou-se obrigatória e gratuita a educação para o acesso a todos, no Brasil, inicialmente constituída de cinco anos para o Ensino Primário e quatro anos para o Ginásial, porém, dedicou-se menos espaços para a educação que no período anterior. A educação deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

A Lei Orgânica do Ensino, mais conhecida como a “Reforma Capanema” (1930/1945), acentua mais uma vez a preocupação do governo no Ensino Secundário, bem como o descuido com o Ensino Primário, hoje, Ensino Fundamental. Neste momento, o Brasil e o mundo viviam sob o sinal do econômico e necessitava formar mão-de-obra qualificada para o trabalho técnico e profissional exigido pela indústria. Trazia em sua organização o EM dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, ginásial com a duração de quatro anos; e o segundo ciclo, colegial de três anos, no qual o currículo era dividido em: clássico (valorização da cultura geral) e científico (enciclopedista). Neste período, a educação brasileira foi marcada por exames rígidos, seletivos e antidemocráticos. Uma das importantes contribuições da Lei Orgânica para a educação foi a regulamentação do curso de formação de professores, porém,

com o passar do tempo, as escolas normais se tornaram um reduto de moças de classe média e voltadas para uma profissão feminina.

É mister considerar que a questão da obrigatoriedade da educação, neste país, não é recente uma vez que desde 1934 o sistema normativo brasileiro já havia inscrito a educação como direito.

Nos anos de 1930 a 1940 houve a expansão da escolarização que foi ampliada, podendo-se observar o desenvolvimento do Ensino Primário e secundário. Neste período foi lançado no Brasil (1932) o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pensado em defesa da escola pública, no qual estava explícita a intenção de unidade e continuidade para a educação do país. Para tanto, propôs um plano de reconstrução educacional. A educação era pública, leiga, obrigatória e gratuita. (SAVIANI, 2005)

Neste período, em contraponto, a orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita no texto da Constituição de 1937, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional (ROMANELLI, 1991).

Propõe, por outro lado, que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. No contexto político, o estabelecimento do Estado Novo, segundo Otaíza Romanelli, faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente rica no período anterior, entre "numa espécie de hibernação" (1991, p. 153).

Com o Estado Novo de 1937 a 1945, no governo ditatorial, Getúlio Vargas definiu-se o papel da educação no projeto de nacionalidade de Estado que o pretendia construir. Neste contexto, o objetivo das reformas educacionais pautava-se por assegurar uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas eficazes na formação da cidadania, adequada ao processo vigente. A intenção do Brasil era promover uma educação que contribuísse para realizar uma obra preventiva e de saneamento. A educação e a escola neste período tinham por finalidade a ordenação moral e cívica, obediência, adestramento, formação da força de trabalho para a modernização e a submissão ao Estado. Em 1945, deu-se o fim do Estado Novo.

Pode-se observar que a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), de caráter liberal e democrático refletiu o processo de democratização do país, num período longo e tumultuado

de discussões entre os escolanovistas e as críticas à descentralização do ensino e à Igreja. “O que os católicos criticavam era o tema da laicidade do ensino” (ARANHA, 1989, p. 310). Naquela época, surgiu outro Manifesto dos Educadores, os pioneiros da Educação em meados de 1959 enfatizava as questões de política educacional para o país. Nesta época, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho tratavam de discutir aspectos sociais da educação e a defesa da escola pública. O Estado foi obrigado a garantir, na forma de Lei, a educação em todos os níveis.

Em 1956, no governo de Jucelino K. Oliveira, iniciam-se discussões e propostas para a educação brasileira pensada como “parte das reformas de base”. Houve importantes mudanças no país: reforma agrária, tributária, administrativa, bancária e educacional.

No ano de 1959, Paulo Freire no Movimento de Cultura Popular organiza, com seu método de alfabetização de adultos, um programa com objetivos políticos claros e definidos que impulsionavam a consciência política da população para os interesses da cidade, do bairro, da profissão e com a finalidade eleitoral imediata.

Na República Populista no período de 1945 a 1964, houve marcas de um processo acelerado com a instalação de empresas multinacionais, os governos eleitos pelo povo e o retorno ao Estado de direito e aproximadamente “50% da população ainda em idade escolar se encontrava fora da escola” (ARANHA, 1989, p.311).

As Leis Orgânicas completaram os três departamentos da economia do país, regulamentando o ensino técnico profissional, industrial, comercial e agrícola. Completaram-se, neste período, o ensino primário e normal. Persistia o mesmo dualismo no qual as camadas mais favorecidas procuravam o ensino secundário e superior para sua formação. Aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho

Em 1951, o número de escolas Primárias dobrou e a secundária quadruplicou no país. Estas centravam-se nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos.

No ano de 1960, a educação para a formação do capital humano foi estreitando os vínculos entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de costumes, integração da política de educação aos planos gerais do desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político e ideológico da vida intelectual e artística do país.

A Reforma Capanema permaneceu em vigor até a promulgação da Lei 4024/61 (BRASIL, 1961). Este ano é marcado pela criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Quando a Lei nº. 4024/61 foi promulgada, já estava defasada, pois um

país que até então se mantinha predominantemente agrícola, naquele momento, passava a ter uma exigência diferente decorrente da industrialização. A Lei 4024/61 (BRASIL, 1961) permaneceu com a mesma estrutura das Leis Orgânicas de 1934, porém com a vantagem da equivalência dos cursos, o que colaborou com a mobilidade dos estudantes com a Constituição de 1934 (BRASIL, 1931). Neste momento, houve a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselho Estadual de Educação (CEE), bem como o Ensino Secundário, o que o tornou menos enciclopédico, permitindo a pluralidade de currículos, foram algumas das considerações da lei 4024/61 (BRASIL, 1961)

Antes de adentrar-se nas questões da Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), faz-se necessário considerar que, de 1964 a 1985, entra em cena a política desenvolvimentista que significava a reorganização do Estado, com vistas a interesses econômicos. Entra a perspectiva economicista em relação à educação. Neste período, os brasileiros viveram um momento delicado na história do país, chamado como os “anos de chumbo”. Foram vinte anos de medo, arbitrariedades e ausência de Estado de direito. Um período desastroso para a cultura e para a educação: houve arrocho salarial, êxodo rural, os brasileiros perderam o poder de participação e crítica.

O Golpe e a ditadura desestruturaram o país, desativando os movimentos de conscientização popular⁶ e enriquecimento cultural na conscientização do povo, acusando-os de subversivos, penalizando seus líderes. A repressão, a tortura e as mortes, desaparecimentos e suicídios eram fatos que aconteceram frequentemente nos anos 1968. Naquele tempo era arriscado se opor ao regime. Criou-se, por esta razão, uma legião de apáticos, acríticos e contínuos servos cidadãos brasileiros que trazem ao presente as marcas de um passado doloroso e castrador.

Retomando a Lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), entra em vigor a Lei nº 4.440/64 (BRASIL, 1964), que institui o salário educação com objetivos bem definidos: incrementar o Ensino de 1º Grau como fonte de recursos; garantir apoios políticos mais fortes e seguros ao regime; criar uma rede de favores e dependências, no qual a União repassaria os valores do Salário Educação aos estados, a fim de construir escolas, assim, atenderia aos interesses de políticos e empreiteiras locais, lembrando que as verbas do mesmo serviram para subsidiar o ensino privado.

Do ano de 1967 a 1979 entra em ação o Plano Decenal de Desenvolvimento e Social, no qual a educação deveria assegurar a consolidação do capital humano do país, para acelerar

⁶ Aranha, 1989. Intelectuais que lutavam por uma LDB mais democrática.

o desenvolvimento econômico. Aliado a todas as mudanças em 1970, no governo militar⁷, as inovações educacionais de renovação do Ensino Público, o ideário dos escolanovistas, os ginásios e colégios vocacionais foram extintos. Os reflexos da ditadura na educação foram preocupantes, no qual organizações como União Nacional de Estudantes (UNE) eram consideradas subversivas para evitar a representação nacional. Apenas os Diretórios Acadêmicos (DA) dos cursos podiam se manifestar porque representavam pouca força política, assim como o Diretório Central de Estudantes (DCE). Naquela época, estudante era para estudar e trabalhador era para trabalhar. Havia um controle dos Grêmios Estudantis, transformados em Centros Cívicos. O Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) controlava a participação de pessoas em projetos, fichava os comunistas e aos poucos foi anulando o povo da participação.

Às modalidades de ensino foram introduzidas orientações cívicas e de cidadania com professores de Educação Moral e Cívica, no Ensino secundário organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Clandestinamente, a UNE continuou agindo, quando em 1968, num Congresso em São Paulo, foram presos e interrogados novecentos (900) estudantes. O movimento estudantil reivindicava a reforma universitária. Arbitrariedades como essa foram calando vozes e silenciando consciências.

Em 1969, houve a proibição de se falar em política nas escolas. Professores e alunos foram proibidos de discuti-la em sala de aula. Instalou-se o terrorismo nas universidades, aposentaram uns, demitiram outros professores, e outros ainda se calavam com medo da censura e da delação.

Neste momento histórico foi criado o vestibular classificatório que segundo Romanelli (1991) só poderiam estudar o número de candidatos que condiziam às vagas. Com esta medida, a impossibilidade de continuar os estudos solidificou a triste realidade brasileira composta por cidadãos indiferentes, dotados de uma restrita informação e conhecimentos e, especialmente, sem participação.

Diante de tanta barbaridade e, por não mais ser atendida em suas reivindicações, a Igreja Católica e o Papa João XXIII tomam outra posição, fazendo com que os movimentos religiosos da época atuassem criticamente junto à comunidade, desenvolvendo programas de conscientização, ao lado de comunistas e socialistas voltados à construção de um novo país.

⁷ Saviani, 2005. Um momento em que exigia adequações, que implicavam mudanças na legislação educacional, mas o golpe visava dentre outras questões garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

No ano de 1970, as questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas. Foram se desenvolvendo em todo país programas e ações direcionadas aos mais pobres. A educação passou a estar atrelada a atenuar as desigualdades regionais e de pobreza, bem como, com a ideologia compensatória de participação da comunidade orientadas pelo Banco Mundial a população se percebia, ou melhor se achava participante e integrada do sistema. O governo mantinha o controle centralizado nas fontes de financiamentos e efetivava a descentralização clientelista na alocação dos recursos.

Observa-se que o país segue as orientações da tendência mundial de expansão das oportunidades de escolarização, porém cabe agregar que:

Apesar disso, no sistema normativo brasileiro, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo e não como responsabilidade estatal. Mesmo, quando se tornou responsabilidade estatal não havia uma concepção universalista que lhe servisse de base. Só a partir de 1988, ao direito à educação por parte do indivíduo, correspondeu à obrigatoriedade de oferecer educação por parte do Estado e só muito recentemente o Brasil atingiu índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus desde o início da segunda metade do século XX. (ARAUJO, 2011, p. 11)

Desta forma, faz-se importante considerar que a questão da universalização do direito à educação, teve um aumento mais expressivos do número de matrículas na etapa escolar obrigatória nas décadas de 1970 a 1990 que limitavam os processos de exclusão, porém, estes seguiam se apresentando e se fortalecendo a partir da própria estrutura e funcionamento da escola, porém, foi apenas após 1988 que o cidadão brasileiro teve seu direito a educação como dever do Estado.

Na educação entra em cena a reforma tecnicista e o acordo *United States Agency for International Development* (MEC-USAID), no qual o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para implantar a reforma. Neste período, trouxe para a educação brasileira o modelo empresarial, no qual a intenção era adequar, definitivamente, a sociedade ao modelo de sociedade industrial. A proposta da reforma era a burocratização do ensino, desconhecimento do processo pedagógico e que o professor se transformasse num simples tarefeiro. Assim, a educação se manteve cada vez mais atrelada ao setor econômico.

Também neste período foi imposta a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que reformulou o ensino transformando-o em Ensino de 1º e 2º graus. O 1º grau, com oito anos de duração, obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos e com início previsto aos sete anos de idade; e o 2º grau, com três anos de duração, não obrigatórios perdeu o perfil de propedêutico e se transformou numa estrutura que visava proporcionar ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania.

Cabe acrescentar que esta reforma não somente foi um fracasso como gerou perdas inestimáveis à sociedade brasileira. A própria obrigatoriedade dos oito anos se tornou “letra morta” como bem coloca Aranha, (1989), pois os recursos materiais e humanos eram insuficientes para dar conta deste processo, bem como a educação como um todo permanecia dual, fortalecendo as estruturas de poder.

Para tentar corrigir o excesso experimentado e apontado pelos educadores, especialmente no Artigo 5º, foram alterados dispositivos da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), referentes à profissionalização no ensino de 2º Grau. Chega desta forma a Lei nº 7044/82 (BRASIL, 1982) que veio substituir a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho, a qual antes era no 1º grau, passando para o 2º. Teve como características o fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos; o retorno da ênfase à formação geral, propedêutica; a formação profissional de nível médio volta a ser destinada às classes menos favorecidas, teoricamente, pois não havia deixado de ser. O objetivo destaca-se em corrigir o excesso experimentado e apontado pelos educadores, particularmente em seu Artigo 5º e parágrafos - qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, em nível de 2º grau.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), teve sua denominação Ensino de 1º e 2º Graus novamente alterada para Ensino Fundamental, da Educação Básica, oferecido predominantemente pelo Estado. No texto desta constituição, Cury (2005) ressalta a educação como primeiro dos direitos sociais, civil e político e como dever do Estado.

Percebe-se um crescimento do acesso ao ensino Fundamental no Brasil, no período de 1975 a 1985, porém da mesma forma houve um crescimento lento na conclusão do curso do Ensino Médio, relacionado à permanência de processos de exclusão no sistema escolar.

Faz-se pertinente considerar que o maior crescimento do acesso se deu a partir de 1997, com a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação, que traz o compromisso do país na distribuição de recursos vinculados à educação, no qual a destinação do investimento se dá pelo número de alunos conforme o censo escolar do ano anterior (BRASIL, 2007a).

Segundo Oliveira e Adrião (2002), observa-se que o aumento na oferta de vagas na época da ditadura militar, sem a necessária contrapartida orçamentária, teria sido a causa da

precariedade da educação básica que hoje se vive. Tal aumento se efetivou pela expansão da rede física das escolas, bem como na sua organização, quando extinguiram os exames de admissão e na implantação dos oito anos de escolaridade obrigatória proposta pela Lei nº. 5692/71 (BRASIL, 1971).

Outro fato que seria necessário considerar perpassa à democratização do acesso, que não garante a qualidade e, por conseguinte, o prestígio da escola pública. Aqui cabe ressaltar que a qualidade em educação pode ser entendida como consequência de investimentos que possam a garantir, no qual os valores aplicados representam a carência e a necessidade do cidadão. Qualidade no sentido de expressar acréscimos quantitativos (insumos) para resgatar esta imensa dívida social do governo para com o povo brasileiro.

Esta qualidade desejada entra em choque com as práticas escolares que se distanciam, literalmente, do determinado no Capítulo II, Seção IV e no Artigo. 35 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que aborda as finalidades do EM na educação Básica.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Neste sentido, traz-se algumas considerações a serem discutidas em relação as finalidades expressas anteriormente. Observa-se que a referida legislação está atualmente alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b) que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Com relação ao currículo do ensino médio traz no seu Art. 36 da LDBEN 9394/96, composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou

de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Neste aspecto, é importante considerar que tipo de escola se tem a espera destes jovens agora estudantes amparadas por lei? Existe uma formação pedagógica de professores para as juventudes? Os professores conhecem a intencionalidade desta legislação? A comunidade escolar foi ouvida? Existem recursos físicos para os cursos do Ensino Médio Técnico? As escolas técnicas de ensino médio que ainda funcionam vão ter capacidade de abrigar a demanda de jovens que agora podem escolher o ensino médio que querem realizar?

Como já se observou, no início deste capítulo, as políticas públicas para a educação vêm de cima para baixo e os professores sem preparo, mal possuem o tempo ao planejamento da prática pedagógica, a formação continuada e nem mesmo à melhoria na carreira. Veem-se desorientados com tantas atribuições. Isto tudo sem falar no ambiente das escolas, carentes de recursos físicos, didáticos, pedagógicos e espaços apropriados para nova demanda. O círculo vicioso de descaso com as necessidades e problemas por elas enfrentados persiste ao longo da história da educação brasileira e justifica as carências com o modelo de estado vigente.

Por outro lado, menciona-se como ponto positivo que é uma boa oportunidade de rever currículos e práticas pedagógicas de todo o ensino médio, repensando uma proposta curricular que atenda as características, potencialidades e necessidades específicas dos jovens neste período. Porém, não se trata aqui de reunir conteúdos de duas ou mais etapas, mas de construir uma proposta pedagógica coerente com a especificidade das juventudes, pois “se o currículo comum da escolaridade obrigatória não tem como primeira função ser propedêuticos para níveis educativos superiores, daí se deduz consequências sobre as formas de organizar a cultura curricular e o método de ensiná-la.” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.185).

Um ponto importante para observar seria que em alguns momentos as políticas sociais e educacionais podem ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais. Porém, o estabelecimento de políticas educacionais apoia-se no processo de consulta às bases que, além de trazerem subsídios para o planejamento, conferem certo grau de legitimidade às decisões. Tais questões acabam caindo no lugar comum de consulta, patrocinada pelos grupos de poder, responsáveis pelo estabelecimento da política que promove e até patrocina os processos de consulta, determinando quando, como e onde as bases serão ouvidas.

De acordo com Aita 2009, desta forma, segue-se questionando até que ponto tais vozes foram incorporadas nos documentos, nos discursos e nas iniciativas oficiais? Também até que ponto pode ser considerado um argumento válido e bom? Para quem? “Todos”? Quem

são os escolhidos? Para que servem? Existem condições para a aplicabilidade efetiva? E o mais crítico: para atingir a quais metas e a serviço de quem?

3.5.2 Cena 5.2 O Ensino Médio ao longo dos tempos

Para buscar uma aproximação de respostas aos inúmeros questionamentos sobre a obrigatoriedade do EM procura-se, inicialmente, observar esta etapa de ensino ao longo dos tempos, tentando visualizar no Quadro 3, a nomenclatura, o tempo de duração e a proposta de obrigatoriedade para discorrer sobre a validade e a necessidade da reforma que hora se inscreve como inovadora.

Quadro 8: O Ensino Médio ao longo dos tempos

NOMENCLATURA	DURAÇÃO	OBRIGATORIEDADE
CF Imperial 1891 (BRASIL, 1891)	Seção II- Declaração dos direitos Art.6 Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Não se delimitava tempo de duração.	Não obrigatório
CF 1988 (BRASIL, 1988)	Art.10 VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus. Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos -Tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível; e a educação direito social.Não se delimitava tempo de duração.	Não Obrigatório
Lei nº 4024/61	Ensino Médio Ensino Técnico: Exame de admissão Dois ciclos: Ginasial: 4 séries de duração Colegial: 3 séries, no mínimo.	Não Obrigatório
Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971)	2º Grau- Com escolas técnicas 3 anos de duração	Não obrigatório
LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996)	Título III Art. 4º I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em: a) pré-escola;	Não obrigatório

	b) ensino fundamental; c) ensino médio. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.	
Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008)	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Redimensiona institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos educação profissional e tecnológica.	Não obrigatório
Emenda Constitucional nº 59/09 (BRASIL, 2009)	Ensino Médio de três anos	Obrigatório
Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013)	Artigo 4º Educação básica <u>obrigatória e gratuita</u> dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;	Obrigatório
Medida Provisória nº 746/16	Ensino Médio/técnico de três anos	Obrigatório
Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017)	Altera a reação da 9394/96. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Obrigatório

Fonte: Elaborada pela autora para retratar o E.M ao longo dos tempos no Brasil.

Observa-se que, ao longo dos tempos, a educação proposta para os jovens do ensino médio, no Brasil, pontuou-se por avanços e retrocessos. Inicialmente, analisando-se a questão da obrigatoriedade. Observa-se que esta etapa de ensino tornou-se obrigatória somente a partir da aprovação da Emenda nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009a), que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares a todas as etapas da educação básica e pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

O Ensino Médio, muito recentemente, como parte integrante da educação básica, ainda se estabelece da mesma forma com que se comportou a vida toda; a educação segue sendo elitista e dual, sem uma finalidade pontual definida, uma vez que os jovens precisam apenas vencer estes três anos de ensino médio para poderem ingressar no ensino superior, obviamente, que mediante concurso vestibular em muitas academias pelo país ou mediante aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que não deixa de ser uma forma de classificação e de exclusão a partir de uma pontuação no provão. Passam-se os anos e,

efetivamente, a etapa de ensino que poderia servir de base para as juventudes do Brasil tornar-se mais crítica e, intelectualmente, melhor preparada, mantém-se, apenas, como uma ponte quase intransponível para uma grande maioria de jovens no país.

A ideia do Exame Nacional do EM surgiu na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso como teste aplicado ao ensino médio para avaliar a última etapa da educação básica, principalmente na escola pública. Este teste foi pensado para fornecer dados a fim de traçar políticas governamentais para esta etapa de ensino. O teste cresceu e veio substituir o vestibular, ganhando uma série de políticas sociais associadas. O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da etapa básica de estudos. A participação do ENEM é reservada aos alunos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O exame de participação voluntária passou a quase obrigatória.

Mais de 500 universidades brasileiras já utilizam o ENEM como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja substituindo ou complementando o vestibular. Assim, o exame é a principal porta de entrada para o curso superior no Brasil.

Em 1998 eram pouco mais de 115 mil participantes. No último exame realizado, em 2018, foi contabilizado o número 5,5 milhões de inscritos para a etapa final do ENEM em todo o país o que apresenta um significativo aumento de inscritos em 20 anos, solidificando e naturalizando cada vez mais a ideia. Durante estas duas décadas observa-se que mais de 100 milhões de brasileiros se inscreveram e entraram neste circuito a fim de lograr uma vaga na universidade ou instituição de Ensino Superior submetendo-se a uma prova de dez horas em dois domingos seguidos. É um rigoroso teste de resistência, disciplina e habilidade que os candidatos precisam mostrar nas diferentes áreas do conhecimento pontuando matemática, ciências da natureza, linguagem e ciências humanas, além de uma redação que pesa muito na aprovação.

O exame, também é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) para acesso às universidades particulares, e até mesmo para entrada em instituições de Portugal. A nota do aluno no ENEM, também é usada no Sistema de Seleção Unificada (SISU), para ingresso nas universidades federais. A pontuação obtida define também critério para o Financiamento Estudantil (FIES). Como se pode observar o ENEM. O Exame está atualmente aliado a BNCC que salienta ao direito base de aprendizagem dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2019)

Analisando os dados referente a matrícula no EM e buscando pontuar alguns impactos entre o EM, os exames de seleção e o Ensino Superior observa-se pelas notas estatísticas no ano de 2017 para a Educação superior informados pelo INEP que o demonstrativo de matrícula geral de alunos foi de 7.828.013 no ano de 2014 e em 2016 as matrículas atingem o número de 8.048.701. Segundo esta fonte a média do crescimento anual.

Segundo INEP (2018) e suas notas estatísticas de matrícula no Ensino superior os dados disponíveis no Brasil são de 8.048.701, sendo o total de 3.937.129 vagas oferecidas. O número de candidatos inscritos foi de 13.635.752. As universidades brasileiras ofereceram 1.562.116 vagas e o número de inscritos foi de 8.740.442, porém, os que, efetivamente, ingressaram foram 844.190. Desta forma, observa-se que o número de inscritos no geral ou em universidades é muito superior ao número de vagas. Assim os que logram aprovação não alcançam fechar o número de vagas oferecidas. Isto deve-se dar pelo alto índice de reprovação nos exames seletivos seja por vestibular, que ainda temos universidades que realizam ou pelo ENEM a forma atual de ingresso no Ensino superior. Salienta-se que isso pode-se dar talvez, pela falta de qualidade na educação nas escolas de EB, pela divergência entre ensino e avaliação propostos pelos exames de seleção e/ou pelo descompasso da BNCC que ainda não é uma realidade no país, o que dificulta a articulação do que se ensina e do que se cobra nas avaliações no país como um todo.

Estas constatações são ainda reforçadas pelo descaso com a educação no país, mais particularmente, nos estados deste Brasil que mantém escolas em níveis precários de recursos físicos e humanos, conferindo às comunidades escolares a culpa pelo fracasso que segue e se estabelece a cada dia e a cada necessidade ou dificuldade que não se pode transpor.

O que se percebe, na verdade, é que o ensino técnico da Lei nº 5692/61 (BRASIL, 1961) e reorganizado na Lei nº 7044/72 (BRASIL, 1972), esteve sendo reinventado, atualmente, com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), em escolas técnicas e espaços físicos de ensino médio desmontadas, sem os recursos físicos e humanos necessários para dar conta das propostas que chegam e partem, se reestabelecem, mudam com uma facilidade que até parece ser possível que dê certo e que colabore com a educação brasileira. Os profissionais chamados para implementar esta “nova” proposta são os que tinham formação específica para desenvolver este trabalho, porém, a estas alturas já se encontram aposentados ou em vias de aposentadoria.

O novo ensino médio brasileiro propõe que se reabilite a etapa de ensino. Espera-se que cheguem os recursos necessários para não ficar nas costas da escola, dos professores e das comunidades o possível fracasso, porque quando se observa o exposto na LDBEN Lei nº

9394/96 (BRASIL, 1996) e a MP nº 746/16 (BRASIL, 2016) percebe-se um retrocesso, como correr ao redor de si mesmo na expectativa de encontrar um outro sentido que, na verdade, não existe.

Vinte anos se passaram e o Brasil persiste na ideia de propor novas reformas e medidas para melhorar a educação no país, sem ao menos avaliar o que travou o avanço da LDBEN 9394/96 durante esse longo período, o que colaborou para a estagnação e a possibilidade de desenvolvimento dos brasileiros. Ao tentar uma breve análise destas reformas, percebe-se que o dever de casa brasileiro, além de não ser bem feito, deixou a desejar junto aos organismos internacionais e aos acordos estabelecidos, uma vez que tais reformas, especialmente a que culminou com a publicação da última LDBEN, estacionou em sua implementação.

Houve inúmeros ajustes e revogações ao longo destes vinte anos com quesitos muito pertinente a destacar. Neste caso, relaciona-se no mínimo três fatores: o relacionado a distância da LDBEN Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) com a realidade brasileira, que segue sem um Sistema Nacional de Educação para unificar e organizar o país em termos educacionais, uma vez que o Brasil é um país continente, com vasta área territorial e diferenças enormes entre os estados, porém, se por aqui fosse falada a mesma linguagem educacional, se poderia pensar a unidade desde a diferença, a fim de crescer e se desenvolver.

O segundo relacionado à formação antecipada para as pessoas antes da implementação que seguiu com o mesmo descaso das propostas anteriores, ou seja. Os sujeitos que pensam a implementação o fazem segundo interesses próprios de outras e distintas prioridades e que não se fazem condizentes com a legislação para a educação que se apresenta amplamente democrática e participativa. Estes seres pensantes brasileiros o fazem solitários e aquartelados em salas e escritórios bem mobiliados e sem espaços para discussões sobre o que realmente é demanda no campo da prática escolar, na arena das sensibilidades diárias que se apresentam nas comunidades escolares.

Acrescenta-se neste espaço que sim são realizadas consultas públicas frequentemente, porém, a própria comunidade brasileira não tem ainda desenvolvida a cultura da participação para estas e outras tantas questões, ficando a cargo dos representantes definirem a seu bel prazer os rumos da educação no país. Aquí, os intelectuais que pensam as propostas não sabem como colocá-las em prática nas comunidades, na qual a implementação pode ser efetivada ou não. Neste palco, os atores do espetáculo, os que estão no chão da escola, no cotidiano, não conhecem sequer o texto da proposta, não foram formados para tanto e este não parece significativo frentes aos inúmeros problemas enfrentados no corre-corre do dia a dia.

Ou ainda pode ser que já estejam acostumados com o entra e sai de propostas teóricas e nada prática. Essa forma de perceber as políticas públicas que chegam às escolas se naturalizou no país.

O terceiro fator importante pode estar relacionado ao objetivo da implementação destas propostas que podem não estarem convergindo para o mesmo foco. Enquanto os intelectuais e agentes governamentais pretendem atender as demandas do capital, numa ideia mais macro da implementação e atores estejam apenas focados na resolução de problemas e sensibilidades enfrentadas no dia a dia da escola; ou ambos os lados desta mesma moeda não sabem realmente o que querem e para que serve a educação para o desenvolvimento de um país. Pergunta-se: Como implementar uma reforma pensada desde fora do país, com demandas distintas das que se percebe no dia a dia dos estabelecimentos de ensino, no cotidiano dos dados levantados e nas conclusões de pesquisas que apontam para a mesma sensibilidade? A falta de formação e uma dificuldade do não questionar o que se apresenta e se define como essencial para o país e para a educação se faz natural e normal neste país.

Nada mudou, ou seja, o que tem mesmo isto de novo Ensino Médio? Se apenas alguns poderão aproveitar? Se uma pequena parte poderá cursar esses cursos oferecidos? Se poucos cursos são oferecidos entre as parcerias da mantenedora? Se estes cursos não fazem parte de uma demanda da comunidade da escola? Ou ainda os cursos pós médio de superior tecnológico que algumas escolas dispõem para suas comunidades em parceria como a dos Institutos Federais (IFs) da região e que, também, não atendem demandas e necessidades locais? Com que recursos uma escola de EM deste estado, esteja ela onde estiver, nos quatro cantos do estado, que está sucateada, abandonada, desvalorizada, vai conseguir organizar um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) a cada pequeno tempo/espço, sem preparo e formação e sem os recursos humanos que os cursos técnicos necessitam?

Novas regras, novas orientações e pouca discussão sobre o que realmente é necessário para cada comunidade escolar brasileira. Um curso técnico que seja pertinente à demanda da comunidade e do interesse e vocação dos alunos. Nem bem a escola implementa uma política e já chegam outras para serem efetivadas.

O Currículo segue composto pela Base Nacional Comum, no qual o comum tem outros significados, uma vez que o país é grande e a organização depende de cada sistema de ensino. Sem falar que o texto da base não traz, até o presente momento, nada de concreto para o EM. Também aborda os curiosos itinerários formativos específicos. Qual é situação e a possibilidade de implementação dos itinerários formativos específicos? Como cada escola poderá, dentro dos seus recursos e domínios cognitivos e culturais, propor a cada aluno tal

intento? Com que recurso dar conta desta determinação? Como contratar novos profissionais para dar conta desta proposta? Quem paga essa conta? O governo? Como, se não tem nem recurso financeiro para pagar os professores que já atuam e são concursados? Essa discussão deve fazer parte de uma proposta curricular que deve ser debatida, estudada e decidida com a comunidade escolar, para que juntos elejam o ou os itinerários formativos em que os alunos possam escolher conforme seu interesse de estudo e sua “vocação” como amplamente explícito na mídia. Isto pode ser pensado em nível de Brasil?

Com relação à educação profissional técnica de nível médio, tanto a LDBEN e a MP e agora pela Lei nº 13415/2017 (BRASIL, 2017), que vem Alterar as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A referida legislação em vigor apresenta orientações importantes, porém, lembra-se que as escolas estaduais técnicas que sobraram são de um número muito reduzido, com uma sorte de sensibilidades que não são diferentes das outras escolas. A forma segue os mesmos critérios, sendo articulada (integrada ou concomitante) com o ensino médio e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Nesse sentido, cabe considerar que:

Quaisquer que sejam as boas intenções das políticas públicas tradicionais, privar os alunos mais dotados de possibilidades adequadas de educação são privar a sociedade dos recursos humanos mais preciosos que ela possui para chegar a um desenvolvimento real e eficaz. (DELORS, 2004, p.213)

Não basta a educação, um direito de todos, ser obrigatória e estar legal e, teoricamente constituída. Este direito constitucional precisa ser respeitado por quem detém o poder de legislar a este favor ou, no mínimo, por quem se omite quanto ao seu não cumprimento pela jurisdição deste importante e fundamental valor para o desenvolvimento de um povo. Este deveria ser o ponto sensível da promulgação de determinadas legislações, ou seja, quando esta fosse possível, na prática, para todas as escolas, uma vez que é uma lei nacional, ou é apenas para algumas escolas, as ditas “polo”, estrategicamente organizadas.

Privar as pessoas dos direitos e não ser responsabilizados por isso gera a sensação de

impotência, negligência, insegurança. Os políticos, governantes e os juristas deste país precisam dar-se conta do que estão fazendo e trabalhar a serviço do povo e das necessidades do mesmo, e não mais em benefício próprio e das grandes empresas. Leis, constituições, regras precisam ser revistas, a partir de plebiscitos populares, para que acabem as vantagens e mordomias que oneram os gastos públicos.

Outro ponto a considerar diz respeito à legitimidade da política pública educacional, reconhecida como direito, gratuita e obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, e que tem sido objeto de reflexões no âmbito educacional, pois há desafios no que diz respeito ao acesso, permanência e avanço.

A legitimidade é garantida apenas no papel, já é letra morta porque não se efetivam os dados de estudos e pesquisas. Não se mostra em aprendizagens efetivas, não se desvenda em melhoria da qualidade de vida das pessoas. É uma legitimação fictícia, não é real. Desta forma, é preciso parar de organizar estudos, pontuar metas, vislumbrar objetivos, assinar acordos.

Dessa forma, a educação precisa ser levada a sério pelos representantes do povo em todas as nações, ricas e pobres. O objetivo deveria ser um único e global, como global são as metas, decisões e as orientações. Haveria de ter uma cobrança mais efetiva por posturas globais educacionais que, desde seu poder universal, pudesse transformar consciências e não apenas fomentar e financiar a guerra.

Para concluir transitoriamente este decisivo e importante ato, busca-se neste momento vislumbrar, a partir da imagem apresentada, uma relação que possa ser estabelecida entre as políticas educacionais para a educação básica no Brasil e as influências dos organismos e acordos regionais e internacionais.

Imagem 14: No alvo a história da educação básica no Brasil e as relações com influências dos organismos e acordos regionais e internacionais



Fonte: Elaborada pela autora para representar a relação estabelecida entre a EB no Brasil e a influência dos Organismos Regionais e internacionais.

Quando se buscou organizar uma imagem que pudesse demonstrar o contexto das relações estabelecidas entre as políticas educacionais para a Educação Básica, no Brasil, e as influências dos organismos e acordos regionais e internacionais, cria-se, no primeiro momento, uma possibilidade de análise, desde o contexto da influência para visualizar um ponto de intersecção entre as políticas e as orientações internacionais e seus interesses para educação global, regional, nacional e local como uma forma de melhorar a educação como uma ideia de “todo” e para “todos”, como vem sendo sugerida há muitos anos. O “todo” aqui relacionado ao contexto mundial, como meta única a ser atingida pelos países e para “Todos”, no sentido de universalizar e atender a todos os sujeitos, cidadãos das nações.

Desta maneira, optou-se por relacionar a partir da imagem de um alvo a ser atingido com uma força de origem na flecha lançada, impregnada de poder, pontualidade, caminho determinado, tempo e espaços definidos, criteriosamente, estudados e detalhados. Essa força vem das determinações organizadas a partir dos encontros, das reuniões e dos fóruns realizados nas últimas décadas com a finalidade de impulsionar a EB em nível mundial. Tal força se potencializa a partir das pesquisas, dos dados levantados, dos índices observados e das avaliações realizadas desde os momentos de reflexão realizados pela educação no mundo.

A flecha que parte em busca do alvo ganha e perde forças ao mesmo tempo. Ganha quando se aproxima do alvo, é disseminada e propagada para todos ao mesmo tempo, e perde

quando, ao se aproximar, se distancia. Diz respeito a uma força estranha à original, que afasta a flecha do ponto central do alvo e retira qualquer possibilidade de acerto no ponto exato, no qual deveria ter chegado. Assim, são as políticas e as influências externas e suas forças que ora se aproximam e ora se distanciam nas políticas locais, a partir do que é estabelecido nas orientações externas.

Com o desenrolar do estudo percebeu-se a complexidade das relações estabelecidas como um outro princípio fundante na implementação de PPE. Tais forças passam interferir e se apresentam quando, o mundo como um todo representado, se propõe a pensar e orientar tais questões, uma vez que as intenções são claras, precisas e bem definidas, pautadas por registros fidedignos e confiáveis, porém, pouco implementáveis nos diferentes países, uma vez que partem de uma conjuntura de possibilidades, nas quais tais propostas são geradas em condições e possibilidades distintas das inicialmente pensadas. Ressata-se que tais propostas seguem uma mesma linha de implementação, a via econômica, financeira e de poder que pouco tem a ver com “Todos” e diz respeito a interesses de “Poucos”. Talvez, mais uma vez se torne a repensar em educação e “igualdade”, como uma oportunidade de pensar o global, o regional e o local para as ações educativas.

Observa-se que, quando estas orientações chegam a um país em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, entram num fluxo contínuo de ideias já solidificadas, distantes da origem, sem força e poder de conhecimentos necessários para tanto e acabam se engessando em orientações tradicionais e interesses que não colaboram para um pensar pontual.

Desta forma, a ideia de realizar os acordos com a participação de todos os países não condiciona a sua implementação de uma forma linear ao texto produzido, expressando-se no contexto das práticas de maneiras divergentes, uma vez que o caminho das intencionalidades políticas do global até o local se apresenta impregnado de realidades, no qual, muitas destas distintas, o que por si só os impossibilita de chegar ao estabelecido de uma forma linear e absoluta. Tais fatores estão situados, especialmente, na realidade das comunidades, no processo de informação e do conhecimento distinto uns dos outros e da capacidade de implementação que, curiosamente, se apresenta em distintas linhas de pensamentos e ideologias que dissipam a operacionalização de acordo com as possibilidades de cada nação que implementa. Neste sentido os acordos precisam estar levando em consideração o caminho das políticas e sua implementação para que estes sejam validados.

Uma avaliação mais operacional das políticas do global até o local faz-se necessário para a clareza e a fidedignidade destas propostas a fim de que não haja o desperdício de

recursos e tempo do pensar a educação, como prioridade mundial, para a melhoria da qualidade de vida da população envolvida.

Sobre estas constatações apresenta-se o discutido sobre a importância de se conhecer e reconhecer a realidade das comunidades na implementação das políticas públicas educacionais, pelo grupo pesquisado quando em discussão apresentam que:

[...] faz-se necessário considerar os fatos históricos que marcaram a realidade em que o estabelecimento de ensino está inserido para, depois, e só depois, pensar o que se pode pretender. Salienta-se que conhecer a história e reconhecer-se através dela faz parte da conscientização e mobilização necessárias para que o grupo caminhe e participe das propostas inovadoras. Procurar organizar a trajetória para a mudança a partir da própria história da comunidade, marcada pela luta, conquista do espaço, após a ocupação da área, na qual, a escola está inserida e das inovações percebendo-se que a mesma, se apresenta familiarizada com ensaios de “mudanças”, porém, estas deveriam ser consideradas para a produção de acordos e legislações para a educação. (Carta Pedagógica Escola 1/2014)

No próximo ato, para tentar compreender estas questões, propõe-se desvendar as amarras estabelecidas ao longo dos tempos, tratando de discorrer sobre a educação e as estruturas de dominação.

TERCEIRO ATO

[Educação e as Estruturas de dominação]

No terceiro ato o conceito dominação se apresenta, se descortina para reinterpretar algumas possíveis análises educativas, uma vez que, enquanto povo dominado, o Brasil vive e sobrevive sob uma programação histórica, filosófica e psicológica bem definida, o que por séculos foi alvo de estudo das outras ciências e como já se percebeu, anteriormente, poucos estudos emergiram a nível educativo dessa importante temática. Busca-se sinalizar algumas reflexões para a compreensão da maneira do pensar, sentir e agir do sujeito, que imerso a essa programação apresenta dificuldade de se perceber ativo e dinâmico em seu cotidiano.



4 TERCEIRO ATO- DA IDEIA AO ATO: EDUCAÇÃO E AS ESTRUTURA DE DOMINAÇÃO

4.1 CENA 1 O CAMINHO PERCORRIDO PELA DOMINAÇÃO. CONCEITO, ORIGEM E TIPOS

Ao iniciar este Ato, propõe-se voltar, por um momento, no espaço/tempo, bem como, às relações estabelecidas e apresentadas durante a trajetória de vida do sujeito contemporâneo, ancorada e fundamentada numa sociedade capitalista⁸, no qual este sujeito, ator e profissional vai evidenciando a necessidade da apropriação de um apanhado de conhecimentos teóricos indispensáveis que podem animar o elenco de atores educacionais. Inicialmente, para a contextualização histórica de fatos e acontecimentos que marcaram as ideias, o pensamento e a educação ao longo dos tempos.

Na fase contextualização da peça, faz-se importante assinalar que, antes de tudo, o ator é um sujeito imerso em uma sociedade em transformação, com a qual parece apropriado, e, neste momento, buscar junto aos pares educacionais um apelo ainda que tardio para o desvendar de amarras a que fomos, por séculos, acometidos. Assim que se percebe a cada uma ou outra descoberta e a cada possível conexão que se possa estabelecer entre o que se pensava e o porque se pensou desta forma, bem como porque este sujeito age desta ou daquela maneira, uma vez que as atitudes, as reações, as ações são importantes no desenrolar do proceso participativo em que o sujeito esteve, está ou estará condicionado.

E por que trabalhar a questão da dominação⁹ numa tese de doutorado em educação? Entende-se que, a princípio, poderia ser para entender porque o sujeito age e reage à possibilidade de participação, seja ela na família, na escola, no grupo social e na sociedade, uma vez que esta questão se faz sensível em função do próprio momento histórico em que o país vem vivenciando. Trata-se da política e dos políticos, parte importante da estrutura social, com poderes de representação que usam deste poder para manobrar questões em benefício próprio e de acordo com interesses distintos do que é público e coletivo.

Escolhe-se um conceito para abrir o espetáculo referente ao termo dominação como o “acatamiento voluntário por parte de los dominados”. (DEL PERCIO, 2006, p. 70), o que me

⁸ Capitalista- Aqui entendido como um sistema econômico em que os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos.

⁹ Entendida como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (Weber, 1999, v. 1, p. 338).

parece perfeitamente admissível e compreensível quando se procura relacionar com a educação, uma vez que o “acatamento voluntário por parte dos dominados” indica que existem dominados e, assim, dominantes. Por dominado se entende o sujeito subjugado e por dominante o sujeito superior. Ambas as condições destes sujeitos foram, com o passar do tempo, constituindo-se pela forma de pensar, sentir e agir destes próprios sujeitos ao longo da história.

Desta forma, a dominação voluntária levanta pelo menos dois aspectos a serem analisados: o primeiro, quando o sujeito dá permissão, ou seja, é um ato espontâneo, livre, por parte dos dominados. Ou, ainda, que este voluntário perpassa pelo natural que um concede em favor do outro, autorizando-o, seja pelo que se apresenta. O segundo, mais cruel é que este voluntário, por não ser consciente, apresenta-se como agressão e violência ao sujeito dominado que, sem questionamentos e a liberdade nata de escolha, pelo livre arbítrio, se contém sem se perceber reprimido e permanece nesta condição manipulável sem se compreender dominado.

O que parece pertinente neste espaço de discussão é buscar um elo que permita relacionar no contexto histórico a questão da participação deste sujeito ao longo da história educacional no país, uma vez que o estudo está voltado à questão educacional para desvendar como esse tema se constituiu e condicionou ao longo dos tempos mentes, ideias e ações.

Acredita-se que este pensamento social veio sendo construído a partir de outros conceitos como a estrutura social em sua origem e interesses, os valores morais e éticos, a questão da autoridade, a obediência, a subserviência, a legitimação e a tradição desta, bem como suas influências que condicionaram e condicionam o sujeito moderno a pensar, sentir e agir a partir da forma com que foram anteriormente pensados.

Neste sentido, existem fontes distintas que se deve visitar para tentar compreender estas questões. Para Weber (1999), “poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (p.33). O mesmo autor sinaliza que o conceito de dominação não surge mais no sentido geral de poder, mas, ao contrário, é empregado no sentido de “um caso especial do poder” (p. 187).

Para visualizar a dominação presente na constituição da sociedade observa-se a imagem que identifica o exercício do poder público sobre este sujeito que se dá de longa data.

Imagem 15: Exercício do poder público na sociedade ao longo dos tempos.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no esquema de correspondência, exercício do poder público, conforme estudos de Del Pécio (2006).

Pelo esquema de correspondência de Del Pécio (2006), focando especialmente no exercício do poder público, uma vez que se fala em dominação, lembrando que o sujeito se encontra, nesta condição, desde o sistema monárquico e feudal dividido, entre dominantes e dominados; na sequência, se apresenta uma forma de escolha de líderes no Estado Nacional Moderno. Em (1996), o mesmo autor apresenta uma nova ordem estaria se apresentando, quando traz que este exercício do poder público passa a se constituir a partir do Império Global e, mais recentemente, no seu livro traduzido para o português deixa em aberto, ainda, um questionamento a esta definição.

Observa-se que esse poder público, atualmente, pode estar se preparando a partir de um governo mundial¹⁰, ainda muito atrelado aos desígnios do neoliberalismo, porém, com uma estrutura de acompanhamento distinta em cada Estado, respeitando as demandas e prioridades locais. Em ambos os sistemas existe e se apresenta a dominação de uns em relação a outros. Sendo estas voluntárias, acredita-se que tanto em um sistema como em outro, seja o que for,

¹⁰ Entende-se por Governo Mundial como o poder que emanaria da consciência global a partir de representantes que elencariam prioridades ainda muito atreladas as ideias de poder e ganância, porém, com uma estrutura distinta de acompanhamento das orientações o que poderia colaborar para a vida e a sustentabilidade do planeta, ou seja com prioridades um pouco distinta da cultura da degradação ambiental.

finalmente concretizada, vai se dar a partir de interesses da classe que domina, impregnada dos interesses, da ideologia e dos conceitos desta mesma classe e em detrimento da outra, ou seja, vai haver dominação.

Voltando ainda um par de anos na história da humanidade para reafirmar as ideias até agora apresentadas, observa-se os séculos de dominação do povo Romano sob o Grego que, subjugado, cede a este o título de superioridade. Já nesse tempo, o povo Grego buscou lutar contra tal condição. As lutas, as batalhas, as guerras foram e continuam sendo por mudar uma determinada condição.

A arte, já que estamos num espetáculo de teatro, foi a primeira manifestação popular organizada pelos sujeitos, a fim de diversão, entretenimento e interpretação da realidade que se apresentava. Este povo passou a apresentar e dialogar sobre a realidade vivenciada em peças teatrais promovidas a partir da comunicação, que mostraram diversas reações por parte das massas populares.

Nesses espetáculos eram discutidos temas políticos, nos quais a ironia instruía e explicava a população sobre estas temáticas. O costume de discutir a condição estabelecida persistiu mesmo com a chegada do cristianismo e a derrocada de Roma. As comédias e representações artísticas, baseadas nas imitações estilizadas de personagens, foram práticas constantes naquelas paragens, até que a Igreja Católica tomasse partido da parte poderosa, do grupo dominante, passando a condenar essas apresentações como sacrilégios, impondo castigos aos atores, permitindo apenas encenações relacionada à religião. Com o tempo tais repreensões foram condicionando os sujeitos que, voluntariamente, foram aceitando a condição de dominado.

As ideias de autoridade, obediência, subserviência, a legitimação e a tradição em aceitar contestando pouco ou quase nada o determinado foram transpondo tempos e espaços, se fortalecendo e se reafirmando, até que os sujeitos se tornaram menos críticos e participativos nas discussões dos problemas e situações vivenciadas no dia a dia. Apáticos, seguem na condição de dominados.

Neste sentido, observa-se que a instituição Igreja, sendo a católica a que mais se destacou neste processo de afastamento das discussões que envolviam questões públicas e sociais, aliada ao poder político no princípio dos tempos, teve um papel decisivo na influência e na construção de conceitos morais e éticos presentes até hoje na sociedade. Aliados, a Igreja e o Estado condicionaram os sujeitos em muitas partes do mundo.

Hoje, os protagonistas podem ter mudado um pouco, sendo a mídia a potencial condicionadora de opiniões, porém, a raiz é antiga e marcada a ferro na alma de cada sujeito

que hoje segue impregnado no seu pensar e no seu agir da condição imposta, incapaz, sozinho, de sair desta categoria de mero assistente do espetáculo da vida, mesmo que pague muito para manter-se nesta imensa camada da sociedade.

Cabe destacar que o pertencimento a esta camada da sociedade é pouco discutido, porque como bem disse um colega de mestrado, Cícero Santiago, num destes raros “posts” frutíferos e pensantes do facebook, o dinheiro pode até tirar o homem da miséria, mas que este não deveria se render tão rápido. A exclusão deveria produzir uma rebeldia salutar e criadora de um novo mundo. Não há como ser aceito por aqueles que ontem e hoje os dominaram e os dominam. “Não há nada mais triste do que ser aceito, subordinando-se, reduzindo-se. Bom mesmo é ser aturado”.

Aliado a este comentário, acredita-se pertinente trazer para discussão o pensamento expresso no site “pensar contemporâneo” onde fala que o medo de ser livre provoca orgulho em ser escravo, trazendo em uma parte do texto que a liberdade dos indivíduos é tolhida e, conseqüentemente, convertida em escravidão. Referindo-se que, embora uma grande parte da população esteja pacata e acolha com muita facilidade os absurdos que estão se apresentando, existem indivíduos que se permitem compreender as suas reais situações e ousam lutar contra a ordem estabelecida. Fácil não é, uma vez que enfrentar a realidade, segundo o texto, pode causar muitas dores, porém, sair da Caverna, lembrando platão, também requer sair da acomodação.

Esta forma de pensar que veio se apresentando ao longo dos tempos e se perpetuando tem um começo ou uma origem que precisa ser resgatada, a fim de compreender a questão da dominação, anteriormente discutida. Uma destas origens pode estar fixada a partir do pensamento Weberiano que percebe a influência religiosa como condicionante pela maneira como se estabelece a autoridade ao valorizar somente o que lhe é característico, reconhecendo como importante apenas o valor moral que valida uma determinada autoridade diante de um público ou contexto. Tais valores são considerados pelo autor questão como tipos ideais, ou seja, aqueles que estabelecem um parâmetro de referência que convalida ou não considera a autoridade (Weber, 2008).

Comparte destas ideias Cohn, (2008) quando diz que um sujeito legitima a autoridade e, por consequência, a dominação por questões “utilitárias de vantagens e inconvenientes por parte daquele que as obedece” (p. 128). Segundo o autor, estas adições ou subtrações de questões que podem balizar as atitudes dos sujeitos estão intimamente relacionadas a métodos de sobrevivência, vinculação ou interesses em que, dependendo da época histórica, a ideia do sujeito era apenas sobreviver. Com o passar do tempo, a sociedade reclamava vinculação que

nada mais tem a ver com pertencimento, o sujeito precisava pertencer a um grupo e ser aceito, uma vez que elegia o que mais lhe convencia. Com o foco, mais atualidade, a sociedade e o sujeito legitimam o estabelecido a partir dos interesses, os quais serão oportunamente discutidos.

A legitimação da autoridade vem a partir do costume, pela tradição, e a rotina repassada nas interações dia a dia da vida, sejam elas da natureza que forem, ou seja, religiosas, familiares ou sociais que não se orientam somente pelo sentido prático das normas, mas especialmente pela subjetividade da lembrança que se sustenta no peso do tempo, ou, ainda, pelo afeto, a partir do sentimento pessoal e do reconhecimento emocional, o sujeito chega a conferir o poder de domínio a um determinado líder. A base desta legitimação¹¹ se dá pelo poder de sensibilização que toca os sentimentos e as emoções do conduzido. A questão da subjetividade vai ser discutida em ato à parte. Conh, ainda acrescenta que o “O chefiado, então, não segue somente a norma, ou o costume, mas, sobretudo, se curva ao que o fascina e inspira, ficando em menor grau a aceção normativa e institucional, bem como a influência da memória e do costume.” (2008^a, p.43).

Imagem 16: A dominação em Weber e Cohn (2008a)



Fonte: Elaborada pela autora, para apresentar o conceito de dominação, conforme Weber e Cohn (2008a).

¹¹ Legitimação é um processo, no qual, as condutas e instituições são corretas, porém, traduz que as explicações legitimantes caminham por uma linha de pensamento mais complexa, nas quais, estas acenam para o âmbito das crenças, que tem haver com condutas cotidianas, costumes, tradição, vislumbrando, não somente, ao pensamento contemplado pela ciência. Del Pércio (2014)

Na imagem, observa-se que ambos os autores descrevem a dominação em preto e branco, ou preto no branco, em que ora a ênfase está relacionada ao dominante e ora ao dominado, migrando-se a observação às vezes para uma máscara que retrate a sensação de alegria e, em outras, a tristeza, demonstrando que as questões que a envolvem perpassam pelas sensações, sentimentos, emoções e tudo que possa ter relação com questões humanas que o sujeito esteja apresentando.

Questões essas subjetivas, individuais e, ainda assim, coletivas, pois se institui no grupo e nas questões da convivência, as quais se constituem ao longo do tempo, ganham força e até se materializam em ações pouco racionadas pelas coisas da razão.

Neste sentido, o sujeito obedece ao estabelecido de uma maneira tão natural que nem ele mesmo percebe que está sendo manobrado, muda a ordem da máscara, ora sofrendo, ora sentindo-se alegre, porém, não questiona esse estado de atuação. A força do sistema, aliado com a mídia tendenciosa e a tradição corroboram para que nada saia do eixo de controle.

Conh (2008a) ainda sustenta que esta dominação se apresenta em três tipos: “Dominação Legal”, “Dominação Tradicional” e “Dominação Carismática”, que segundo o autor estão entrelaçadas e se mostram importantes discussões para o entendimento das influências ou relações que ainda orientam o sujeito para suas rotinas, seus hábitos, seus costumes, em que este se mostra seguro e confiante de seus pontos de vista; a respeito do que está instituído e reflete pouco sobre estas questões. Apenas as acata, voluntariamente e sem questionamentos. A subserviência faz parte deste processo e se dá de modo quase imperceptível, apenas acontece naturalmente.

Pelo quadro abaixo, pode-se perceber as aproximações entre os autores, com relação à questão em discussão.

Quadro 9: Tipos de dominação em Weber e Cohn (2008a)

Tipos de dominação	Dominação Tradicional	Dominação Legal	Dominação Carismática
Em Weber (2008)	Tem a ver com tradição - <u>Autoridade</u> - do pai, marido, do mais velho na casa, do parente mais idoso <u>sobre os membros</u> da casa e do clã; o <u>domínio do senhor</u> e patrono. - Valor da crença- <u>figura masculina dita</u>	- Para Weber- Dominação burocrática a nivelamento no interesse busca universal a partirdos profissionalmente mais qualificados; - A tendência à plutocratização no interesse de um processo muito extenso de qualificação profissional;	- <u>Autoridade</u> por fatores sobrenaturais ou extraordinários de quem lidera. Fatos admiráveis como a bravura, <u>o poder intelectual, uma habilidade, facilidade de comunicação</u> que despertem admiração excepcional, emotividade capazes de

	<p>a norma que é <u>inviolável</u>.</p> <p>- <u>Autoridade patriarcal</u>, patrimonial (irracional).</p>	<p>- A dominação da impessoalidade formalista: sem ódio e paixão, e, portanto, sem “amor” e “entusiasmo”, sob a pressão de simples <u>conceitos de dever</u> sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para “cada qual”, isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual – é assim que o funcionário ideal exerce seu cargo</p>	<p>promover afeição ou dedicação pessoal. Revelação e culto do herói.</p> <p>- <u>Domínio sobre os homens</u>.</p> <p>A fonte dessas crenças é a “prova” das qualidades carismáticas através de milagres, de vitórias e outros êxitos.</p>
Em Conh (2008)	<p>- <u>Patriarcal</u>- santidade aos poderes senhoriais decorrentes da tradição.</p> <p>- Valores da crença no <u>hábito</u>- A rotina vira norma de conduta;</p> <p>- <u>Autoridade</u>- caráter <u>comunitário</u>.</p>	<p>O parentesco sociológico entre dominação legal com o moderno domínio estatal está manifestado, mais claramente, ao se examinarem os seus fundamentos econômicos. A vigência do “<u>contrato</u>” como base da empresa capitalista impõe-lhe o timbre de um tipo eminente da relação de dominação “legal.</p> <p>Estado que se move através do <u>eixo burocrático configurado</u> em sua <u>estrutura hierárquica</u> e seus códigos legais, pelo modo capitalista do empresariado moderno, níveis estabelecidos de comandantes e comandados</p>	<p>A <u>obediência ao líder</u> carismático dada a través de dons sobrenaturais “a <u>autoridade do profeta</u>, do <u>herói guerreiro</u> e do <u>grande demagogo</u>.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora, para definir os tipos de dominação em ambos os autores citados.

Longe de ser um compilado filosófico acerca da temática, torna-se fundamental para este estudo considerar os tipos de dominação que se estabeleceram, se estabelecem e se estabelecerão, uma vez que, de posse deste conhecimento, na atualidade, se buscará por reconhecer a forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos na implementação das políticas públicas educacionais.

Caracterizar as formas de dominação impostas ao largo dos tempos aos sujeitos e como este elemento marcou e marca um território pouco discutido na educação pode ser um dos princípios e fundamentos relacionados à pesquisa, bem como, revelar o porquê da sutil

discussão da temática na área educacional pode elucidar caminhos à compreensão dos entraves da participação deste sujeito no cotidiano das discussões nas instituições sociais e educacionais.

Quando se trata de discutir a dominação legítima busca-se fazer uma relação entre o termo e a educação, especialmente por se aproximar de instituições ou formas de associações a partir das situações, circunstâncias e interesses, nos quais igreja, escola, Estado, exército, partido, associação, empresa econômica, fundação, união estão influenciados pelo tipo de dominação burocrática, da formalização de instituições, elaboradas através de hierarquias dispostas por cargos exercidos a partir de habilitação específica.

Segundo Cohn (2008a), a legitimidade dada por um conjunto de interesses, característica social que influencia de maneira intensa qualquer organização contemporânea. Esta influência se perpetua, se estabelece e se mantém até os dias de hoje, fortalecendo exclusão, diferenças pessoal, social e profissional que afastam os sujeitos do desenvolvimento.

Quando se pretende aproximar ainda mais a dominação legítima das questões educacionais busca-se refletir que, assim como na burocracia, a educação:

[...] tem um caráter “racional”: regras, meios, fins e objetivos dominam sua posição. Em toda parte a sua origem e sua divisão tiveram, até agora, resultados “revolucionários”, num sentido especial, que ainda não foi discutido. É a mesma influência que o avanço do racionalismo teve em geral. A marcha da burocracia (e diríamos da educação) destruiu estruturas de domínio que não tinham caráter racional no sentido especial da palavra (WEBER, 2008a, p. 170).

Ao tentar interpretar as palavras do autor, a fim de compreender o processo educacional, entende-se que a influência deste caráter racional regrado pouco oportunizou espaços às discussões que poderiam colaborar para o desenvolvimento da sociedade furtando, pela burocracia e em função dela, o tempo necessário para que estas relações pudessem se estabelecer e frutificar.

A educação moderna se rende aos valores da burocracia contemporânea, assim como as palavras de Weber para problematizar a reestruturação:

O desenvolvimento do diploma universitário, das escolas de comércio e engenharia, e o clamor universal pela criação dos certificados educacionais em todos os campos levam à formação de uma camada privilegiada nos escritórios e repartições. Esses certificados apoiam as pretensões de seus portadores, de intermatrimônios com famílias notáveis (nos escritórios comerciais, as pessoas esperam naturalmente a preferência em relação à filha do chefe), as pretensões a serem admitidas em círculos que seguem “códigos de honra”, pretensões de progresso garantido e pensões na velhice e, acima de tudo, pretensões de monopolizar cargos social e

economicamente vantajosos. Quando ouvimos, de todos os lados, a exigência de uma adoção de currículos regulares e exames especiais, a razão disso é, decerto, não uma “sede de educação” surgida subitamente, mas o desejo de restringir a oferta dessas posições e sua monopolização pelos donos dos títulos educacionais. (2008a, p. 168-169).

Acima pode-se destacar a diplomação educacional como outro fator que pode ter colaborado para um distanciamento e divisão da sociedade e das discussões a partir da educação, fazendo com que a distinção por ter uma certificação, enquanto o outro não logrou conquistar, fosse tida como pretensão para o desenvolvimento do sujeito na sociedade. A educação, neste caso, é tida mais como uma vilã do que alavanca de progresso e confirma as palavras de Althusser “educação a serviço do sistema”. Porém, o discurso e os propósitos expressos nas letras, em preto e branco, ou seja, nos documentos legais, são claros e definem a educação e as possibilidades em educação como portas para este pretexto desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, cidadão que deve se desenvolver toda a vida.

O poder deste centro nervoso de encaixes perfeitos e harmônico observado no texto da legislação brasileira para educação está ancorado em outro viés distante, muito distante dos educacionais, emancipatórios e inovadores, uma vez que dizem respeito à continuidade da dominação de um sobre outro, nas entrelinhas, ou mesmo na sua interpretação.

Acerca-se, neste momento, de um outro autor corrobora para o entendimento das ideias de Weber sobre a questão da dominação, quando afirma:

[...] la inquietud por explicar el ejercicio del poder y la dominación social constituye una preocupación constante en el pensamiento de Max Weber. “Sus planteamientos sobre la toma de decisiones y sobre los motivos que sustentan las diversas formas de autoridad (KUPER,1994, p. 17).

Pode-se observar que a tendência do sistema capitalista destaca o poder como elemento mais importante da vida moderna. O poder da tomada de decisão, desde o interesse dominante, veio se estabelecendo pela autoridade a este grupo conferida. Por ele e com ele, as pessoas esquecem a natureza humana e trazem à tona o valor do dinheiro para a acumulação de capital e, conseqüentemente, acentuar as diferenças sociais.

Cabe destacar que as regras foram sendo instituídas como burocráticas e os cidadãos continuam a perpetuar o sistema e as diferenças sociais, onde tudo é impulsionado pelo consumo. Neste caso se reforça a questão do consumo de ideias como sendo a forma mais aproximada da legitimação ideológica e faz com que esta, siga coexistindo, em tempos globais e virtuais.

Neste sentido, são vários os figurinos envolvidos neste ato que trazem a esta apresentação teatral um complexo misto de combinações que ao longo dos tempos foram moldando sua maneira de ser e de fazer em educação. Analisar estas diferentes combinações permitem rever, desde as vestes mais antiquadas às mais atualizadas, e, recordar que a profissional da educação que ora se propõe escrever, fez parte de uma geração, de uma escola e de uma sociedade em transição, oriundos de uma classe média baixa e que concluiu a formação inicial em meados 1.984, no qual, a sociedade brasileira estava caminhando para o fim de uma ditadura militar que dispensa, por si só, comentários, pela forma repressiva e arbitrária em que mantiveram-se presos não apenas pessoas, mas muitos de nossos países na América Latina.

Educadores, escolas, academia, naquela época? Nem se pode falar! Foi um tempo em que as escolas e academias estavam tentando reaprender a pensar e a produzir aulas dialogadas, nas quais se pudesse pensar e dizer o que se pensou, discutir fatos, acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais. Estes vinte anos marcaram duramente a difícil caminhada para a democracia. Anos de chumbo assim os denominavam muitos estudiosos do tema.

É importante salientar que foi e que ainda está sendo difícil mudar de um figurino menos conservador para um moderno ou pós moderno e sair da apatia, do medo e da resistência aos novos modelos na educação para o país. Assim como a arte, as roupas, os usos e os costumes marcaram época, as ideias também foram sendo engessadas num tipo de pensamento cultural dotado de repressão, censura, prisoneiras da cena bárbara e cruel deste momento que só veio reforçar a dominação histórica estabelecida.

Quase não se faz possível tentar argumentar sobre um tema, neste caso a Educação e as estruturas de dominação, sem fazer uma viagem por entre a dimensão histórica em que esta temática se viu prisioneira ao longo dos tempos e por tanta gente envolvida.

Desta forma, vai se procurar estabelecer algumas relações entre os conceitos de dominação, autoridade, obediência, subserviência, legitimação e a tradição, reportando-se especialmente a Max Weber (2008a) e a Cohn (2008a), que esclarecem tais questões de uma maneira mais próxima e entendível aos educadores que se aventuram a ir um pouco além, e adentar em novas ciências, a fim de buscar que a verdade possa ser expressa quando se busca debater a educação e a participação dos sujeitos.

Se o gênero desta peça teatral é drama pode-se citar alguns fatores que marcaram nossos tempos e entre eles está bem demarcada a crise econômica de 1930 como fator de desestabilidade global que se estende até a queda do Muro de Berlim (1989) e da crise do

petróleo de 1973; no qual o capital, o progresso tecnológico, a concorrência, a classe social e a injustiça social tornaram-se parte da realidade global. Observa-se, também, no concurso destes fatores de crise uma tentativa de revisão do instituído ou de um fortalecimento natural para que o sistema se recrie, se reinvente e siga vivo. Cabe destacar os ataques de 11 de setembro de 2001, que oportunizaram profundas reflexões sobre a forma de poder e de dominação estabelecidas entre os países, que vem provocando inúmeras tentativas insanas de quebrar com o instituído; a nova crise econômica mundial reaparece em meados de 2008 e fortalece as muitas diferenças; e ainda, as diferentes guerras que vem mutilando povos como na Síria, e, o grande número de refugiados espalhados pelo mundo que buscam fugir das mazelas das lutas pelo poder, pelo acúmulo de capital e por uma autoridade tirana que destroi a virtude da atividade intelectual, presente na atualidade em detrimento do vício da indiferença moral que vem aniquilando povos ao redor do mundo. Sem pretender levantar todos os males de um poder desmedido e desregrado da humanidade, cabe ainda, destacar que tem-se dados alarmantes e números de mortes no Brasil que, diariamente se apresentam, pela insegurança, violência e o tráfico de drogas que demarcam, a seu turno, o poder e a autoridade de uns sobre outros e dificultam a vida em muitos estados do país.

Nesta mesma linha de raciocínio não se pode furtar de destacar neste capítulo dedicado as estruturas de dominação o golpe de Estado de 2016, no qual, por força e poder parlamentar destituíram uma chefe de Estado que mesmo tendo muito a explicar não se atreveu a realizar e a participar de um pouco do tanto que hoje sabe-se que o governo atual e golpista age, segundo Cohn (2008a) num Estado que se move através do eixo burocrático configurado em sua estrutura hierárquica e seus códigos legais, pelo modelo capitalista do empresariado moderno, a partir de níveis estabelecidos de comandantes e comandados, no qual a grande maioria da população não tem nem se quer acesso, uma vez que nem o voto é mais aceito como a legítima vontade do povo.

Neste sentido, cabe observar que a sociedade moderna é, neste contexto, e consiste de classes com diferenças sociais óbvias. Hoje, as pessoas estão sujeitas, reprimidas e mesmo assim, não se mantêm contra o poder e domínio do sistema vigente que está instituído, a partir de um modelo de desenvolvimento de sociedade, que hoje é ultrapassado e demarca diferenças indignas entre os sujeitos e causa profundas desigualdades sociais que dividem os povos e dificulta o entendimento de sustentabilidade e paz, tão esperados.

Aqueles que têm o capital e, portanto, o poder (domínio), ou vice e versa têm o privilégio e são uma minoria, porque as massas lutando pela sobrevivência contra o

desemprego e os baixos salários são parte de uma grande maioria da população que desconhece os meios de reivindicar seus direitos e está abandonada à própria sorte.

Um outro fator alarmante da carencia de conhecimento por parte da maioria dos sujeitos é o desenvolvimento científico e tecnológico que foi se dando de uma maneira muito rápida e em muitas áreas, mas a maioria da população não desfruta disso e está à margem do progresso e do desenvolvimento. A economia da concentração de renda e da recessão por muitos anos impede a justiça social e a melhoria das condições de vida das nações menos desenvolvidas. Nesta caso o progresso chegou para poucos, ou seja, não é progresso uma vez que não atinge um constante número de sujeitos que se tornam capazes de melhorar sua condição de vidas e disfrutar da qualidade dos serviços públicos prestados por um Estado, hoje desconectado da realidade e dos interesses coletivos de seu povo. Se não há Estado que sirva ao interesses dos sujeitos, da mesma forma não deveria ter validade uma legislação que abone tal propósito.

Há que se pensar tudo de novo, como já dizia Del Percio (1996). No caso brasileiro frente a tanta e escancarada corrupção política. É necessário uma reforma que atenda a uma nova forma de governo, nova constituição, nova maneira de eleger representantes, novas leis que não protejam corruptos, concursos públicos para juízes, ministros, STF, mais transparência no que é público no alto escalão, menos vagas no parlamento, seja na Câmara de Deputados e no Senado Federal, no qual a qualidade prime pela quantidade de elementos que já não servem ao propósito de representar os interesses do povo, um tempo máximo de candidaturas e pleitos que não ultrapassem a 8 anos. Após deve-se deixar um bom intervalo para que novos nomes surjam e possam representar os interesses dos sujeitos na sua coletividade.

É importante observar que tais argumentos não são parte do roteiro escrito e discutido pelas massas¹² e dos papéis de debates de grupos populares. Cooptados pelo sistema vivem à sombra da classe dominante. Não buscam mais reivindicar direitos, nem mesmo lutam por eles como poderiam e deveriam, a fim de se fortalecerem na luta e resistirem.

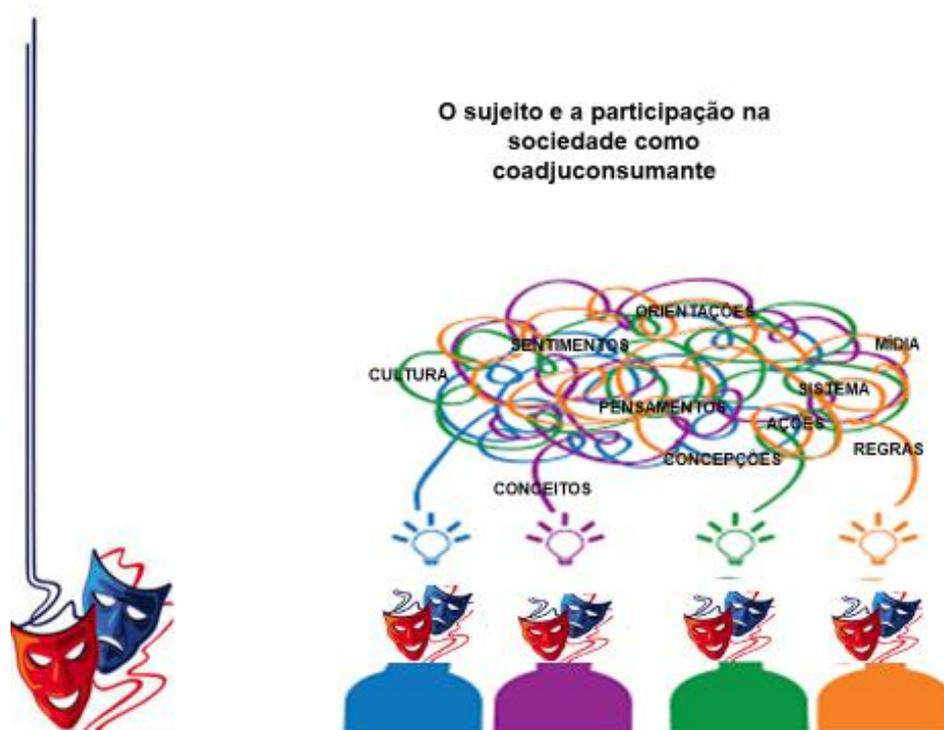
Talvez porque ignoraram a realidade, seja por desinformação, pela contextualização do grande problema histórico de sua classe, a alienação¹³ ou mesmo pelo ritmo violento que a própria autoridade das classes dominantes para os dominados instituiu tão naturalmente, que não permite que se veja a vida ou a falta de vida em que se esteja imerso.

¹² Por massa, entende-se os grupos populares, as classes com maiores números de sujeitos, o grupo de dominados.

¹³ Por alienação, entende-se como processo de não dar-se conta da condição em que se apresenta na sociedade.

Mesmo que conscientes desta trama, permanecem em cena no papel de coadjuvante (coadjuconsumante), ou seja, aquele que auxilia ou converge para que um objetivo comum seja efetivado, nesse caso, o lucro, mas que não deve ser esquecido, pois pertencem a uma grande porcentagem de cidadãos que se mantêm passivos para que o sistema continue a funcionar até que reconheça seu importante papel de participação/atuação nessa trama.

Imagem 17: Contexto Relacional. O cidadão-participação/atuação social.



Fonte: Organizada pela autora, para apresentar a relação do sujeito e sua participação como coadjuconsumante¹⁴ no sistema capitalista da sociedade.

Esta discussão surge com a imagem que apresenta uma íntima relação entre os sujeitos, a forma de intervenção e participação e pertencimento deste mesmo sujeito na sociedade quase anulada e o termo coadjuconsumante para explicitar como esse pode, a partir das suas ideias e concepções, pensar, sentir e agir como mero consumidor coadjuvante na cena que envolve o sistema na da sociedade contemporânea.

Que se possa pensar um pouco este conceito. O consumo faz parte do dia a dia do homem contemporâneo. Com o passar dos tempos, tornou-se natural consumir, comprar produtos novos, vislumbrando a cada momento trocar eletrodomésticos usados por novos e mais modernos, carros, roupas e calçados que variam a cada nova estação, embora hoje as

¹⁴ Conceito criado pela autora para traduzir o homem contemporâneo como mero consumidor coadjuvante, na cena da atual sociedade capitalista e na atual estrutura de dominação em que a sociedade está imersa.

estações do ano não se apresentem como antes e poucas pessoas saibam e discutam sobre o acúmulo de lixo e a falta de consciencia ambiental pode estar causando estas transformações. Porém, cabe destacar que, mais do que produtos, bens e serviços, as ideias devem ser consumidas. Somos todos e sem sombra de dúvidas consumidores de ideias, concepções e ideais.

Conceitos, pensamentos, sentimentos e ações incutidas à sociedade ao longo dos tempos foram se fortalecendo e se cristalizando. Hoje, pessoas estão se especializando em vendas de soluções aos problemas do mercado acadêmico e político. Tais ideias e respostas estão expressas em livros, revistas, artigos publicados no sentido de propagar esta política (Ball, 1988). Esta atitude consumista naturalizada já faz parte de uma condição que vem se traduzindo em poder na sociedade capitalista e se manifesta naturalmente em seu meio.

No espetáculo de arte, sinaliza-se este sujeito ator na peça de teatro como coadjuvante, ou seja, não principal, uma vez que as luzes estão voltadas a outros personagens mais importantes, longe de ser o sujeito e as coisas do sujeito, o que mais importa neste momento histórico em que o consumo e a riqueza ainda imperam.

Para voltar a pensar o homem e sua condição social capaz de sugerir e delimitar espaços, destaca-se Del Pécio (2014), quando trata do Estado e da estrutura de dominação, apresentando uma das três teses para debater a questão a partir de um esquema bem montado. Explicando e fazendo uma relação muito coerente com a estratificação social inicialmente dada na sociedade por castas (cor da pele, raça), estamentos (sobrenomes) –, em que o exercício do poder público Monárquico/Feudal é legitimado pela teologia, tendo como horizonte de sentido a adequação, num cenário natural/comunitário, com o qual a oralidade foi a forma de transmissão do conhecimento. Esta estratificação também é dada em determinado momento por classe social (acumulação) –, no qual o exercício de poder público era o Estado Nacional Moderno, a legitimação se apresentava por ideologia, tendo como horizonte de sentido a representação, num cenário social cidadão em que o conhecimento se deu pela escrita. Por último, acrescenta a estratificação social também por classe social (consumo), sem a apresentação de um esquema pensado para legitimação e exercício do poder público. Contudo, o autor sinaliza que estes se apresentam a partir de um horizonte de sentido marcado pela reprodução em um cenário global/virtual com uma transmissão de conhecimento icônica.

Segundo as ideias deste mesmo autor a legitimação¹⁵, neste esquema de correspondência criado, apresentava-se na publicação de 1996 como pensamento único, questionado, e a forma do exercício do poder público como de império global. Já na tradução para o português, o autor deixa em aberto a questão do esquema de representação para este viés, podendo desta forma ser pensado desde as agendas globais. Estas, estão sendo apresentadas, mediante acordos estabelecidos e vêm definindo as orientações para os países desde os anos 90. Pelos acordos e agendas chegam as possibilidades de integração para a resolução de problemas em nível micro ou nacional, a partir de metas e determinações pensadas desde o global que precisam ser respeitadas a fim de que haja possibilidade de resolução dos problemas e desigualdades sociais enfrentadas pelos povos ao redor do mundo.

Neste caso, a legitimação poderia ser ainda a ideologia como imaginava o autor, porém, mais voltada para a concepção crítica do termo, uma vez que a definição de propostas pouco tem a ver com as demandas dos países e se dão de uma forma ilusória ou de falsa consciência, pois o que vem sendo definido nos textos dos acordos e agendas globais, porém não se apresentam no cotidiano e na vida dos sujeitos.

Salieta-se que, de tais orientações, pouco ou nada pode ser implementado, na prática, de países como a África Subsariana e alguns da América Latina e Caribe, pela diversidade e característica distinta de cada um, como também o que cada um é capaz de absorver, conhecer e administrar as possíveis inovações sugeridas nos acordos, uma vez que quem implementa são os sujeitos. Os mesmos já apresentados anteriormente, ou seja, capazes de criar, inovar, produzir, dentro das limitações próprias da condição de dominado.

O exercício do poder público, neste sentido, poderia estar estreitamente relacionado com a agenda global, num marco de poder global, integrado, porém, salienta-se que ainda impregnado de ideologia e de dominação de um país sobre outro. Isso precisa ser revisto. Há que se encontrar consensos mais humanos e menos econômicos nestas discussões.

Neste sentido, sugere-se pensar essa correspondência a partir da ideia de fechamento do discurso imposto pela classe política dominante e pelos meios de comunicação que vêm reforçar que este sujeito está a um passo de consumir mais do que produtos e serviços, mas a ideia global integrada, na qual a representação para o diálogo será mais singular ainda. Podendo também ser admitida naturalmente, como em outros tempos históricos, e acatada voluntariamente como uma forma de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo,

¹⁵ Legitimação em Del Percio (1996).

configurando ainda que a dominação de um país sobre outro é e seguirá sendo “o sul” das discussões.

Com relação a este diálogo singular de valor unilateral visualiza-se pelo menos dois aspectos a serem considerados: O primeiro voltado para a diferença de necessidades entre um país e outro, a fim de chegar a um consenso global, que precisa, no caso, tornar-se o ideal a ser almejado.

Tal distância reflete as condições de poder, de concepção, de foco e de percepção de mundo, no qual um país dominante desconhece o que é ser dominado, ao passo que o dominado desconhece os interesses reais que o país dominante tem, ao propor essa ou aquela proposta que, neste caso, deveria ser única para todos os envolvidos, porém que, certamente, não teria os mesmos reflexos em um ou outro país em que fosse implementada. Em ambos os casos não existe possibilidade de empatia.

Desta forma, um país busca o que é melhor para si e o outro apenas admite tal possibilidade. O outro aspecto relevante numa proposta excêntrica de legitimação é que todas as ações volta-se, na prática, para o “ter” que se salienta, cada vez mais sobre o “ser”, ou seja, temos o mundo a nossa disposição e não, somos do mundo, no qual todas as atitudes estão relacionadas, reforçando, de sobremaneira, os valores econômicos sobre os sociais e ambientais.

Neste sentido, observa-se um descompasso entre as propostas de mudanças que vêm se apresentando, em que o reconhecimento do sujeito esteja e siga atrelado pelas mesmas linhas de orientações, pelas mesmas determinações, nas quais seguirão o mesmo curso e não haverá uma possibilidade de mudança, quiçá, as transformações na sociedade cada vez mais excludente e insensível aos problemas que dizem respeito “a todos” e que precisam ser encarados de forma, efetivamente, integrada e ambientalmente globalizada.

Parece pertinente refletir desde uma visão educacional que, seguindo a ganância imperando em detrimento das formas sustentáveis de viver no mundo, uma vez que os recursos vão se esgotar e todos precisam ter a consciência disso, nada se poderá esperar otimistamente, porém que, esperançosamente, todos aguardem novos movimentos e lapsos de consciências, lembrando que uma hora ou outra a conta vai chegar. Observe-se que o país sendo desenvolvido, dominante, ou em desenvolvimento, encarado como dominado, vamos todos sofrer as mesmas consequências, uma vez que o ambiente não tem fronteiras demarcadas e que “os todos”, sem distinção de condição social e econômica, estarão sujeitos aos efeitos das escolhas da dominação.

Desta forma, quando um país desenvolvido economicamente sugere ou tem poder de discurso e decisão maior que outro e, ainda assim, o faz apenas para satisfazer o seu interesse, a sua necessidade imediata está, conseqüentemente, fazendo contra seus próprios sujeitos e seus cidadãos.

E, quando ainda, ciente de que os demais países não detêm o conhecimento para debater ou se negar a participar desta decisão, e que nem mesmo apresentam a condição de justificar suas ideias, pelo sim ou pelo não, e se percebem subordinados ou reduzidos e incapazes, intelectualmente, de definir o que possa ser correto, importante e pertinente para seu povo, devido a uma visão restrita de mundo.

Os países dominantes, ainda assim, seguem seus planos de dominação e sua ação torna-se cada vez mais perversa, irresponsável e inconsequente, pois não cria propostas de emancipação daquela nação e para que ela saia da condição em que se encontra e ainda reforça a condição de legitimar o consumo de ideias que não servem para seu desenvolvimento e para o avanço e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento.

Percebe-se que existe na atual conjuntura social uma relação com o livre espaço econômico no sentido de comercialização, não apenas de produtos e serviços, mas de ideias e concepções de e para o mundo; on-line, virtual. Diz respeito às novas fronteiras virtuais de consumo, modificando os aspectos da moral, ética, bem como a presença de novas leis para garantir a relação entre os envolvidos. Essa concepção é tida como legítima, pois é parte do cotidiano, se instalou de uma forma icônica e de uma maneira tão rápida como é rápido um “clic” nas redes sociais e nos sites da internet, com o avanço tecnológico.

Nesta perspectiva, a legitimação ideológica a partir do pensamento global pode ser pensada a partir da ideia de um país cabeça (dominante/desenvolvido) e país corpo (dominado/subdesenvolvido ou em desenvolvimento) que dita as normas e regras aos demais países (corpos) que as acatam, voluntariamente, como proposta possível de ser implementada e ainda as julgam como razoáveis no seu processo de desenvolvimento.

A forma adotada nos últimos tempos pode estar expressa pelas agendas globais que orientam e determinam ações às políticas públicas dos países envolvidos, sem perceber que cada nação é distinta e está num diferente processo à implementação. Inviabilizando, definitivamente, qualquer possibilidade de colaborar para o desenvolvimento de cada país e enfraquecendo, ainda mais, a participação, uma vez que estas orientações chegam prontas e precisam ser implementadas à revelia dos recursos necessários para tanto.

Observa-se que, no exercício do poder público pelas agendas globais, o Estado no sistema capitalista segue sendo o ator de primeira linha, o principal instrumento de que a

sociedade democrática dispõe para negociar seu futuro e sua inserção na ordem global, ao garantir adesão a das propostas e determinações e ao pagamento de dívidas contraídas em função destas negociações. O Estado, nas dependências de cada país, só é mínimo para as questões dos serviços sociais e para a dignidade da população, tornando-se máximo ao assegurar as frequentes negociações capitalistas do tempo atual.

Um argumento utilizado por Del Pércio (2006) que a teoria serve para entender a realidade, mas não é a realidade, assim como um mapa serve para nos localizarmos na cidade, mas não é a cidade se faz muito pertinente nesta discussão. Porém, cabe destacar-se que muitos sujeitos não conhecem ou reconhecem, ou não dispõem de oportunidades para o conhecer e aprofundar-se teoricamente e discutir sobre as questões do próprio cotidiano. Vivem este cotidiano à margem de qualquer debate e apenas discutem em nível de senso comum muitas das questões que poderiam estar sendo debatidas no coletivo e de forma integrada, relacionada e contextualizada para o maior número de pessoas e para a melhoria das condições de vida das suas próprias comunidades.

Por estas razões, é apropriado falar de sociedade e estruturas de dominação impostas ao longo dos tempos aos sujeitos que inibem os processos de transformação social, sendo que por dominação reitera-se que é “... un sometimiento del orden, mismo sin los actores acorten con ella. (DEL PERCIO, 2006, p. 70)

Quem sente o poder da estrutura de dominação em uma sociedade percebe da mesma forma uma vontade enorme de questioná-la. Para Del Percio (2006), isto pode ser explicado como cultura, política e economia, que unidas correspondem à espinha dorsal da sociedade moderna. A cultura traduzida no dia a dia e amarrada no fazer cotidiano impregnado de propostas dominadoras, as quais os sujeitos apenas cumprem sem questionamentos. A política para operacionalizar as propostas de dominação ainda vigentes e permanentes na sociedade capitalista. A economia para sustentar sua necessidade das grandes empresas e marcas que crescem a cada segundo em função do consumo.

É importante observar que tais evidências não são parte da discussão nos circuitos da massa, muito menos nas agendas dos debates de grupos populares. Porém, em alguns grupos de minorias se fazem presentes, no qual os agrupados, organizados, ainda não têm um número nem uma visualização expressiva na sociedade.

Uma grande maioria vive cooptada pelo sistema, um grupo que se apresenta à sombra da classe dominante. Não reivindica direitos, nem mesmo luta por eles. Hoje existe uma união virtual dos grupos afins pela rede social e algumas movimentações nas ruas, porém, poucas

discussões e ações para uma efetiva transformação social. Até se unem de forma virtual, porém, seguem distantes e aprisionados pelas amarras da dominação que acorrentou a alma.

Talvez seja porque os sujeitos ignoram a realidade, por desinformação, pela descontextualização do grande problema histórico de sua classe, alienação ou mesmo por ritmo violento que a própria autoridade das classes dominante aos dominados foi instituindo tão naturalmente, que não permite ao sujeito olhar a vida ou a falta de vida se mantém, mergulhada num vazio apático. Antigamente já sinalizado por Durkheim, hoje compreendido pela inércia do povo frente à corrupção e aos desmandos governamentais que seguem retirando da classe trabalhadora os direitos básicos, a qual não sabe como colocar um fim nesta imoral condição.

O sujeito, mesmo que conhecedor de alguma parte desta história, não se apresenta consciente da trama em que se envolveu e se estabeleceu, enquanto cidadão. A massa de sujeitos permanecem com o papel de mera coadjuvante, pertence a uma grande percentagem de cidadãos pacíficos que, inconscientemente, trabalha no seu cotidiano para que o sistema continue a funcionar da maneira que se apresenta.

Na verdade, a dominação é tão imperceptível que se traduz no segredo e na graça da dominação, fazendo com que permaneça no tempo valendo-se do consenso da maioria das pessoas.

Evidenciando a questão jurídica no Estado-nação moderno faz-se importante observar a questão da dominação legal racional apresentada por Del Percio (2006), quando o autor menciona que a norma ou regra instituída pela burocracia, no qual não se obedece a uma pessoa ou crença por tradição, sendo o dever de obediência dado pela hierarquia de cargos com um acatamento do inferior ao superior. Outra vez se apresenta a dominação de um sobre outro, assim como de rico e de pobre, de preto e de branco, corriqueiramente impondo as ideias uns sobre outros.

Pode-se observar que a tendência do sistema capitalista se destaca como o poder mais importante da vida moderna. Por ele e com ele, as pessoas esquecem da sua natureza humana e trazem à tona o valor do dinheiro e do trabalho para a acumulação de capital e consumo, conseqüentemente, acentuando as diferenças sociais. Assim, as regras foram sendo burocraticamente instituídas e os sujeitos continuam a perpetuar o sistema e as diferenças sociais, no qual todas as ações são impulsionadas pelo consumo de bens, productos, serviços, coisas e ideias.

Tais agendas estão cada vez mais sendo introduzidas nos países, no sentido de evidenciarem os acordos estabelecidos entre as nações e orientarem as políticas públicas nos

Estados. A primeira foi nos anos 90 e a mais atual se deu em 2015, como Agenda Global que definiu os novos 17 objetivos a serem atingidos pelos países participantes até 2030.

As metas e objetivos chegam a todas as instituições. Nas escolas não é diferente, porém, imagina-se o que pode acontecer, uma vez que estas são consideradas como um ambiente organizado e preparado para pensar as relações e como estas se estabelecem ao longo dos tempos.

Se pode imaginar nos outros tantos espaços sociais em que os sujeitos participam, ou melhor “pseudo” participam, sem perceberem ao menos o quanto são e ou podem ser manipulados e à sua revelia tudo pode acontecer desde o macro sistema até o micro sistema em que todos estão envolvidos.

Dale (1989), quando aborda sobre as agendas globais educacionais que contém medidas e normas, imposições disseminadas por persuasão, assessoramento e sugestão de uma determinada pauta que se apresenta monitorada pelos organismos internacionais. Especialmente pelo Banco Mundial, apresentando muita capacidade técnica financeira para convencer os países a adotarem uma ou outra determinada agenda, dispondo que estabelecem a necessidade de financiamento externo para conseguir os objetivos nacionais. O autor ainda salienta que com a globalização estabeleceram-se os acordos, agendas, discursos, sendo que os mecanismos de impacto e consequências políticas das mesmas são diferentes e desiguais em cada espaço, região, e em cada nação.

Para o autor, os problemas dos Estados mudam sua natureza. Esta mudança está aproximada no que considera importante e que se deseja realizar, com a possibilidade ou não de cumprir o que fixa como desejável e numa constante busca por procedimentos que considera fundamental para se chegar aos objetivos. Com isso, há uma cessão de soberania para as agências internacionais, observando que nos países Latino-Americanos as agendas giram em torno do mandato¹⁶ ou o que se pretende alcançar.

Quando se tenta traduzir uma agenda elaborada em torno do “mandato” significa que é produzida, a partir de um nível ideal, superficialmente, elencando as necessidades e particularidades do país. Pelo que se pode perceber na leitura de textos do autor acima citado, observa-se que nos países europeus se coloca ênfase na “capacidade” dos países para alcançar o que se pretende, o que dá a entender que a agenda na Europa é encarada de uma maneira

¹⁶Dale, 1998 traz o entendimento de mandato dos sistemas educativos, como sendo o que considera desejável e legítimo que cumpra o sistema educativo; por capacidade Dale entende como a possibilidade efetiva de cumprir o mandato, ou seja, a autonomia e as margens reais do Estado na condução do sistema educativo; por governabilidade, como os procedimentos para conseguir os objetivos desejados, ou seja, a gestão das políticas públicas.

aproximada do real, possível de transformação, pois tratam das possibilidades de se cumprir com as determinações, ou seja, o Estado elabora seu plano de ação para chegar aos objetivos a partir de suas capacidades.

Neste sentido, volta-se mais uma vez às discussões anteriores, fortalecendo a ideia de que:

Há que se pensar em utopias reformistas para tentar salvaguardar valores como dignidade, justiça, igualdade, colaboração mútua, comprometimento e seriedade devem fazer parte da agenda e das pautas de trabalho dos representantes governamentais de cada país. Não basta assinar acordos, promover acesso se a qualidade não pode ser garantida. Não basta mais se curvar aos designo da mão, outrora invisível e hoje perfeitamente visível. Há que se pensar nos sujeitos sociais como atores dinâmicos deste processo democrático e que as políticas públicas para a educação pensadas a sua revelia não cabem mais, neste momento histórico (AITA, 2009, p. 32).

Diante das considerações trazidas ao debate e ainda sem a pretensão de esgotar reflexões e estudos sobre a dominação, busca-se, a partir do esclarecimento, sobre os fatores que naturalizaram a dominação na sociedade procurando trazer a educação para o centro destas discussões.

4.2 CENA 2. EDUCAÇÃO E AS ESTRUTURAS DE DOMINAÇÃO. RECONHECENDO ESPAÇOS

Na continuidade das discussões sobre educação e as estruturas de dominação, traz-se, inicialmente, para esta cena as ideias de Gramsci que apresenta reflexões sobre a dominação num primeiro momento quando salienta a questão do poder de uns sobre os outros se apresenta garantido, fundamentalmente, pela "hegemonia" cultural que as classes dominantes exercem sobre as classes dominadas, por meio do controle das instituições religiosas, do sistema educacional e dos meios de comunicação. No uso deste controle, as classes dominantes "formam" os dominados para que estes vivam submetidos e condicionados como algo natural e conveniente, dificultando assim, seu potencial crítico e transformador.

Traz-se Gramsci para corroborar com essa temática na educação, por entender que o autor mais do que expor sobre um e outro tema propõe algo que é viável para que a educação como prática transformadora. Ele visualiza possibilidades e, desde sua visão, colabora para o entendimento necessário para sair da acomodação e passar à maioria intelectual necessária para pensar distintamente os problemas cotidianos e fazer acontecer uma nova proposta educativa inclusiva e digna ao povo dos países em desenvolvimento. O autor vê na estrutura

da sociedade a cultura como promissora de desenvolvimento, no qual o intelectual orgânico surge como potencial para esta transformação.

Para tanto, é preciso revisitar Gramsci e os que o interpretaram, a fim de buscar compreender esta temática, salientando que dominação para o referido autor tem duas fases: A exercida pela "coerção estatal", representada pela aplicação de regras e leis, e outra através de "consenso", no qual de duas ou mais ideias é preciso encontrar apenas uma que se aproxime de ambas e as traduza da melhor maneira possível evitando embates.

Sobre a questão da política no sentido de compreender o que vem ocorrendo na educação e como ela pode contribuir para uma formação desejável do sujeito para a transformação social, percebe-se que o autor deixa claro em suas ideias que

No Brasil, verifica-se que a determinação das leis da reforma educacional desde a década de 90, por exemplo, até hoje, não serve para um repensar da práxis, ou seja, percebe-se que uma lei não é autogestora, serve para conformar os acordos com organizações internacionais e, além disso, para mascarar uma situação de opressão profunda a que estão submetidos os povos. Considerando que o conteúdo da lei é amplamente democrático e sugere inovações e transformações, porém, que não existe a menor condição deste mesmo povo implementá-la, uma vez que o conhecimento para que isso aconteça é restrito, deficiente e longe dos parâmetros de compreensão que este mesmo grupo lança mão para justificar tal intento.

Na verdade, não há interesse de fazer cumprir as leis amplamente democráticas. Os sujeitos, sejam eles políticos, educadores, trabalhadores não pensam sobre isso, não se sentem predispostos a fazer alguma coisa para que a inovação possa ser percebida no cotidiano. Perversamente, a dominação sobre a forma de leis e seus sistemas faz com que os mesmos aceitem mazelas, se acostumem com o sofrimento e formem o hábito de subjugar-se aos mais fortes e aos mais capazes.

O que acontece, neste momento e neste país, é que não há uma cultura enraizada na luta, na participação efetiva, para assuntos da realidade da comunidade, nem uma demanda para tanto. Há uma conformação que converge com a hegemonia da classe dominante. É necessário muito trabalho e tempo para que os sujeitos possam se tornar atores do seu destino e não apenas coadjuvantes da cena da vida.

Gramsci até pensou na educação escolar com o papel para emitir opiniões, formas de pensar e reagir, produzindo hábitos de respeito, amor e cidadania, ou seja, pensou a escola como um instrumento de transformação social. Mas, no caso do Brasil, especificamente em desenvolvimento, a cultura da participação ligada a um estado de pertencimento mesmo exige

mais do que o trabalho da escola, para que se remova o véu que veio obscurecendo a visão ao longo dos séculos.

Este estado de pertencimento por parte do dominado é confortável, talvez porque o grande grupo não se entenda como dominado, não compreenda a dominação que se estabeleceu ao longo do tempo e nem mesmo tem interesse para tanto. Pertencer a esse grupo, por si só, basta. Pouco importa se o pertencer reduz, obriga, amarra e limita, apenas pertencer os realiza.

Um certo tipo de segurança os fortalece na condição que os mantém, inertes, porém, sobrevivendo. Por incrível que possa parecer, esse pensar, sentir e agir amarrado, impregnado de ataduras e de véus os deixa seguros e os impulsiona a andar sem questionar o instituído.

É preciso uma necessidade real de mudança, possível talvez, pela conscientização das pessoas quando existir uma relação do que se vive com o que, para quem, e para que se vive, se pensa, se sente e se age. Estas atitudes políticas de participação e um senso de pertencimento exigem do cidadão brasileiro uma nova postura política, uma atitude de entendimento, de relações, de desvendamento e de desacomodação intelectual, no sentido de não se conformar com o que é posto, sem questionar a sua utilidade para a vida e para melhorar as relações entre os homens.

Talvez o que acreditava Gramsci quando pensou a "escola unitaria", ou outra distinta, porém possível, a qual poderia fazer com que a sociedade observasse a sua forma de pensar, sentir e agir, pois, esta escola seria capaz de conduzir as massas à revolução cultural, em que o conteúdo pode ter duas direções: uma dirigida à separação entre trabalho intelectual e manual; o outro trabalho à dimensão política da sociedade.

Entretanto, com o atual sistema de educação, extremamente tradicional, fragmentado, linear, é pouco provável que este venha a ser possível neste momento histórico, porque os protagonistas apresentam-se desprovidos de pressupostos teórico e humanos para tanto. O individualismo impera e o fator continentalidade e diversidade geográfica, também, prejudica uma forma comum de pensamento, haja vista que não existe uma proposta nacional de educação que integre os diferentes estados e municípios, distanciando ainda mais uma realidade da outra neste imenso país.

Na opinião dos Gramscinianos, valores de trabalho, a confiança na política poderiam se tornar o principal foco de ação para a mudança, como parte de uma estratégia para quebrar a hegemonia¹⁷ política da classe dominante.

Desta forma, infere-se que as políticas educacionais, ou ações em geral, nos países em desenvolvimento se apresentam sem sentido, servindo apenas para empregar os acordos assinados com agências internacionais e não para atender às necessidades dos cidadãos, não havendo nenhuma intenção de transformar a sociedade.

Voltando novamente ao conceito de política já descrito anteriormente, observa-se que é uma discussão muito pertinente, uma vez que sob outro prisma a política é "[...] a atividade humana central, o meio pelo qual a consciência individual é colocada em contato com o mundo natural e social em todas as suas formas" (HOBSBAWM, 1978, p. 21).

O mesmo autor explica que a política de Gramsci serve não só para interpretar o mundo, mas para mudá-lo através de ações efetivas. Portanto, é necessária uma "ciência da ação política" para caminhar até o pensamento estratégico da transformação que leva as pessoas a um novo nível de consciência política para que a mesma ocorra. Esta ciência da ação política se faz urgente neste momento histórico em que a corrupção consome os ideais e as ideias. Seria preciso grandes nomes e grandes ideias políticas para mudar o mundo. Políticos inteligentes, éticos, honestos, que não se vendessem aos desígnios do capital, fossem mais do que empregados das grandes corporações e não admitissem propinas e subornos. Políticos representantes dos valores humanos, reais, que respeitassem as demandas da sociedade que clama por saúde, educação e segurança.

Neste espaço, pode-se dizer que, atualmente, as políticas educacionais estão longe de colaborar para que leve alguém a um pensamento político e a uma ação orientada para a transformação da sociedade. Observa-se isto pela distância dos contextos da influência, da escrita e o contexto em que foram implementadas, observando que na escola, na academia e no instituto de educação não existem as condições físicas e muito menos humanas para tanto. O mundo do faz de conta da dominação é o pano de fundo de qualquer proposta e arrasa toda e qualquer proposta de melhoramento humano no planeta.

Percebe-se, em conformidade com este pensamento, as palavras de Aita (2009), quando aborda a distância acentuada entre as legislações educacionais com a prática dos formadores. Acrescenta que os profissionais que trabalham na academia e nos institutos de

¹⁷ El concepto de hegemonía, entendida como "la dirección "intelectual y moral" ejercida por el grupo dominante y "la dirección general impuesta a la vida social por el grupo dominante fundamental" (HOBSBAWM, 1978, p. 162)

formação e, muito menos nas escolas, encontram-se carentes das condições de levar a cabo ações com vistas à transformação, pois estão carentes de pressupostos pedagógicos democráticos, sugeridos pelas leis, para este fim, e mesmo reconhecendo a necessidade destes conhecimentos para desenvolver sua tarefa, desconhecem, inclusive, a legislação educacional que orienta a organização curricular para a formação de professores no seu espaço de trabalho. Seguem reproduzindo conhecimentos da mesma forma que foram formados. Essa atitude vem perpetuar a metodologia e a didática que segue no mesmo rumo.

Tais ideias acentuam a carência dos pressupostos teóricos e metodológicos para levar a cabo qualquer proposta inovadora, uma vez que os governantes e governados do país seguem atrelados a conhecimentos tradicionais do passado e reforçados no cotidiano do pensamento que, mais do que aprisiona, humilha e liquida qualquer possibilidade de entendimento distinto.

Dando continuidade à discussão, busca-se Hobsbawm (1978), que traz a preocupação de Gramsci ao longo de sua história, o qual reafirma a necessidade da verdadeira formação de uma vontade coletiva, com base na ativa, consciente sobre a parceria e socialização, e isso inclui uma escola nova consciência e transformação, pleno potencial humano para o futuro da sociedade. Esta é a chave para a transformação social.

Assim, existe uma urgência em se assumir a necessidade de uma relação orgânica para transformar a superestrutura e formar um grupo de intelectuais capazes culturalmente de transmutar a estrutura social. Como pensava Gramsci, a luta pela hegemonia é crucial para novos intelectuais desenvolverem uma consciência social.

Observa-se que os intelectuais concebidos por uma educação política e contextualizada podem perceber que os slogans de "defesa" da "democracia", "direitos", "liberdade civil" são meras fantasias sobre coerção e decepção da classe política dominante para os dominados.

Isso ocorre, é apresentado na sociedade e é natural, legítimo, porque quando em crise a classe dominante mantém uma organização tão rápida que funciona sob a colaboração de uma grande equipe qualificada (intelectual), que muda os homens, os nomes, programas, leis para segurar e manter no poder a construção e manutenção da cultura de seu tipo na classe subordinada. Faz sacrifícios, se expõe, usa de demagogia, reforça o sujeito de classe, às vezes

para cancelar imediatamente o adversário, e quando não vê para a crise uma solução orgânica busca a solução no líder carismático¹⁸.

Uma questão que chamou a atenção nos estudos de Gramsci e a educação, traduzidos por Hobsbawm (1978), o qual compreendeu o papel da produção no socialismo, como forma de reflexão, quando explica que, contrariamente, à alienação do homem em fábricas de produção de papel permanecia central para sua própria consciência do capitalismo. Para o autor, a experiência em grande fábrica seria a escola natural desta consciência. Pensava a produção e o trabalho não como um problema técnico e económico, mas como um problema de educação política e de estrutura política. Acreditava que as ordens sociais e naturais são mediadas pelo trabalho, ou pelas atividades teóricas e práticas do homem. Estas criam os primeiros elementos de uma intuição do mundo.

Assim como na fábrica, a escola precisa ser pensada como um todo e no contexto histórico relacional, fazendo com que as organizações culturais para além desta busquem pontos de encontros e de distanciamentos, desvendando a ideologia deste ou daquele tempo histórico como controle exercido sobre educação e sobre as mentes.

Essas organizações poderiam, por vontade consciente, estar lá, trabalhando para a implementação e legitimação das leis educativas, quando da reforma dos anos 90 que até hoje ainda não foi plenamente executada, uma vez que foi oferecida ao país uma oportunidade, mesmo que teórica, para o desenvolvimento de um espaço aberto e amplamente democrático para que as discussões fossem travadas e propostas sugeridas.

Deste modo, aproveitando desta lacuna legal e autoconsciência da importância de um trabalho diferenciado, a partir da consciência de sua fraqueza e sensibilidades, as organizações culturais podem reagir de forma diferenciada e orientada para despertar a consciência dos cidadãos frente a sua prática diária.

Há que se considerar que o imaginário social, historicamente, construído pelos educadores, ao longo do tempo, tem energia e poder e se torna mais forte, quase impossível de avançar para atender as demandas de hoje. Essa imagem é raiz poderosa que ao entrar em confronto com as convicções dos atores, sem tempo para discussões, contextualizadas, ficam sem saber o que pensar e o que fazer, porque se trata de uma vida inteira pensando que a maneira com que trabalharam foi o mais perto que puderam chegar da verdade e do correto.

¹⁸ Jefe Carismático entendido por Gramsci como Individuo que, por las características propias de su personalidad, conquista la obediencia y el respecto de los otros. Y para Del Percio, 2000, p.174 entiende que “sus tipos más puros son el dominio el profeta, del héroe guerrero y del gran demagogo”.

Neste sentido vislumbra-se a Freire, (1978) que tras que para discutir a dominação faz-se necessário compreender a teoria da ação anti dialógica que é composta por elementos: conquistar, dividir, manipular e invadir culturalmente. Quando aborda a conquista apresenta:

Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina sumas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador (FREIRE, 1987, p. 78).

Na continuidade salienta a necessidade da divisão das massas uma vez que um povo unido se torna perigoso para o sistema, como se observa na questão que segue:

[...] outra dimensão fundamental da teoria da ação opressora, tão velha quanto a opressão mesma. Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder (FREIRE, 1987, p. 79).

Na sequência se apresenta a questão da manipulação, observando que é a partir dela que os dominantes podem “anestesiarem as massas populares para que não pensem” (Freire, 1987, p.84). Neste sentido, os sujeitos, com menos conhecimento político são facilmente enganados pelo grupo que tem um pouco mais deste conhecimento, usando deste artifício para continuar com o poder sobre os manipulados.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

E, segundo o mesmo autor para concluir a questão da dominação se apresenta a invasão cultural que, mesmo que se dê, de uma forma branda, controlada e silenciosa não deixa de ser “uma violência ao ser da cultura invadida” (Freire, 1987, p.86).

[...] a invasão cultural que, como as duas anteriores, serve à conquista. Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 1987, p. 86).

Em contrapartida, segundo o mesmo autor observa-se que elenca conceitos para a teoria da ação dialógica que traz os elementos capazes iluminar os educadores com vista a

transformação do contexto social a partir dos procesos educativos. São eles: colaboração, união, organização e síntese cultural.

Neste sentido, observa-se que a mudança de atitude pedagógica da anti dialógica para a dialógica é fundamental no respeito a culturalidade do outro, assim como este o respeita em seu pensar, sentir e agir. A partir deste respeito o grupo se une. Unidos ganham força de transformação e “a *organização* das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (FREIRE, 1987, p. 10)

E assim se pergunta: Como, de uma hora para outra, sem discussões substanciais e num passe de mágica, se pode criar novas linhas educacionais sugeridas por leis e políticas públicas, com a representação de profissionais que têm sua trajetória de vida na profissão?

Em conformidade com este pensamento, Ball (1988) traz a magia, o ilusionismo e o mito de uma visão futurística que embasam as políticas e práticas educativas. Tudo começa no coração e na mente

Percebe-se que:

Vida, subjetividade e profissão, mais uma vez colocados na mesma balança, pois diz respeito ao mesmo sujeito que muitas vezes não é ouvido para organizar as propostas que ele mesmo vai executar no dia a dia do seu trabalho docente. Esta distância, talvez seja um dos maiores entraves que os professores encontram para dar vida às propostas governamentais desenvolvidas para a educação em nossos países. (AITA, 2009, p. 47)

Neste sentido, se reflete sobre um dos dispositivos mais importantes a ser considerado para uma mudança na noção de educação. Quando se busca a transformação da educação é necessário para nos remeter a um elemento essencial, ou seja, “repensar una educación basada en la noción de “relación”. (DEL PERCIO, 2009, p. 125).

De acordo com esta ideia, apresenta-se Gutiérrez e Prado, (1999), quando afirma que sobre as políticas “será preciso revitalizá-las com propostas, procedimentos e modos de agir mais emotivos, abertos e relacionais.” (p. 115) reafirmando, mais uma vez a questão de relacionar os fatos, os elementos, as situações, as ideias a fim de que haja uma aproximação para as questões de implementação de política pública nos seus distintos países.

Muitas vezes, o tempo pode ser um aliado e em outras pode obstaculizar o desenvolvimento, já que não se pode esperar por uma reforma do país para começar uma reforma educativa (CASALLA, 2008).

Segundo Aita (2009), é no fazer diário, nas relações, que se pode vislumbrar um novo país, mais humano, justo e fraterno, sensível com as pessoas que vivem nele, pois

um país é feito de gente. Faz-se emergente pensar numa proposta nova e válida para melhorar a educação, agora.

Portanto, deve-se relacionar eventos históricos para fazer com que as pessoas entendam todas as ligações que foram realizadas ao longo do tempo, buscando conectar os elementos da teoria e da prática na educação para, que esta esteja, efetivamente, a serviço das pessoas e do bem estar social da maioria delas.

Desta forma, a escola idealizada por Gramsci precisa ser conhecida, debatida e analisada em todos os momentos históricos que se preocupam com a educação, pois apresenta um papel fundamental para o:

[...] desarrollo de una concepción histórica, dialéctica del mundo, que comprenda el movimiento y el cambio, que conciba el mundo contemporáneo como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta hacia al futuro (HOBSBAWM, 1978, p. 161).

Para tanto, há que se formar os professores que trabalham nestes espaços, dado que, por natureza, eles são multiplicadores de imagens, sentimentos e ações para os alunos.

Torna-se necessário resgatar a partir da análise da "direção" e "dominação", os elementos fundamentais da hegemonia, conceito chave da teoria construída por Gramsci, no qual, caracteriza que tanto o projeto político que exige que os agentes e instituições de ensino, como o projeto pedagógico, precisam estar comprometidos com uma nova visão do mundo (cosmovisão).

É pertinente acrescentar que esses projetos são voltados especialmente, para o estudo da relação pedagógica, como hegemônica, trazendo o papel e a função do intelectual, que verifica o caráter pedagógico das relações hegemônicas, como a educação e outros dois aparelhos pedagógicos-culturais, mostrando como a escola e a educação se impondo como organicamente necessárias às relações de dominação.

Assim, destaca-se em Gramsci sobre a dimensão histórica do processo educativo, cuja interpretação feita pela “filosofia de la praxis¹⁹” leva a considerar a manutenção da hegemonia através da educação, ou seja, a reforma intelectual e moral sugerida por ele deve perpassar e questionar o censo comum. A atitude não se apresenta tão favorável para a classe dominante que pensa, a cada nova crise, uma estratégia que promova a conservação da ordem social existente. Gramsci acredita que todas as pessoas são intelectuais e capazes de fazer, mas nem

¹⁹ Filosofía de la praxis acá, entendida por Gramsci como el entendimiento que el hombre común para tener una idea correcta de la praxis debe salir da cotidianidad y si elevar al plan reflexivo (actitud filosófica).

todos exercem a função social dos intelectuais, sabendo que aqueles que exercem o papel autônomo da superestrutura no processo social são chamados intelectuais orgânicos, e os apáticos e sem ação os intelectuais tradicionais.

Aqui se pode apontar a importância e a necessidade de refletir a necessidade de sair da passividade intelectual à iniciativa, conforme apresentado acima e, portanto, é preciso ter em conta elementos que o empodere para esta máxima. Por esta razão, é necessário um olhar especial à questão educativa, tendo em vista uma nova sociedade.

Uma sociedade que tem como característica básica o relacionamento humano e que, para tanto, necessita ser fixada na condição social para a sociedade, na qual a vinculação do humano com a sociedade pode ser pensada através de um problema evolutivo, pois sustenta que o homem deve viver em companhia desde o seu nascimento, ou pela necessidade de estar relacionado com outros. (DEL PERCIO, 2006)

Para entender o retorno social, Del Percio (2006) traz para discussão um elemento muito importante. A maneira que o sujeito pode fazer na educação, quando assinala que o nascimento de uma socialização em perspectiva in-disciplinaria, a partir de um ponto de vista de várias disciplinas, no qual os intelectuais podem fazer com que as reflexões filosóficas se deem no espaço da escola, evitando interpretações a partir de apenas dos próprios conhecimentos. Este pensamento in disciplinar pode admitir a subjetividade do sujeito e suas motivações para fazer e continuar fazendo o que faz, e admitir a interpelação das diferentes áreas de trabalho, concordando com Gramsci sobre a questão da subjetividade. Este pensar in disciplinar poderia colaborar com os alunos no pensar relacional e na complexidade de tudo e, assim, encontrar novas possibilidades de sentir e agir neste mundo.

El sistema social presenta hoy grietas y fisuras que ya no admiten soluciones específicas. Hace falta pensar todo de nuevo. En razón de la complejidad de la sociedad contemporánea resultan insuficientes los instrumentos teóricos brindados por la sociología. (DEL PERCIO, p. 19, 2006)

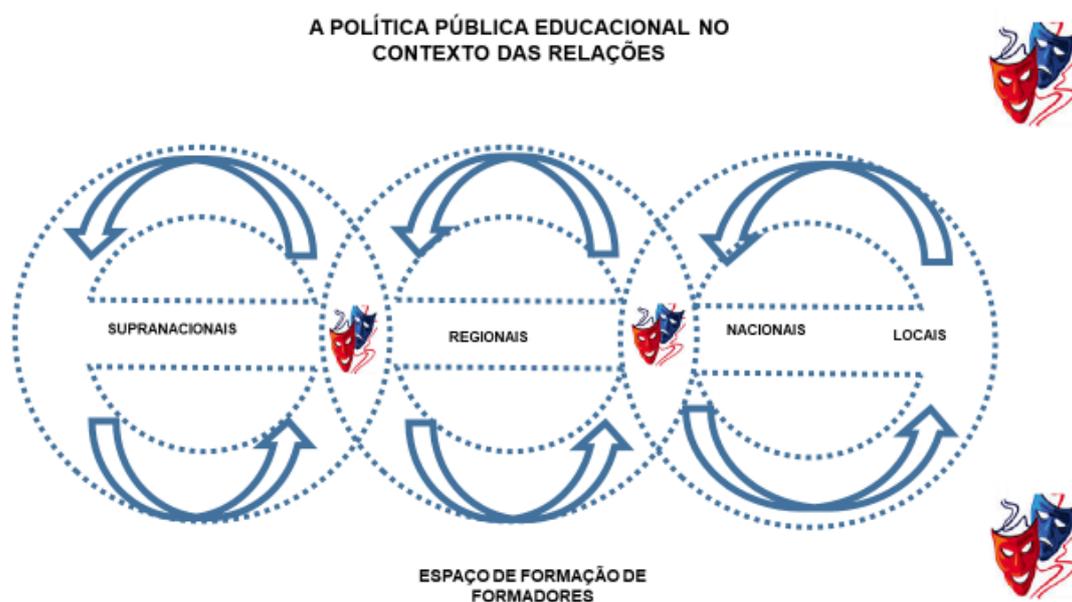
Pensar desde a possibilidade da complexidade da sociedade contemporânea oferece uma base mais abrangente na busca por respostas. Traz para a discussão um elemento pertinente para a coletividade na discussão de temáticas que envolvam reformas e políticas públicas educacionais. Trata-se de uma humildade intelectual que admite conhecer um pouco em cada área de conhecimento e aceitar críticas de outros profissionais, na busca de conhecimento dos males de nosso tempo e as formas para tentar superá-los. (DEL PERCIO, 2006)

Da mesma forma, Del Percio (2006) observa a importância da filosofia como a ligação, por seu grau de abstração, que está a colaborar no diálogo com outras disciplinas, promovendo um encontro in-disciplinário. Este espaço pode pensar a formação de professores para além do conteúdo oferecido pelas instituições. Pensar numa formação à luz de uma reflexão filosófica.

É importante observar que a filosofia é uma fase de concepção mais elaborada do mundo, e que neste ponto os intelectuais são considerados a pedra angular da hegemonia. Portanto, todo o movimento filosófico orgânico deve permanecer em contato com as massas populares e encontrar a origem dos problemas a estudar e resolver, onde você pode realmente observar possibilidade de união eficaz e produtiva entre a teoria/prática para a educação, tendo em vista as possibilidades de pesquisa e alternativas para resolver os problemas da sociedade.

Neste sentido, acredita-se que é preciso um olhar para a produção de subsídios orientados em educação, em que estes estejam aliados à possibilidade da prática, a fim de que possam servir aos educadores que apóiam uma transformação social para o pensar porpostas políticas educativas que sejam relacionadas às demandas da sociedade e que consigam avançar para uma implementação efetiva que dê conta dos tempos e espaços educativos.

Imagem 18: As políticas públicas educacionais e seus diferentes contextos de relações.



Fonte: Organizada pela autora, para trazer os diferentes contextos em que as políticas públicas educacionais se apresentam interpenetradas.

Observa-se que a interseção apresentada para os diferentes contextos de relações está situada na questão da busca por estratégias de ação que venham ao encontro das demandas, uma vez que se percebe que para que haja um desenvolvimento tecnológico do conhecimento, conforme Bárcena (2016), ou seja, que este sirva para qualificar a vida do sujeito, fim último das propostas, é necessário um olhar relacional entre os contextos em que o discurso possa em algum momento se aproximar da prática que transforme a condição social dos envolvidos.

Da mesma forma pontua-se que se deve analisar a questão do que vem a ser a demanda nos diferentes contextos, a fim de que haja um entendimento mínimo entre ambos a fim de que a materialidade da política pública educacional possa ser implementada no contexto local, especialmente, e transformar a realidade dos sujeitos, vislumbrando o alcance das metas propostas nos acordos.

Acredita-se que é necessário, ao reler as políticas públicas educacionais, propor uma análise muito além do conteúdo do texto que estas apresentam, focando o contexto das relações em que esta pode ser discutida e legitimada. A proposta passa por debatê-la em espaços pertinentes, especialmente, em cursos de formação de professores, em todo o país e com o maior número de pessoas, a fim de que juntas possam dar significado a propostas, no sentido de que estes sujeitos possam superar as estruturas de dominação e, conseqüentemente, a condição em que estes se encontram e de produzir conhecimentos para tornar os profissionais da educação capazes de atuar particularmente na educação básica, oferecendo, com o exemplo, uma nova oportunidade de fazer educação, seja esta baseada na relação e na discussão do estabelecido.

Como já dizia Paulo Freire (1987) que a educação poderia não transformar o mundo, porém que sem ela as pessoas têm dificuldade para mudar e são estas as responsáveis por transformam o mundo, Isso quer dizer que a tarefa de transformação do mundo não é da educação e da escola, mas passa pela educação e está presente na escola, uma vez que o sujeito que se educa para valores que colaboram com a vida no grupo e no mundo. O sujeito se educa para respeitar esse mundo, aprende o que necessita para protegê-lo, e para reconhecer o seu limite com relação ao ambiente como um todo e para todos. De posse deste conhecimento e das informações pode acabar por mudar suas crenças limitantes e ao seu redor os outros sujeitos também podem mudar.

O papel da educação foi e é sempre visto e desempenha uma estrutura de dominação, porém, acredita-se que existem espaços à emancipação dos povos. Um deles poderia ser adotar estratégias mais humanas e de acordos com as demandas locais que possam iluminar os palcos, ainda escuros, neste imenso universo de ideias.

Para tanto, no próximo ato, pretende-se trazer à luz do palco a questão da democracia para compreender em que condição o sujeito contemporâneo foi forjado e forçado a firmar suas bases e crenças para se constituir um ser participante.

QUARTO ATO**[DEMOCRACIA]**

Apresenta às discussões sobre democracia que se iniciaram desde a conceitualização do termo que e se entende pelo modelo de desenvolvimento de sociedade que muito tem a ver com o poder. Acredita-se que a ideia de democracia ligada ao poder do povo é uma comédia, no real sentido do termo, criada para sustentar a peça teatral do faz de conta. A questão da evolução ou da involução do termo no tempo e no espaço se apresenta duvidosa e curiosa, uma vez que os documentos oferecem a liberdade e a oportunidade para a população participar das decisões, porém, na verdade, o sujeito que deve participar e ser ativo não responde a esta intenção, já que não foi criado, produzido ou trabalhado para este fim. Desta forma, segue reproduzindo na convivência a forma como foi pensado.



5 QUARTO ATO [DEMOCRACIA...]

5.1 CENA 1 CONCEITUANDO E DISCUTINDO A DEMOCRACIA

A democracia entra em cena como os bastidores da peça teatral em curso, ou seja, sutilmente ela vem se apresentando e deslumbrando o sujeito fazendo com que este acredite que tem vez e voz. Muitas vezes estes sujeitos são ofuscados pela realidade que acontece por traz do sistema democrático. Nomeamos de bastidores no sentido de que a cena de poder, ou seja, os governantes são personagens que agem conforme os interesses dos diretores da obra, os que estão acima das leis em nome de uma suposta democracia.

O termo democracia tem origem no grego *demokratía* e é composta por *demos*, que significa povo e *kratos*, que significa poder. É um regime de governo em que as importantes decisões políticas estão com o povo, que elegem seus representantes por meio do voto, em que num sistema presidencialista, caso do Brasil, no qual o presidente é o maior representante deste povo. Tal conceito foi evoluindo, ou involuindo e, durante longos tempos, sofrendo ataques, especialmente, nos anos de chumbo da ditadura militar, porém, no Brasil, é possível citar duas grandes forças de democratização nos anos de 1945 e 1985, forte elemento de oposição à ditadura e da consciência democrática. Porém, diga-se que não se tem muita clareza de que ambas as forças potencializaram o povo à democratização.

Observa-se que é um conceito definido por “poder do povo”, ou no qual a soberania é exercida pelo povo usado inicialmente, traduzido por Aristóteles governo do povo, de “todos” os cidadãos que gozam o direito à cidadania. Diferente do governo de um só, pela monarquia ou na aristocracia, pelo governo de poucos ou o governo do número, o governo de muitos e o governo da multidão, proposto por Platão, ao distinguir as formas boas e más formas de governo pelo critério da legalidade e ilegalidade.

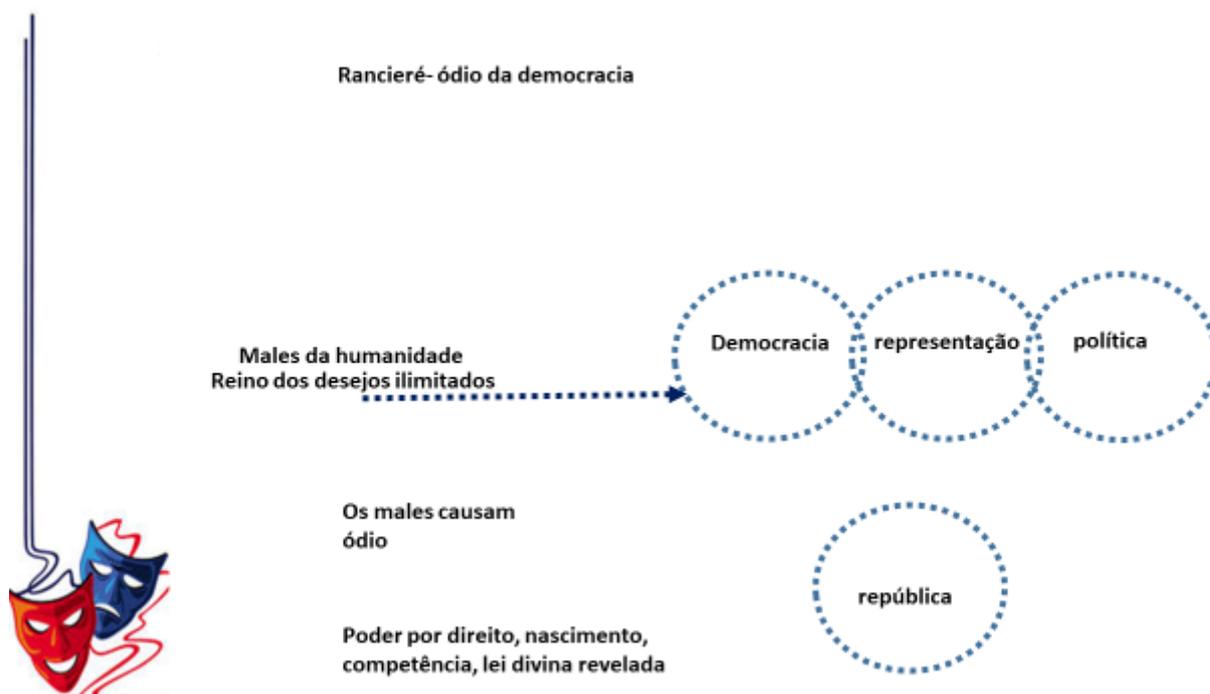
Na modernidade, este conceito sofre mais uma dura contradição, uma vez que democracia está sendo aproximada de libertinagem, ou que todo mundo pode tudo, liberdade total sem medidas e limites, sem responsabilidade de participação de decisões.

Ranciere (2004) coloca em xeque as políticas neoliberais e rompe em “O ódio da democracia” com vários mitos construídos, para inventar sobre aquilo que se acredita ser uma democracia. Conceito que significa coisas muito diferentes e contraditórias como a representatividade que somente traduz a escolha das minorias. O autor examina as formas pelas quais as justificativas a favor da democracia são usadas contra o próprio sistema e que este é guiado por uma classe dominante que não o deixa existir plenamente. Salienta que há

uma deturpação do ideário democrático. O autor traz nesta obra reflexões pertinentes e instigantes para a época atual do Brasil, no qual uma pequena minoria de políticos manda e desmanda, com o aval de uma Constituição Federal organizada por essa mesma minoria pensada, maquiavelicamente, a partir da expressão “os fins justificam os meios”. Para que o domínio fosse de vez instaurado no país e que esse grupo pudesse dispor não somente do poder econômico sobre as classes menos favorecidas, porém, usar destas a partir da cobrança de tributos e impostos abusivos, mas também o domínio jurídico para perpetuar-se, no qual os políticos governantes precisam estar acima da ética e da moral para a realização dos seus planos dominantes.

O mal atual da humanidade deve-se à democracia que, para Ranciere, é o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos da massa da sociedade moderna. Todos esses males causam ódio. A própria palavra democracia é a expressão de um ódio quando aniquila a ordem no governo da multidão. Continuou como sendo abominável para aqueles que acreditavam que o poder lhes cabia por direito pelo nascimento ou eleitos pela competência. Ainda hoje, segue abominada por grupos que fazem a lei divina revelada como o único fundamento legítimo da organização das comunidades.

Imagem 19: Relação de democracia na atualidade



Fonte: organizado pela autora, segundo a obra “O ódio da democracia”, de Ranciere (2004).

O sentimento democrático veio se constituindo e, ao mesmo tempo, pela desinformação se transformou do processo de liberdade sobre um algo que se almejava para um estado de incerteza e insegurança sobre outro algo desconhecido. Essa desinformação foi penetrando no ser do sujeito, de tal forma que não havia mais tempo para discussões, porque o sujeito era livre para decidir o que lhe era importante, o que lhe oportunizava felicidade, liberdade, nada mais importava, estava sentindo-se livre após anos de pressão, vida regrada dos anos de chumbo. Porém, este “novo desconhecido” chegou e pode estar relacionado com a constatação de que esse direito tanto desejado de liberdade se perdeu, se esvaiu, foi uma ilusão induzida pelo poder dominante, para que o sujeito relaxasse e se perdesse de seus mais profundos valores e, assim, perdido pelo desconhecimento e pela desinformação, fosse definitivamente, dominado.

Este medo gera insegurança que ao seu tempo gera ódio, uma vez que o sujeito se sente impotente diante de tudo que tinha como organizado, conquistas se perdem, certezas se esvaem, e as próprias leis não mais lhe servem, para acreditar que pelo menos os direitos básicos sejam considerados. Tem consciência que tem direitos e que estes estão garantidos na constituição democrática, mas não os vê na prática.

Observa-se que tal consciência, por mais que hoje em dia haja possibilidade de informação, em tempo real, ainda não faz parte da grande maioria dos sujeitos e muito menos está sendo desvendada pela maioria da população do país. Estes seguem “cegos” a pensar da mesma forma como foram pensados, acreditam que existe uma democracia e que eles participam dela. Vivem, mesmo indignados com tudo que estão a conhecer, para a pacificidade, apatia, subjugação, dominação e participação apenas pelo voto e escolha de representantes, imaginando que um dia as coisas vão melhorar. Os representantes eleitos vão seguir servindo a elite dominante invisível e forte já estabelecida e caso descumpram os acordos se estabelece a guerra.

Quando se traz a participação “obrigatória” que garantiria a participação de “todos”, quer se levantar pelo menos algumas questões, acreditando-se que se distanciam do entendimento do termo democracia intimamente ligado a “poder do povo”: A primeira, onde o sistema, ao obrigar os cidadãos impõe e fortalece esta forma de representação, lembrando que o cidadão que não vota precisa justificar a falta e tem sanções aos direitos públicos, como a perda do título de eleitor que, dentre outros impedimentos, não lhe permitiria participar de um concurso público, por exemplo. Sem falar na multa e na perda de tempo e dinheiro para renovar este documento. Ou seja, ou vota ou vota, de uma forma bem “democrática”. Esta situação se repete a cada dois anos, muitas vezes, sem a devida conscientização sobre de fato

que vem a ser a participação e efetivamente o porquê e o para que desta participação. Tal discussão apresenta-se superficial e no senso comum na maioria da população, sem o devido espaço para a discussão entre os sujeitos e às questões em votação. Na verdade, ninguém se perguntou porque temos que ser obrigados por lei a votar? Votar para manter um algo estabelecido, certamente e que nada tem a ver com um direito. Ao se tornar obrigatório perde o status de direito e passa a ser um dever, ou seja, uma manipulação a serviço de alguém, ou alguma coisa escusa. Assim nada democrático seguimos num estado democrático de direito!

Observa-se, neste sentido, que ao tornar obrigatório o voto, este se faz por dever perante a justiça e não como um direito consciente do cidadão de escolher o que seria melhor para todos ou o menos desastroso. O sistema precisa estar afiançado, endossado pelo povo, com um mínimo de eleitores votando, para justificar seus atos futuros voltados, seguramente, aos interesses distantes do “bem comum”.

Uma outra questão, a segunda que colabora para o empobrecimento de ações democráticas pode estar, também, aliada a obrigatoriedade do voto que já está naturalizada desde que existe a impossibilidade de participação pessoal de todos os cidadãos nas decisões devido ao número de pessoas e a grandeza geográfica do país. Vota-se em pessoas que representam “o todo” não em projetos e propostas. Vota-se em pessoas que, seguramente, tem sua percepção, construção e entendimento de uma parte deste processo não da totalidade do mesmo, ou seja, fazem parte de um grupo que recebe os votos e depois disto representam o grande grupo a partir de suas ideias e concepções e desde a mesma forma de governar. Todos os cidadãos do país têm uma concepção de mundo, de vida e de crença, que é seguida fielmente porque se acredita como sendo o melhor caminho. As discussões, neste contexto, não servem para fortalecer valores democráticos uma vez que se situam em lados opostos, porém, de uma mesma moeda, mas a massa se dá conta disso. Toma partido e segue fortalecendo esta “pseudo” democracia.

Neste acreditar está o principal problema para que a democracia se cumpra. Acredita-se na democracia, mas não se percebe uma força antagônica a ela que se apresenta no cotidiano, que se reorganiza e se fortalece, que se instaura como única forma de pensar e agir, que se faz naturalizada. Uma força que vem crescendo e sendo reforçada a cada dia e que vai de encontro ao ideal democrático de liberdade, direito e igualdade para os “todos”, e na realidade são poucos os privilegiados com este imaginário. Acredita-se em democracia, porém, se age longe dela. Acredita-se que ao eleger um representante ele vai trabalhar pelos direitos dos cidadãos, dos sujeitos de direitos.

Seguindo neste raciocínio, outra questão, a terceira que se poderia trazer para a pauta é que se tornaria oneroso para o Estado ter de realizar votações populares para as questões relacionadas com os interesses da sociedade. A escusa dos gastos sempre se apresenta convincente.

Uma lástima que os gastos abusivos com propinas e conchavos e o jogo de interesses, mesmo vindo a público, são quase nada discutidos e muitas vezes esquecidos nas obrigatórias eleições vindouras. Falta consciência crítica popular, falta conhecimento que pode empodear e desvendar as amarras, que percebe os dois lados desta moeda, atualmente, blindada por uma só imagem, a do poder da grande elite mundial e países imperiais que seguem dominando e ditando as regras para o mundo todo seguir ou seguir, numa “pseudo” prática democrática sem precedentes.

Percebe-se que, atualmente, a democracia está sendo muito onerosa para o povo. Percebe-se isso nos altos e absurdos valores pagos aos representantes eleitos democraticamente. Neste país basta fazer os cálculos e analisar que só no alto escalão democrático se gasta trilhões para manter a máquina funcionando, sem falar na cúpula agregada a estes políticos para garantir que o status enquanto os sujeitos morrem nas filas de hospitais por falta de recursos, as escolas estão sucateadas e professores mal pagos e a segurança só tem quem paga no privado para ter com câmeras de vigilância, cercas elétricas e guardas noturnos, ainda em uso nas pequenas cidades. Segurança tem o Estado que por força de poder policial cobra altos impostos dos trabalhadores deste país que bancam pacificamente esse desmando. Isso não é democrático! Essa palavra foi muito bem pensada pelos invisíveis para chamar a atenção dos “sujeitos de direitos”, mas seu verdadeiro sentido não é real. Não, neste tempo espaço democráticos. Somos todos, sim usados, independente do lado político que se escolhe militar.

Uma quarta, porém, não última questão e, seguramente, não menos importante, refere-se a que, por ser “obrigatória”, a eleição de candidatos representantes do povo está cada vez mais definida por interesses distantes deste mesmo povo que participa de apenas uma parte deste jogo democrático, corroborando com ações que seus representantes vão tomar a partir da eleição, observando que tais decisões e ações não fazem parte dos interesses dos cidadãos que somente são ouvidos a cada ano de eleição.

Este jogo de interesses se fez presente em pelo menos dois momentos especiais no Brasil, cabendo destacar que a ambos os casos chamo de “o faz de conta” da participação popular, devido a questões lógicas da tradição forte da égide dominante, em que o povo foi forjado e se mantém pela hegemonia, e que a moda brasileira, vem concordando com esta

atualização gradual da manipulação a partir das reformas propostas pelo Estado. Estas relações poderiam ser transformadas em construções consensuais, uma vez que fosse possível haver um equilíbrio entre as forças políticas que seguem uma sobre a outra recriando maneiras de se reinventar e se manter no poder.

Com relação a esta constatação percebe-se que a conscientização poderia aproximar forças no sentido de uma maior igualdade de percepção na luta no campo das ideias, uma vez que a classe dominada pudesse considerar argumentos que viessem a contrapor e discutir o que vem sendo ditado há anos. Assim como o que é apresentado como único saber construído e possível na vida em sociedade, e ainda reforçado como correto pela mídia, numa cooptação passiva e desumana, na qual existe apenas um caminho, e que “os todos” devem seguir, mesmo que não tenham a mínima condição intelectual, psicológica, cultural, social e a econômica para tanto.

Neste sentido, esses sujeitos a fim de sentirem-se, pensarem-se e agirem-se fortes, firmes e em condições de lutar por seus direitos até agora, democraticamente, negados seguem escolhendo lados de uma luta, na qual o foco deveria ser reconsiderado.

O chamado às urnas para decidir, em meio a posições e interesses divergentes de classes na sociedade que temos e que se instalaram nos quatro cantos do país, vem disseminando mais a discórdia, a desconfiança e o ódio do que a conscientização e a discussão popular. Ser ainda obrigado a votar, a fim de eleger alguém que, provavelmente, pela estrutura apresentada vai seguir trabalhando para os interesses próprios. Isso propicia um profundo desgosto, porque o número reduzido de sujeitos políticos honestos que se tem não pode mudar as regras deste jogo imoral que se vem apresentando ano após ano, ou eleição após eleição, neste país e nos demais em que a democracia do lucro e da ganância se apresentam.

Este último sentimento, o ódio, é muito perigoso e impreciso, porque estimular o sujeito a uma sorte de decisões que podem ser catastróficas e, provavelmente ou por aposta, culminaria com a destruição da própria massa, atormentada. Sem querer ser fatalista, infelizmente, parece que este é o fim que segue justificando os meios até o presente momento.

No Brasil, a questão do voto obrigatório, ainda, para perpetuar o próprio sistema democrático desigual, vem buscando algumas alternativas para driblar a população das lutas organizadas e continuar se estabelecendo e se reafirmando, ou seja, para que a população pense que participa e que decide, são criados espaços de “pseudo” decisões. Foi o caso do plebiscito de 1993 que trouxe à baila uma discussão superficial sobre parlamentarismo e presidencialismo para o regime político do país. A falta de informação da grande maioria das

pessoas e o debate restrito a uma pequena parte intelectualizada fez com que o “faz de conta” se produzisse naturalmente.

A questão do voto obrigatório a que o sujeito é imposto faz parte do jogo da democracia. As mentes brilhantes que organizam toda sorte de propostas para a sociedade inteira implementar poderiam agir para o bem comum e para a resolução dos problemas como um todo. São mentes muito poderosas que juntas estão a comandar os rumos do planeta. Esses sujeitos “iluminados”, comandantes democráticos da ilusão vêm a cada nova eleição apresentando os nomes dos representantes que darão continuidade ao processo de inutilização do planeta até que ele acabe definitivamente. Devem estar a pensar, apenas, na vida terrena que cada um disfruta, pouco ou nada se importando com as futuras gerações.

Cabe lembrar que o representante não é o povo todo, faz parte deste, porém, não expressa realmente a vontade do povo. A representatividade não dá poder ao povo. Com o voto, ele transfere o poder de decisão a outrem que o usa segundo seus princípios, valores e interesses pessoais, regionais, nacionais e supranacionais, todavia, de forma alguma, coletivos, cidadãos e comuns.

Neste sentido, acredita-se que o poder global poderia ser uma forma de resolver a questão. Poder global, não imperial, frisa-se. Um poder pensado e discutido a partir dos dados de cada nação, das necessidades deste país. Dados estes reais e acompanhados de relatórios parciais. Um poder global que transpusesse o processo da guerra para a paz mundial, no qual o sujeito cidadão do mundo fosse respeitado em seus direitos fundamentais e básicos. Somente esta questão deveria ser a ordem do dia, do mês, do ano, do século. E quem não se adequasse às novas regras poderia estar fora das decisões. Não se está mais em tempo das conquistas territoriais. Esta parte foi vencida. Precisa-se é conquistar adeptos do bem, que se proponham a fazer o bem, discutir a partir de outros indicadores que não sejam, de forma nenhuma, os interesses econômicos deste ou daquele. Um poder que seja representante da vida. Muitos anos sucederam para a adequação a esta triste realidade mundial, nacional, regional e local que se vive hoje, de total desprezo pela vida e pela paz. Precisa-se de sujeitos que comecem tudo de novo.

Del Pécio (2014) diz que vivemos uma crise da representatividade que deveria ser bem exercida pelos políticos. Esta passa pela ótica de cinco enfoques: derivação dos novos meios de produção econômica com a agilidade das mudanças no mundo contemporâneo e, portanto, desconhecimento do eleitorado sobre o posterior e inconstante desempenho dos candidatos; um maior e crescente nível educacional dos representados que lhes rendem um maior nível de informação, impondo aos “representantes” uma vexatória adequação às

aspirações e demandas sociais no campo político e, por último, as transformações provocadas pela mídia, de modo especial pela informática, internet e pela televisão. O autor ainda aborda que, diante da crise e do descrédito, pouca coisa tem mudado e que a esperada representação, em adequação aos anseios populares é sempre frustrada pela “hegemonia” e pela constante reprodução da inadequada representatividade.

E ainda acrescenta, representação, no sentido de quantidade de votos, de dinheiro e obviamente de simulação quando pretendem fazer presente no espaço do legislativo os interesses de todos os cidadãos; horizonte de adequação, no sentido de pensar igual e reprodução no sentido de reproduzir reflexos do modelo vigente Del Pécio, (2014).

Ainda, segundo o autor supracitado:

Ser representante não é uma “função natural” ou resultado de um desígnio divino, mas – em termos ideais – uma eleição deliberada dos representados e uma aceitação também deliberada do representante (DEL PÉRCIO, 2014, p. 256).

O que resta para compreender o mundo é a concepção relacional, iniciando por reinventar o ideal democrático, dando-lhe vida nova, uma recriação contínua que perpassa pela educação que precisa alimentar este ideal (DELORS, 2004), bem como a prática da democracia.

Nesta prática cotidiana e democrática, o cidadão ou sujeito de direitos se vê num emaranhado de situações que vão desde o decidir sobre a participação em outras instâncias da sociedade, por exemplo, até a consciência democrática que está bem mais difícil de conseguir. Este sujeito sente-se pressionado e descrente das instituições sociais e abandona a intenção de participar para decidir porque suas ideias e intenções já não são mais aceitas. Perde com isso a vontade de participar e deixa para os representantes e a outros a preciosa decisão que poderia colaborar para a melhora da doença social em que uma grande maioria do povo se vê metida nos dias atuais.

Tem-se como significado formal de democracia:

Considerando, de um lado, o modo como doutrinas opostas a respeito dos valores fundamentais, doutrinas liberais e doutrinas socialistas consideraram a Democracia não incompatível com os próprios princípios e até como uma parte integrante do próprio credo, é perfeitamente correto falar de liberalismo democrático e de socialismo democrático, e é incrível que um liberalismo sem Democracia não seria considerado hoje um "verdadeiro" liberalismo e um socialismo sem Democracia, um "verdadeiro" socialismo. Olhando, por outro lado, o modo como uma doutrina inicialmente hostil à Democracia, como a teoria das elites, se foi conciliando com ela, pode concluir-se que por Democracia se foi entendendo um método ou um conjunto de regras de procedimento para a constituição de Governo e para a formação das decisões políticas (ou seja, das decisões que abrangem a toda a

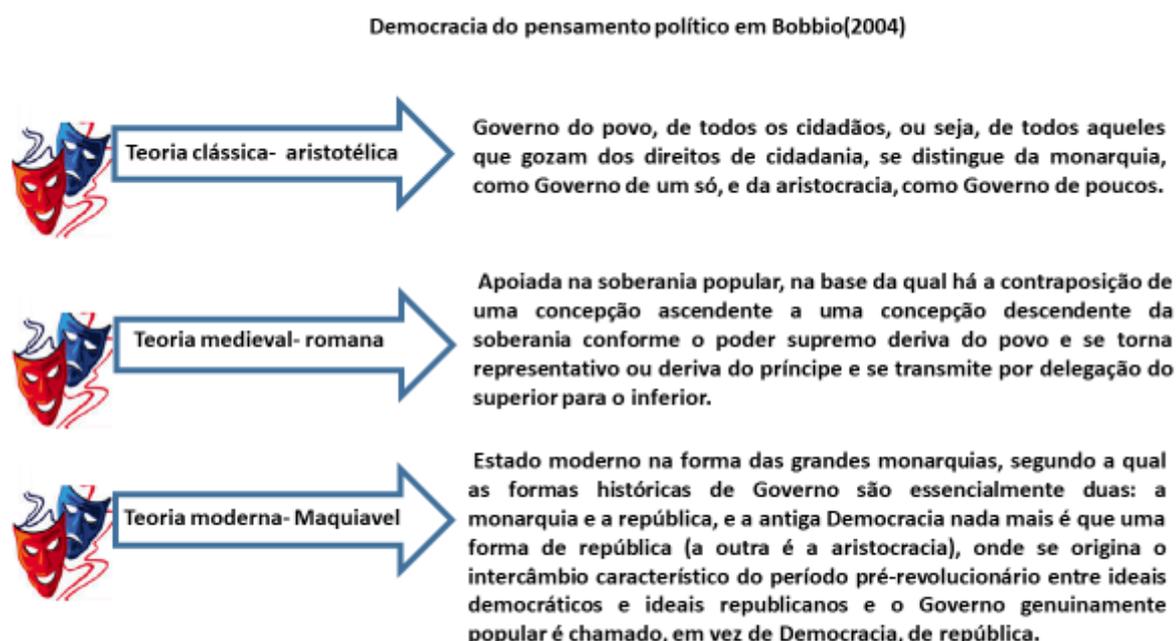
comunidade) mais do que uma determinada ideologia. A Democracia é compatível, de um lado, com doutrinas de diversos conteúdos ideológicos, e, por outro lado, com uma teoria, que em algumas das suas expressões e certamente em sua motivação inicial teve um conteúdo nitidamente antidemocrático, precisamente porque veio sempre assumindo um significado essencialmente comportamental e não substancial, mesmo se a aceitação destas regras e não de outras pressuponha uma orientação favorável para certos valores, que são normalmente considerados característicos do ideal democrático, como o da solução pacífica dos conflitos sociais, da eliminação da violência institucional no limite do possível, do frequente revezamento da classe política, da tolerância e assim por diante (BOBBIO, 1998, p.326).

Em relação à democracia e interesses populares:

Estes são considerados com razão os país da Democracia moderna. Há, apesar de tudo, entre Locke e Rousseau, uma diferença essencial na maneira de conceber o poder legislativo: para Locke, este deve ser exercido por representantes, enquanto que para Rousseau deve ser assumido diretamente pelos cidadãos. (BOBBIO, 1998, p. 322)

Para compreender o pensamento político sobre democracia, abaixo são apresentadas as ideias de Bobbio que o organiza em três teorias.

Imagem 20: Desenho da democracia no pensamento político de Bobbio.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas ideias de Bobbio (2004).

Acredita-se na atual conjuntura que democracia aos moldes de Maquiavel siga sendo pertinente, uma vez que no tempo da aristocracia antiga o governo era de poucos. Hoje se vive numa república, na qual esses poucos estão a serviço de outros poucos que acordam com a ideologia dominante, ainda presente firme e forte no seio da atual sociedade, imediatista,

selvagem nos moldes da acumulação e na lógica de mercado e dominação de uns sobre outros.

Democratizar, numa conjuntura de renovação, pressuporia aceitar o movimento interno e externo de cada um e de todos, a fim de tornar horizontal o acesso às discussões e às decisões, para que o coletivo encontre o melhor caminho para a resolução das atividades e dos problemas, atendendo suas demandas. Democratizar perpassaria por dar visibilidade aos problemas básicos enfrentados pela população e buscar numa forma coletiva e integrada a resolução definitiva, gerenciando melhor os recursos para tanto, priorizando o que fosse relevante para a maioria das pessoas, não apenas a um pequeno e seletivo grupo de pessoas e não apenas pensando que o assistencialismo resolve os problemas. O assistencialismo é imoral. O sujeito cidadão de direitos precisa do trabalho digno para manter sua família, precisa de se ver pertencendo a um grupo para estar emocionalmente equilibrado e precisa ser respeitado.

Democratizar neste sentido vem ao encontro de práticas democráticas de discussão como as questões dos plebiscitos que se apresentam como propostas de participação popular nas decisões do país, porém, que sem o devido debate, as discussões se esvaziam, tornando-se apenas gastos homéricos para a manutenção do sistema e das propostas pensadas pelos governantes sem o mínimo de participação consciente e decisória da sociedade. O jogo de interesses e poder se mantém e se perpetua à revelia da população.

Sem querer ser fatalista, mais uma vez, observa-se que o processo de democratização das instituições, inclusive a escola, também a serviço desta lógica e reflexo do que se vive na sociedade, está caminhando, vagarosamente, para a conquista da democracia que se sonha ou que se espera. Existe um desvendamento, tímido, mas existe! Alguns poucos se permitem ler e interpretar desde vários e relacionados óculos. Esse é o processo mais vagaroso e doloroso que se observou em meio século de existência junto a participação das mais diversas comunidades educacionais.

Uma democracia como no mais puro sentido do termo “poder do povo”, no sentido de empoderar culturalmente esse povo (massa ou o maior número de pessoas) para crítica, a reflexão, o debate do que vem sendo instituído e dado como condição para a vida na sociedade. Um poder que transcende classes e ideologias partidárias, que transita na diferença e que pensa diferente da forma com que fomos por séculos pensados. Um poder que leva a cada um e todos individualmente ao participar dos grupos, movimentos, sindicatos, rede sociais, reuniões está realizando esta circulação alternativa e diferenciada de tomada de decisões, procurando unir cada individualidade para a força de um coletivo substancial, que se

mantenha constante, discuta o instituído, para que num futuro próximo a escola e a sociedade em que se merece viver seja uma realidade.

Com a rapidez e o avanço tecnológico na era da informação e do conhecimento, ter acesso a todas as informações está se tornando natural, porém, esse poder está mais perto do que nunca do sujeito de direito. Da mesma forma, percebe-se que o caminho ainda é longo e precisa ser guiado por outros tantos distintos olhares. Essa orientação necessita passar da fase de organização e produção teórica para uma fase mais prática, no qual dirigentes e governantes que já apresentem esses novos pressupostos teóricos definidos possam colaborar para o entendimento dos outros que ainda estão caminhando no processo. Um olhar de quem já fez na prática, já está acostumado, vê e observa possibilidades e aponta caminhos mais seguros.

Neste sentido, acredita-se que a ideia do governo global (virtual), definido pelas agendas globais e de interesse mundial pode ser uma proposta que funcione para que a democracia chegue às terras e grupos em desenvolvimento e possa se estabelecer. Uma agenda que nasça e cresça dos consensos, ou melhor, das necessidades comuns entre os países, com um distinto viés até agora apresentado, o econômico, que diga respeito a paz mundial, a proteção ambiental e do planeta, em respeito à vida. Neste sentido, faz-se necessário que os acompanhamentos na execução de políticas públicas voltadas para as novas questões democráticas possam ser monitorados e supervisionados mediante aplicativos virtuais, demonstrativos mensais, bimestrais ou semestrais dos avanços conquistados, entre outros, que haja mudança na condição de vida dos povos em sofrimento, que passam fome, os desprovidos de todas as condições humanas.

Este acompanhamento precisa ser efetivo e não apenas de lançamento de dados, mas que haja discussão dos mesmos. Discussões que sejam do acesso de toda a população via mídia, rede social. Recordar-se, que meus avós eram ouvintes assíduos, em tempos da segunda guerra, do “repórter Esso” que transmitia as notícias para as comunidades mais distantes, via rádio. Entende-se que também, naquela época, o povo ouvia o que podia ouvir porque os governantes limitavam as notícias.

Hoje, já não é mais preciso o rádio, mas é preciso considerar que nem todas as pessoas têm acesso às novas tecnologias e desta forma pouco podem aprender, comunicar-se e colaborar. Este é um exemplo do porque muitos ainda não sabem e não participam da implementação das políticas públicas, pura falta de informação e falta de conhecimento.

Que democracia é esta em que uns podem mais do que outros, sabem mais que outros e tem mais do que outros? Se é democrático todos deveriam ter os mesmos direitos.

Igualdade, talvez esteja aí o calcanhar de Aquiles e a porta para se chegar a uma democracia menos odiada e mais reverenciada.

Como desenvolver a igualdade num mundo tão desigual, incapaz de perceber o outro enquanto outro nas diferenças? Essa democracia que se vive, hoje é só falácia, letra morta.

Este acompanhamento deve estar relacionado aos agentes governamentais dos países que discutem e participam das agendas globais pelos encontros, fóruns e seminários, porém precisam ser acompanhados, também, em cada país para observar como estes repassam o conhecimento aos demais, criando redes interligadas e relacionadas de conhecimentos, afins, que empoderem a maior parte da população.

Para tanto, é preciso pontuar que na educação e nas demais instituições existentes, a escola e a academia são as únicas instituições sociais que não apresentaram mudanças estruturais em seu sistema, permanecendo engessadas, por séculos, no seu modelo arbitrário, autoritário e tradicional de realizar o trabalho. Segue o que sabe de um lado e o que não se sabe de outro. Não existe sintonia no ensino aprendizagem, não é possível fazer diferente do que foi pensado desde sempre. Fechada e protegida pelos muros escolares essas instituições resistem às transformações efetivas. Seguem fortalecendo o modelo de transmissão do poder que já é global.

Neste sentido, primeiramente, destacamos que os agentes governamentais já empoderados precisam acordar com os países participantes nas agendas globais a forma com que as propostas vão ser implementadas em cada país e segundo sua diversidade. Também observar de que forma vão chegar nos países em desenvolvimento, como devem ser discutidas com a comunidade como um todo, para depois e bem depois sair implementando uma política atrás da outra sem debate, conhecimento e muito menos explicações plausíveis para tanto.

Contar com a escola para que isso seja possível não será mais viável, uma vez que as escolas e as academias estão sobrecarregadas de tarefas do dia a dia e fica impossível pensar distinto do que fomos pensados antes de iniciar o trabalho lá. O ritmo exaustivo de trabalho dos professores não comporta essa nova tarefa. Há que se pensar em outra proposta.

Observa-se que o trabalho relacionado aos fins econômicos e ao seu avanço a qualquer preço não para de crescer. Continua a escalada pela destruição do planeta, com desigualdades cada vez mais acirradas, e alheia aos problemas ambientais globais e locais.

Ainda nesta lógica, há muitos entraves que condicionam a instituição escola a esta estagnação, pois as leis a que ela se destina contemplam a democratização, abertura, igualdade, gestão democrática que não são legitimadas no espaço escolar, por serem políticas públicas que condicionam o próprio espaço educativo para resolver problemas sem as

mínimas condições humanas, econômicas e físicas. Dessa forma, repassando para a escola a responsabilidade que é do Estado em promover uma educação de qualidade. A escassez de recursos e os entraves burocráticos impedem que ocorram as transformações necessárias, observando-se que, para mudar as práticas pedagógicas, supõem a transformação do conjunto de referência ideológica, moral, social e cultural, aparente ou subentendida dos protagonistas. (AITA, 2009)

É fato que existe uma necessidade de fazer do espaço social um lugar de prática democrática que leve o cidadão a compreender direitos e deveres, a partir da discussão de problemas concretos, assembleias para debater ações e conversar no coletivo do grupo sobre propostas a serem implementadas pelas instituições.

5.2 CENA 2 A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA- VISITANDO ALGUNS PONTOS SENSÍVEIS.

A CF dispõe de 250 artigos de normas e orientações legais, sendo que seu preâmbulo observa-se destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, fundados na harmonia social e comprometidos na ordem interna e internacional.

Pelo texto da CF, no Art. 60, encontram-se pressupostas algumas emendas. Há que se buscar compreender se estas emendas estão atualizadas ou desatualizadas, uma vez que apresentam um grande número de substituições.

Neste caso, observa-se que, se existe a necessidade de todas estas modificações expostas, podem querer dizer que estaria na hora de repensá-la, reescrevê-la e atualizá-la, conforme os interesses e necessidades dos cidadãos brasileiros, para que fosse possível garantir direitos e deveres, bem como igualdade entre os cidadãos do país.

Percebe-se na CF, na forma em que está disposta atualmente, e por via de seus inúmeros recortes e substitutivos, que os senhores representantes do povo na Câmara dos Deputados e Senado Federal dentro de suas inúmeras atribuições exercem, vêm desmerecendo os fundamentos da Carta Magna no que se refere à cidadania e à democracia (Brasil, 1988).

Pelo texto da constituição federal CF (1988), o Brasil constitui-se em um Estado democrático de direito, aqui entendido como um conceito que designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica. Na CF, estão expressos os princípios fundamentais que vêm garantir o Estado Democrático de

Direito, uma vez que atendam para a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (Brasil, 1988).

A partir da promulgação da CF, os “todos” imaginavam que teriam garantida sua liberdade e respeitados seus direitos, uma vez que havia a ideia que as garantias seriam naturalmente oferecidas por proteção jurídica, ou seja, fidedigna, séria, honesta e incorruptível. Com o passar dos anos, as crises se agravando e as tecnologias desvendando o que estava oculto e, muito bem guardado por sinal, observou-se que o que se tem como base legal nem sempre é interpretado ao pé da letra.

Nestes vinte e nove anos desde que esta legislação saiu da gaveta e foi para outro espaço, muito bem guardada (assembleia legislativa e câmara dos deputados e senadores federais), os sujeitos de direitos não a conhecem em sua totalidade de uma forma consciente e responsável, uma vez que quem trabalha com estas questões é o legislativo, um grupo de representantes destes mesmos sujeitos que os elegeram para realizar este trabalho, ou melhor, para garantir que a CF fosse implementada e respeitada.

Atualmente, segundo nossa Carta Magna o “povo”, mediante a soberania popular deveria ter o direito de escolha, seja por plebiscito, referendo ou iniciativa popular a mudanças pelo voto.

Frente a tantos desmandos, essa iniciativa popular, segundo a CF, poderia ser uma possibilidade de transformação social no país, porém, demanda empoderamento do sujeito cidadão que só poderá ser vislumbrado a partir do conhecimento, da informação e da educação livre de viés partidário.

Uma grande quantidade de pessoas não sabe por onde começar a busca pelos seus direitos de soberania popular, expressos claramente na CF. A grande parte da população mal tem tempo de lidar com seus problemas pessoais, individuais, cotidianos e urgentes que perpassam pela dignidade humana, ou seja, prover os filhos com um lar e alimento, porque em relação à saúde e educação o Estado não tem feito sua parte. E por falar em individuais, esse também é um termo, um conceito amplamente introduzido pelo sistema que hoje transformou, radicalmente, a forma de ser, pensar e agir do povo brasileiro e se infiltrou na política, o espaço em que as decisões são tomadas e corrompeu a uma grande parte de sujeitos que hoje se percebem, pelo poder a eles investido, maiores e melhores que o próprio Criador.

Neste caso, faz bem visitar as palavras de um dos mestres que remetem a importantes ensinamentos, no qual salienta que:

Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2005, p. 1).

Neste sentido, há que se criar ambientes formadores, seja na escola, na academia, na sociedade como um todo, para produzir este novo sujeito democrático, menos individual e mais grupal, coletivo, que empoderados possam reivindicar seus direitos sabendo, da mesma forma, respeitar os deveres que tem que evidenciar para uma vida em sociedade mais justa e mais humana. Um sujeito que volte o olhar aos valores humanos e a convivência pacífica.

Juntos os intelectuais e os sujeitos em construção podem, humildemente, reconhecerem-se inacabados e necessitados uns dos outros para formarem o sujeito que a sociedade está a exigir. Um ser que não se reconheça dominado, porém, que se perceba parte integrante da grande peça teatral que é viver neste imenso e distinto planeta, a fim de protegê-lo. Nenhum homem é melhor que outro. Todos são iguais perante a lei e assim devem se perceber e responder às situações dolorosas para a mudança na qual serão apresentados.

Neste sentido, recorre-se, mais uma vez, às palavras do mestre que diz:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (...) A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2005, p.36).

Para que este novo sujeito seja construído, libertado das inúmeras amarras a que foi acometido ao longo dos tempos, será necessário viver experiências formadoras distintas das que hoje estão contidos. Mudar essa condição humana de dominado vai levar um par de anos, porém, deve iniciar imediatamente, sob pena de que a geração de hoje não veja a mudança e siga engessada em princípios e fundamentos que não lhe são e não lhe dão condições de sobressair às situações apresentadas.

Quem poderia fazer isso pelos sujeitos do mundo, do país e dos municípios que compõem este grande estado? A resposta parece óbvia, vindo de uma educadora. Com toda sinceridade, acredita-se que os intelectuais do nosso tempo histórico estão devendo esta atitude aos sujeitos, uma vez que quem tem conhecimento pode mediar a mudança, pode enfrentar desafios com mais força, pode se propor à mudança, pode livremente explicar o porquê as coisas devem mudar, clareando aos demais o que vem sendo escondido. O foco deve ser outro. Sair do econômico e do partidário e ir, imediatamente, para o humano do

humano a fim de resgatá-lo, lembrando que ambos os lados são da mesma moeda, ou seja, o Estado segue sendo o vilão que rouba, através da cobrança abusiva de impostos, o dinheiro de “todos” e reparte para alguns. Isso também não é discutido na escola e junto às comunidades. Falhamos, enquanto profissionais da educação uma vez que não relacionamos fatos e nos engessamos em um só olhar.

Desta forma, os intelectuais comprometidos com a vida do bom conhecimento, que sabem fazer as coisas de forma séria e correta, que são exemplos de honra e honestidade, que não têm seu nome envolvido em escândalos de corrupção. Sim, os docentes, estudiosos que conhecem a dor e a cor da realidade das escolas e da sociedade na prática cotidiana, que têm coragem de anunciar mais do que criticar. Esses sujeitos são o que o estado do RS/BR necessita, assim como o Brasil e o mundo como um todo.

Têm-se exemplos de intelectuais saudáveis e empoderados. Deseja-se que o estudo possa acordar os monstros da academia, a fim de que pensem nesta humilde proposta e recorram a eles para a salvação da sociedade, como diz Gimeno Sacristán: "Devemos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de indivíduo e sociedade." (2007, p. 38).

5.3 CENA 3 ESCOLA E DEMOCRACIA. OS RUMOS A SEREM REDEFINIDOS

No Brasil, a Lei 10576 de 14 de novembro de 1995, atualizada até a Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012 dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências e, traz em seu artigo 1º alguns preceitos que merecem ser destacados:

I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar; III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados; IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; V - garantia da descentralização do processo educacional; VI - valorização dos profissionais da educação; VII - eficiência no uso dos recursos. (BRASIL, 2012b, p. 1)

Observa-se que tais preceitos da participação da comunidade escolar nos processos decisórios já estavam definidos na CF de 1988, artigo 206 que trata da gestão democrática do ensino público. O que também é fato que as redações dadas para as legislações educacionais, no país, comungam das mesmas ideias, pelo menos, no papel, o que é muito positivo porque se não fossem escritas preto no branco, talvez as coisas estariam bem piores do que se apresentam em gestão democrática nas escolas públicas.

Percebe-se que a escola como uma célula da sociedade não fica fora deste projeto audacioso de democracia e tem um importante papel, garantido pela legislação vigente da gestão democrática. O que se pode observar ao longo dos tempos é que as políticas públicas para a democratização da escola chegam para atender apenas mudanças normativas que passam, ideologicamente, uma intenção de democracia e de um Estado preocupado em resolver os problemas, e que na verdade não atendem a real necessidade destas instituições educativas, muito menos das comunidades onde as mesmas estão inseridas. Esta constatação já se confirmou nos dois últimos estudos, dissertações de mestrado em políticas públicas (AITA, 2009).

A partir do estudo anteriormente realizado por ocasião do mestrado em educação, já se podia observar que o desempenho da gestão escolar, em termos de organização político-pedagógica, ainda não está sendo considerado, uma vez que se observa em Aita (2009) que a escola não consegue gerenciar o processo de conhecimento de políticas públicas para a educação junto a todos os professores da escola e muito menos nas escolas do imenso país afora.

O que se percebe é a falta de recursos, especialmente humanos, para dar conta. Assim como subsídios produzidos a partir das próprias discussões na escola sobre esta temática. Esbarra-se no tempo disponível, não há literatura à disposição, existem poucos momentos na escola para estas discussões e a carência de uma gestão democrática comprometida com a reforma sugerida pela lei.

Segundo Aita (2009), a falta de consciência do que vem a ser estas alterações que a reforma sugere. Como vai ser? Como está sendo elaborada na escola? São frases e pensamentos que se percebe no ar. Quer dizer se não se buscar na literatura e na leitura, no profundo estudo, não se entenderá que processo é este e da onde veio, para onde vai. Em que está baseada a proposta de democratizar a educação e a escola. Se participa pouco na escola como a maioria dos professores.

Percebe-se que apesar da legislação existir e acenar para a necessidade de discussão, debates, decisão coletiva e reflexão, a escola ainda não tomou a decisão de ser democrática, pois não concebe o consenso no dissenso, tem carências na vontade de participar e deixa que uns decidam pelos “todos”, sem questionar. As divergências de opiniões, interesses e sentimentos perpassam as relações e precisam ser respeitadas para que haja o comprometimento e a adesão do maior número de sujeitos num exercício constante e a partir de um ensaio com atitudes democráticas.

O despertar para a consciência humana é um compromisso da escola, e esta tomada de consciência reporta ao pensamento político de Gramsci, em Piolte (1973), que trata do intelectual orgânico, aqui entendido como os laços que unem os intelectuais para a ação, para a transformação e à revolução pacífica e intelectual sugerida pelo pensador, no qual a escola teria o papel de formar para a criatividade ou para a reprodução. Porém, como pensar em despertar para a consciência política, para a organização, sem aproveitar os espaços efetivos para as discussões? A resposta para esta questão se faz pertinente, quando se entende que os docentes necessitam potencializar estes espaços, no sentido de trazer à tona o que realmente aflige o grupo, nos espaços de reuniões pedagógicas.

De posse destas considerações, há que se buscar nas palavras de Rousseau (XVIII) e Freire (XX) quando evidenciaram em suas brilhantes obras a necessidade do novo para a educação, aqui se vale de seus pensares e palavras para pedir que se estranhe esta educação de que hoje se faz parte, solicitando a renovação para a educação que a atualidade merece, buscando desnaturalizar o que parece natural, desbanalizar o que parece banal entre os elementos educacionais como o ensino e a aprendizagem, a avaliação, bem como o pensar sobre estas práticas fazem parte de um processo necessário para destruir os cercos cognitivos²⁰ nos quais estão submetidos historicamente os profissionais da educação.

Para tanto faz-se necessário que o educador possa visitar algumas outras áreas, buscar conexões e avançar para a conquista da democracia no real sentido do termo. Desta forma a seguir se pretende falar sobre o pensar, o sentir e o agir deste sujeito que ao longo da história foi se organizando e redefinindo conceitos, ideias e regras, a fim de se conhecer um pouco mais do sujeito que implementa as políticas públicas educacionais no país.

²⁰ Cercos cognitivos, aqui entendido como desconstruir para reconstruir conceito abordado na fala de Graciela Frigerio, aulas de mestrado da Universidade Nacional Tres de Febrero (UNTREF 2008).

QUINTO ATO**[DESVENDANDO A TRÍADE:
O PENSAR, O SENTIR E O AGIR
DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO]**

Procura resgatar o pensar, sentir e agir do sujeito contemporâneo na medida em que discute a luz das algumas ciências o proceso formativo dos sujeitos e sua relação com os princípios e bases para a formação de um sujeito, livre, democrático e participativo na sociedade em que vive.

A aventura de visitar outras áreas do conhecimento como psicologia, filosofia, física, biologia, sociologia, entre outras que tratam a questão do pensamento humano dinamizou o estudo e serviu como uma estratégia para potencializar o conhecimento e a pesquisa em educação, ora realizada.



6 QUINTO ATO [DESVENDANDO A TRIÁDE: PENSAR, SENTIR E AGIR DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO]

Ao abrir a cortina para o quinto ato observa-se a educação e a formação do pensamento do homem, uma viagem pelo mito da participação e do pertencimento, da representação no desvendar de conhecimentos para uma recultura. Este ato vem apresentando o cenógrafo que cria o projeto cenográfico e monta o espaço cênico em que serão desenvolvidos os atos do espetáculo, bem como, os cenários em que vai se dar a contemplação, as diferentes movimentações, o processo de interpretação por parte do elenco de atores em relação a plateia.

Lança mão do figurino para traduzi-los. Apresenta a luz e os respectivos refletores como o foco que se quer dar para cada cena, ou o que pode ser observado segundo o processo de construção próprio de cada um, seja ator ou assistente. Apresenta o processo e o imaginário social dos atores da peça e do público que traduz experiências que vêm desde o mito, a representação, até as discussões de conceitos e correspondências realizadas na sociedade.

O capítulo faz uma reverência, também, à plateia e como é estabelecida a comunicação entre os atores e o público, bem como a mensagem transmitida pela peça. Estão sendo apresentados no cenário principal um olhar para a formação do pensamento do sujeito, especialmente, no que diz respeito a possibilidade de participação, buscando levantar princípios e fundamentos que foram marcando a forma de participação dos sujeitos na sociedade. Apresenta-se, também, a subjetividade, como um cenário paralelo, porém marcante neste processo. No final do ato busca-se relacionar os princípios e bases de democracia e da proposta de reestruturação curricular, o processo de participação dos sujeitos na sua operacionalização, a imaginação, a criatividade na implementação da reestruturação do ensino médio politécnico.

6.1 CENA 1 O PROCESSO FORMATIVO DOS SUJEITOS E SUAS RELAÇÕES: OS PRINCÍPIOS E BASES DO PENSAR, SENTIR E AGIR DO SUJEITO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

O presente espaço tenciona buscar o cerne da questão que faz com que o sujeito tome esta ou aquela atitude com relação à participação da vida na sociedade. Esta relação entre o que se é o que se pensa e a forma como se reage em determinadas questões podem estar

atreladas ao como se esteve pensando e as condições existentes durante o processo de formação constante que ocorre no viver cotidiano de cada sujeito que ao experienciar se cria, se forma. Ao trazer uma reflexão sobre possíveis conceitos acerca de ideias, pensamentos, tipos de pensamentos se pretende atravessar por algumas disciplinas para buscar refletir sobre verdades e pensamentos, bem como, outros conceitos como autocondicionante, coadjuconsumante em que se apresenta os efeitos especiais que configuraram e deram a cor, a dor e o sentido próprios da peça teatral.

Da mesma forma, ao compreender o caminho por onde se percorreu, enquanto sujeitos, bem como a forma de pensar, sentir e agir destes pretende-se ainda discutir a participação no processo formativo do sujeito e a relação às influências e aos fatores que o levaram a admitir tais formas de viver na atualidade.

Reitera-se que este Ato não está escrito por um sociólogo, filósofo mas por uma educadora e pesquisadora que se atreve a viajar pela aventura da indisciplina²¹, na intenção de melhor compreender o que se passa na própria área de atuação, a educação.

Ao tentar, dentro das limitações próprias de uma educadora em construção, encontrar conexões e possíveis relações entre o que se estudou e o que se vivencia no decorrer dos últimos trinta anos na escola pública brasileira e na vida. Acredita-se que os conceitos aqui oportunizados para discorrer são complexos para serem discutidos num ato de uma peça teatral e devem ser devidamente contextualizados. Porém, como numa peça, busca-se evidenciar alguns pontos mais importantes dos estudos realizados, em que serão trazidos elementos importantes e essenciais para a compreensão do leitor assistente, observando que as considerações realizadas não se encerram, estão em profundo movimento, estão impregnadas de vida e se modificam no processo próprio da reflexão estabelecida. Como tal, sujeitas a mudanças e a considerações que as levem a outros palcos, outros entendimentos, outras formas de pensar, sentir e agir possíveis para compreender o que vem se passando nesta conjuntura atual da escola pública deste país. Por entre luzes e sombras, a cena vai se apresentando neste ato e ganhando vida relacionada à realidade brasileira.

Inicialmente, este capítulo vem enfatizando que existe, em primeiro lugar, uma trajetória individual de cada sujeito ator, que se assemelha à fase de pré-produção de um filme, situada no conhecimento e discussão crítica do processo histórico, da linguagem expressa nos conceitos e dos argumentos que vão fazendo parte da escrita dos roteiros a serem compreendidos pelo sujeito no processo de construção de um profissional melhor preparado

²¹ Indisciplina entendida a partir das ideias de Del Pécio (2006) como meterse adentro para hacer com que la verdade pueda ser dicha.

para dar conta das demandas de seu tempo. É a fase de se concentrar no enredo, na história que vem repleta de fatos e acontecimentos que marcaram o sujeito no seu eterno sentir, no perceber e no reconhecer-se como parte importante e pertencente à história.

Concomitantemente, esta trajetória necessita ser considerada para além de ser individual, ou seja, ser histórica e coletiva, repleta de outros personagens, situações e tramas que vêm definindo a forma de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo.

Considerando-se que o entendimento do processo de formação do pensamento cultural próprio de cada sujeito e da humanidade como um todo está imerso em inícios, retrocessos, recomeços, paradas, continuidade e descontinuidades próprias do caminho, e que estes se apresentam ao caminhar como bem sinalizava Ferry (2004), é que se pode perceber que as relações estabelecidas se apresentam no contexto em que as formas deste pensamento foram e estão sendo gestados, ou seja, somos individuais, porém, encharcados de vivências que se deram no tempo e com orientações próprias deste mesmo tempo histórico, político e social. Sendo assim, somos sujeitos coletivos também.

Da mesma forma que este caminho está influenciado por outros elementos como os estudos e aprofundamentos necessários para o entendimento e compreensão do contexto, uma vez que o espaço/tempo de formação inicial para a discussão e estudo de toda esta gama de conceitos teóricos é reduzido, também se estabelecem a partir das vivências, nas trocas com outros sujeitos, no ambiente em que os sujeitos estiveram inseridos e que admitem suas próprias percepções.

Acredita-se que, a partir de uma observação conscientizada da própria trajetória de trabalho e de vida, parar e pensar o processo formativo dos sujeitos desde uma perspectiva anteriormente não admissível, devido às representações, concepções e ideias construídas, estruturadamente, ao longo do processo de formação do sujeito, neste momento e nem tão tarde assim, ainda é possível, pela apropriação de outras leituras e reflexões agora, oportunas.

6.2 CENA 2 O PENSAMENTO: SUAS DISTINTAS ABORDAGENS E TIPOLOGIA.

Com o objetivo de procurar definir pensar e pensamento para este estudo, procura-se o fazer para organizar os caminhos por onde podem transcorrer as discussões, no sentido de avaliar o peso de alguma coisa, de uma ideia, da história de uma ideia, a fim de avaliar a realidade. A questão do pensamento humano persiste como um enigma vislumbrado por

várias ciências e, desta forma, se busca no entendimento de algumas uma melhor aproximação do que possa se pensar em tempos modernos.

Neste sentido, faz-se necessário buscar recursos de entendimento que vão atravessar algumas áreas do conhecimento e da ciência, a fim de lançar mão como um suporte teórico para os estudos de educação que se necessita conhecer e aprofundar sobre a formação do pensamento do sujeito contemporâneo, mais especificamente, relacionado com a sua forma de pensar, sentir e agir sobre determinadas situações, principalmente aquelas tocantes à participação na sociedade e nas instituições da sociedade e, mais concretamente, nas decisões tomadas nos grupos relativos à escola.

Não se trata aqui neste estudo de aprofundar, especificamente, cada área do conhecimento para tentar se aproximar de toda a verdade, mas de visitar outras áreas do conhecimento visando, sim, compreender melhor o como se organizou este pensamento humano, hoje retratado em sentimentos e ações apresentadas no cotidiano da sociedade e suscitar essa viagem aos leitores como forma de ampliar horizontes de entendimento do que possa ser uma verdade, sem limitar, sem oprimir os mais diferentes tipos de conhecimento, sem demarcar territórios, apenas apresentar a possibilidade de observar outras áreas pouco visitadas para o entendimento em educação.

Para tanto busca-se, inicialmente, Descartes (1596-1650), um filósofo de grande importância na história do pensamento, que dizia que a essência do homem é pensar, traduzindo esta máxima em Neves (2005), no qual, o autor apresenta a ideia do filósofo de que se o homem pensa, faz suposições, expressa sentimentos certamente ele existe. Desta forma, quem pensa é consciente de sua existência.

As características de um pensamento lógico se apresentam com um começo e um fim e são operadas por conceitos e raciocínio que em milésimos de segundos se exibem amparadas por recursos externos dos cinco sentidos. Este pensamento segue sempre uma direção e visa solucionar um problema, fazer planejamentos, raciocinar sobre algo ou até mesmo imaginar. Isso não quer dizer que o pensamento é linear, ao contrário, ele avança, retrocede, dá voltas, anda por entre diferentes formatos e se configura para atender uma necessidade. O pensar sempre responde a uma motivação que pode estar originada no ambiente natural, cultural, social ou do próprio sujeito pensante.

Neste sentido, diante da complexidade de cada situação, o pensamento converge para atender a uma necessidade, formulando conceitos para os quais a atividade psíquica organiza os fenômenos cognitivos planejados ou imaginados para responder a esta demanda.

Ao tratar de pensamento, reporta-se a Imanuel Kant, um dos principais nomes da Filosofia, ligado às correntes do iluminismo, racionalismo e empirismo, que veio influenciar, com a teoria do idealismo transcendental, a geração de filósofos que o sucedeu. Conhecida como Escola do Kantianismo e Idealismo, em 1755, começa a escrever seus primeiros ensaios, influenciado pelos tratados de Física de Newton e pelas ideias de Leibniz, filósofo racionalista. Kant mostra que o conhecimento do mundo exterior é fruto tanto da posição empirista (experiência) quanto do racionalismo (conceitos metafísicos). Kant acreditava que o Homem é um ser capaz de ser racional ²² ou seja, de investigar, continuamente, o que pensa. (Kant, 2008)

Esta posição Kantiana é de extrema importância quando se busca considerar desde que momento eu penso desta forma que hoje me penso pensar. Este pensar do pensado e do pensante, porém, raciocinado, refletido, investigado pode situar desde quando pensei desta forma que penso hoje, ou que fui pensado.

O que se percebe é que nem todos os seres humanos pensantes, por natureza, são raciocinantes na sua grande maioria, uma vez que apresentam uma dificuldade de perceber internamente e investigar o que pensam e de como chegaram a pensar da maneira que admitem pensar ou ainda como se está convicto de que o que se pensa está aproximado da verdade. O que se sabe, seguramente, é que uma determinada forma de pensar veio se estabelecendo ao longo dos tempos, no qual este formato de pensamento conserva as experiências, as crenças, as vivências e o conhecimento disponível, considerado pelos sujeitos como pensamento tradicional ou habitual, encarado como assertivo e que esteve balizando os sentimentos e as ações do coletivo de sujeitos na sociedade contemporânea. Essa orientação de pensamento, indiretamente, se estabeleceu e criou raízes profundas, fazendo com que hoje seja possível admitir ou não determinadas questões.

Outra visão sobre o pensamento se pode encontrar visitando a filosofia da mente a partir de uma análise fenomenológica de Heidegger que salienta em seus estudos que mesmo pensando, ainda não estamos pensando, ou seja estamos muito longe da verdade. A filosofia da mente é um ramo de ideias da filosofia analítica moderna que estuda a natureza da mente, os eventos mentais, funções mentais, características mentais, consciência e seus relacionamentos com o corpo físico, particularmente, no cérebro. O problema mente-corpo, isto é, o relacionamento entre a mente e o corpo, é frequentemente visto como a questão

22 Kant: O homem não é automaticamente racional. Não basta nascer humano para estar fadado à razão plena e à consciência crítica. O ser humano precisa adquirir o estatuto da racionalidade ao longo de sua vida, através de uma determinação interna para investigar incansavelmente o que pensa. Por isso, precisamos ter disposição para identificar tudo o que passa pela nossa mente.

central da filosofia da mente, apesar de haver outras questões envolvendo a natureza da mente que não envolvem sua relação com o corpo físico.

Admite-se que, de acordo com as ideias acima descritas, pode-se estar na fase de sujeitos que ainda não são capazes de pensar como até os dias de hoje os sujeitos foram capazes de pensar, apenas, o que já foi pensado e da maneira com que pôde ser pensado, distanciando o sujeito da atualidade do pensamento propriamente dito pelo autor.

Essa questão poderia justificar a falta de engajamento nas questões sociais e culturais por parte da grande massa de sujeitos e a dificuldade de manifestar sua opinião frente a determinada situação a que se percebem inseridos. Este não pensar potencializado, investigado, criticizado, interpretado e analisado individualmente, próprio de uma natureza legítima entre mente e corpo físico que interagem numa perfeita harmonia, levam o sujeito moderno a não produzir pensamento, apenas reproduzir formas de pensar, sentir e agir neste mundo.

Quando se fala em corpo físico, faz-se necessário atravessar outra ciência na busca pelo conhecimento do pensamento. Aporta-se na biologia, na qual reconhecemos o neurônio como componente principal do cérebro, uma célula processadora e transmissora de informações por sinais eletroquímicos que reage a estímulos.

Esta célula conduz o impulso nervoso para o corpo e deste para as células nervosas. Os neurônios recebem impulsos nas sinapses químicas e elétricas que geram ondas de correntes que integradas produzem sensações. O sujeito é composto de um corpo físico relacionado intimamente entre células, organismos e sistemas que juntos interferem e determinam as condições em que este mesmo sujeito pode estar pensando, criando, ideando e interagindo consigo mesmo e com os demais.

No caso do sujeito moderno, estímulos, sensações e toda essa gama de impulsos e reações estão se dando de uma maneira pouco mutável, uma vez que o ambiente em que vive este sujeito moderno segue nos mesmos moldes do passado, sem grandes alterações ideológicas, porém com uma grande diversidade na arte de comunicar com o avanço tecnológico.

Na verdade, o sujeito moderno pouco percebe no seu cotidiano as teias e imagens, cores, sons e luzes que o fazem pensar, sentir e agir da mesma forma em determinadas situações. Passam despercebidas pelo sujeito as intenções tendenciosas dos comerciais de televisão e rádio, do “outdoor”, da revista e do jornal, das imagens disponíveis na internet. Este apenas segue reafirmando a antiga e única forma possível de pensar, sentir e agir, e não

encontra resistência íntima para mudar a forma de ver as coisas e, conseqüentemente, de transformar a sociedade.

Fatos como o individualismo exagerado incutido ao longo dos tempos fez com que este sujeito moderno não admitisse o sujeito vizinho como igual, muito menos o sujeito que vive em outro país como atualmente é o caso dos refugiados. Percebe-se que uma grande parte da sociedade segue numa inércia, em que os atos de repúdio aos que saíram de seu país pelas guerras, pela violência e pela fome, por si só traduzem e, transformaram o sujeito moderno que grita com o corpo e alma contra seu irmão de uma maneira tão selvagem que muitas vezes o distancia da própria natureza humana. Isso não é e, muito menos reflete um pensamento natural e não pode se naturalizar. Há que se resgatar e refletir sobre estas formas desumanas de pensar, sentir e agir do humano.

Já na psiquiatria, segundo o médico e nutrólogo Porto (2016), são observados cinco tipos de pensamentos, sendo eles positivo (estado agradável), negativo (estado desagradável), útil (sonho, nossa vida), inútil (a vida do outro), elevado (positivo e útil que contribui para o bem de todos). Os pensamentos citados anteriormente podem ser trabalhados e, quando isso ocorre, eles serão determinantes para a melhoria da concentração, diminuição de ansiedade, e também garantem o bem-estar do sujeito. Segundo o tipo de pensamento que é mais expressivo no dia a dia, ou seja, dependendo da voz que faz parte deste ou daquele pensamento de cada sujeito, é que se pode perceber qual prevalece e que tipo de atitude cada sujeito deve tomar para que este o leve a uma rotina mais leve e agradável no cotidiano. Salienta que é motivador e muito mais confortável manter pensamentos tranquilos.

Ao voltar o olhar para o sujeito contemporâneo, observa-se que a psiquiatria hoje atende um grande número de sujeitos das mais variadas áreas que buscam o equilíbrio emocional através de medicações que fazem com que este sujeito possa, de forma mais equilibrada, atender aos desígnios da vida atribulada e sem tempo para si mesmo, dando conta dos seus pensamentos e se observando em e com eles para a melhoria da qualidade de vida.

O que parece mais pertinente estabelecer é que, mesmo equilibrados após tratamento psiquiátrico, os sujeitos não atentam para seus pensamentos de forma racional e lúcida, apenas sentem-se mais tranquilos até que outro surto os acometa e o mesmo volte ao mesmo estágio desequilibrado anterior.

Na continuidade das visitas em outras áreas, passa-se rapidamente pela psicologia, que conduz para o viés intelectual, em virtude da resolução de um problema prático. Skinner (1995), considerava o pensamento como comportamento privado, seja ele verbal ou não verbal e não manifesto nos sentidos. Piaget apresentou os estágios que descrevem o

desenvolvimento cognitivo das crianças. Freud (1976), no seu modelo estrutural da psique nos brindou com o “ego, o superego e o id”, partes do seu aparato psíquico. Neste modelo, o instinto fica a cargo do “Id”, a parte realista com o “ego” e a função da crítica e da moral com o “superego”. O inconsciente de Freud pode estar explicando o que fica abaixo da percepção do consciente no que se refere aos desejos e vontades que move este sujeito a ações e reações ainda não esclarecidas em educação.

Ao tentar relacionar este elemento com o que se vê no sujeito atual moderno, percebe-se que no superego está registrada a questão da crítica e da moral. Neste lugar dentro da mente do sujeito podem ter sido programadas as formas mais equivocadas de moral traduzidas no passar dos anos como as normais de se pensar, uma vez que hoje o sujeito moderno desconsidera os elementos estruturantes do passado, no que se refere aos princípios, valores e regras de convivência.

Observa-se, neste interim, que a parte psicológica do sujeito pode estar explicando as ações hoje presentes no que restou do ser humano. Desde que foram criadas as leis, as regras e as condutas a serem seguidas pela humanidade, uma grande parte desta foi enfática ao traduzir o oposto, em exemplos, fazendo com que os sujeitos fossem se transformando em grupos manipulados de pensares, sentires e agires até os dias de hoje, ou seja, enquanto as normas e regras eram definidas por um lado, por outro, as ações falavam o contrário.

E o que sobrou? O que temos hoje para tentar explicar. Um sujeito, acrítico, apático, medroso, cruel e com valores humanos morais sensíveis, apenas com os valores do mercado e do consumo tatuados em seu inconsciente, responsável pelos desejos e vontades cada vez mais afloradas e ainda pouco esclarecidas e interpretadas pelos intelectuais da educação que poderiam sistematizar estes estudos, esclarecendo-os à sociedade, para que um grande número de sujeitos saia do estágio de desumanidade em que se encontra.

Seguramente, a partir dos estudos da psique se poderia organizar melhor o pensamento humano, no superego e no inconsciente, buscando as conexões importantes e fundamentais para compreender a forma de pensar, sentir e agir do sujeito na contemporaneidade. Para tanto, há que se considerar visitar outras áreas, conversando com outros conceitos para que, quem sabe um dia, a verdade possa ser dita.

Ainda pelos aportes da psicologia, faz-se pertinente trazer para as discussões a teoria histórico-cultural que tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), autor preocupado em compreender a relação entre as ideias e o que estas mesmas podem dizer ou escrever sobre estas mesmas ideias. O interesse por entender as ideologias, a

doutrinação e a persuasão faz com que se busque neste autor e sua obra subsídios para compreender o pensamento humano.

Vygotsky desenvolveu inúmeros conceitos fundamentais para que se compreenda a origem de nossas concepções e a forma como as manifestamos.

Segundo o autor, na obra pensamento e linguagem, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas, porém, cruzam-se na criança a partir dos dois anos de idade, no qual o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Deste ponto em diante, a linguagem se estrutura em pensamento.

Em relação a este pensar estruturado, observa-se que Vygotsky realizou estudos relevantes sobre a mediação social, pontuando os pilares para esta abordagem. Segundo Oliveira:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; a relação homem e mundo é mediada por sistemas simbólicos (1997, p. 23).

Quando se pretende estudar a relação entre o pensamento e a linguagem, observa-se que Vygotsky divergiu quanto aos esquemas propostos por behavioristas e Piagetianos. Para os primeiros, o desenvolvimento da linguagem passa pelo discurso oral e pelo murmúrio até atingir o discurso interior. Para os segundos, o desenvolvimento ia do pensamento autístico para o discurso socializado e o pensamento lógico através do discurso e do pensamento egocêntrico (VYGOSTKY, 1978).

As conclusões a que Vygotsky chegou mostraram que o pensamento vai do sentido socializado, coletivo para o individual (VYGOTSKY, 1978).

Esta comprovação permitiu a Vygotsky compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Desta forma,

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Neste sentido, apresenta-se um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky (1978), a (ZQP) zona de desenvolvimento proximal, que abrange que todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas é possível se houver ajuda de alguém, ou seja, a partir da intervenção do outro, pontuando a importância de que todo o aprendizado humano é de natureza social.

Quando se traz à tona a questão dos instrumentos culturais como mediadores do pensamento do homem percebe-se que este os remete à importância das atividades e das ações realizadas pelo sujeito, de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve, bem como os objetos com que este teve contato durante a vida, no qual estão intimamente ligados. Eles podem representar a realidade e/ou conformarem seus processos de pensamentos.

Entende-se que este pensar, sentir e agir do homem contemporâneo pode estar impregnado de atividades, de ações com as quais estes mesmo sujeitos tiveram acesso desde a infância e foram se conformando, com o passar do tempo, os processos de pensamentos sobre as vivências sociais, ou seja, somos o que vivenciamos no grupo, somos a partir das interações e das atividades realizadas ao longo da vida. Somos conforme nos foi possível pensar e diante das nossas próprias experiências práticas e de convivência é que somos capazes de refletir pela atividade que realizamos.

Dando continuidade às discussões busca-se entrar em debates sociológicos, voltando-se o olhar para a psicologia social que traz um outro fator preponderante ao estudo de como as pessoas e grupos interagem. Trata-se de Jung Jung (1967) que acrescenta ao inconsciente de Freud o inconsciente coletivo e suas representações coletivas, distinto do subconsciente pessoal e particular de cada ser vivo.

Observa-se que Jung identificou quatro funções psíquicas que a consciência usa para fazer o reconhecimento do mundo exterior e orientar-se. O autor determinou as funções como: Sensação, Pensamento, Sentimento e Intuição, que, junto às atitudes de introversão e extroversão, representam os tipos psicológicos.

Opta-se por abordar os tipos psicológicos de Jung (1967) para esclarecer a formação do pensamento do sujeito contemporâneo, sendo que este autor pode iluminar e colaborar para o entendimento da questão deste estudo, uma vez que se pode encontrar orientação e uma relação para o pensamento do sujeito; observando a maneira como o movimento da energia psíquica, ou seja, da “libido” se processa em relação às pessoas, aos objetos, aos animais, ou ainda a outras circunstâncias e condições do próprio ambiente, objetivando o entendimento

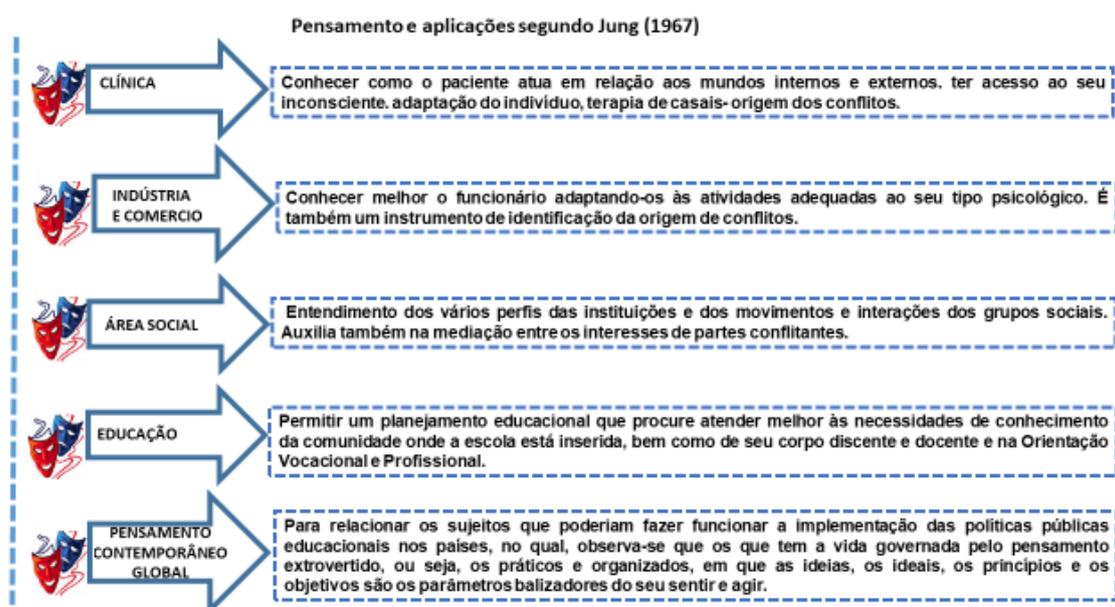
das dificuldades ou facilidades nos nossos relacionamentos e no nosso modo de percebermos o mundo.

Este modelo Jungiano (1967) sintetiza atitudes de personalidades como parte importante do sujeito que são formas psicológicas de adaptação do indivíduo ao mundo exterior e interior. Tais atitudes estão divididas em: atitudes de extroversão, em que, numa atitude objetiva, o indivíduo foca sua atenção no ambiente externo, adaptando-se com mais facilidade às situações do mundo exterior, pois se preocupa em inteirar-se com as coisas e com as pessoas; atitudes de introversão, na qual, numa atitude subjetiva, esse direcionamento se dá para o mundo interior e para os seus processos internos, o que torna esse indivíduo introspectivo e retraído.

Neste inconsciente coletivo e suas representações coletivas podem estar ancorados alguns dos princípios e fundamentos que podem seguir sustentando a forma de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo, ou seja, o poder do imaginário coletivo tem força e poder na representação do pensamento do homem.

A partir da organização Jungiana para os tipos de pensamentos seguiram-se as aplicações, nas quais observa-se, neste momento de discussão, que se poderia acrescentar o pensamento contemporâneo global como outra importante e atual forma de aplicação dos estudos, para se tentar compreender o pensamento moderno globalizado.

Imagem 21: Pensamento e aplicação segundo Jung (1967)



Fonte: Organizada pela autora, para observar a aplicação dos tipos de pensamentos conforme Jung (1967)

Observa-se, segundo a figura apresentada, que a aplicação dos estudos de Jung (1967) prossegue para buscar reconhecer o tipo de pensamento de cada sujeito. Esta aplicação na clínica, na indústria ou no comércio, na área social, na educação e no pensar contemporâneo global, pontuado pela pesquisadora para este estudo, segue pertinente, uma vez que organiza estruturadamente e analisa o processo de pensamento no sujeito, oportunizando orientação e propostas à resolução de problemas.

Enfoca-se especialmente para estudar o pensar, o sentir e o agir do homem contemporâneo, no qual se poderia utilizar dos tipos psicológicos de Jung (1967) para selecionar os sujeitos que poderiam fazer funcionar a implementação das políticas públicas educacionais nos países, uma vez que são sujeitos que têm a vida governada pelo pensamento extrovertido, ou seja, os práticos e organizados, com as ideias, os ideais, os princípios e os objetivos como parâmetros balizadores do seu sentir e agir.

Este grupo de sujeitos é composto, segundo Jung (1967), por artistas que poderiam desempenhar este importante papel na sociedade, uma vez que são mais sensíveis, não os políticos ou agentes governamentais.

Neste sentido, há que se pesquisar mais sobre o sujeito humano que pretende colocar em prática ou mesmo em andamento uma política pública, a fim de que este movimento próprio do ser humano seja levado em consideração, que suas necessidades sejam atendidas e que as expectativas possam ser atendidas, a partir de um estudo e seriedade mais profundos, dos sujeitos que tenham um perfil e uma capacidade que estejam mais próximas do sucesso da implementação de uma política pública.

Bardu (1960), no seu livro problemas e histórias da psicologia, faz com que uma advertência aparentemente óbvia e absolutamente fundamental seja lembrada com relação ao pensamento humano. Segundo este autor, "[...] o pensamento em todas as suas manifestações nunca é só o que parece ser, porém, também o que foi" (p.09).

Esta advertência faz com que se pense em relação ao sujeito e sua forma de ser pensar e sentir quando pensa o que é partir e segundo orientações do que foi. Isso significa que o sujeito faz uma referência do passado quando pensa o e no presente. Desta forma, este elo que liga o passado e o presente faz com que o sujeito possa estar orientado a pensar desta ou daquela forma segundo suas convicções, anteriormente sugeridas por processos vividos, por experiências e por orientações sutilmente colocadas no seu íntimo que, por si só, definem sua forma de ser e estar na contemporaneidade.

Em estudos mais recentes do pensamento contemporâneo, por parte da pesquisadora, são remetidos para uma outra disciplina. Trata-se da física quântica pouco discutida e refletida

entre os educadores, porém que na terapia holística, saúde quântica, constelação familiar entre outras disciplinas já se apresenta e se reforça a cada dia que passa.

Importante se reportar para os primeiros estudos desta mecânica quântica pela luz do matemático e físico de Oxford, Roger Penrose que traz na complexa teoria que explica o universo humano. Estudos iniciais que aproximaram os estudos da mente e o físico do humano se percebe no livro do autor denominado de "A Nova Mente do imperador", datado de 1989. Neste livro o autor diz que a mente seria a criação de um fenômeno mecânico quântico no interior do cérebro do homem e que o pensamento é força eletromagnética. Pelos estudos observou-se que Penrose após publicar seu livro recebeu inúmeras cartas de estudiosos de outras áreas, nas quais colaboraram para a concretização de sua teoria quântica. Encontros fortuitos com um anestesista chamado Stuart Hameroff o ajudaram a compreender as teorias relacionadas com a consciência causando profundas discussões na física, biologia, neurobiologia, ciência da computação e filosofia. Tem-se estes estudos como base para entender o pensamento e o comportamento humano ao longo dos tempos. Pelos estudos deste pesquisador, na célula humana cada átomo é dividido e pelo menos duas partes bem definidas. Uma a parte genética, no qual, o sujeito repete, desde sua genética familiar, proporções aproximadas das doenças e características genéticas familiares, podendo de certa forma, reproduzi-las. A outra parte deste átomo, lembrando de cada átomo é composta de uma série de pequenos tubos, "microtúbulos" semelhantes a caminhos minúsculos nos quais, passam uma proteína que é ativada pela emoção, sendo esta anteriormente acionada pelo pensamento deste sujeito.

Num simples modo de explicação observa-se que quando pensamento e sentimento positivos se unem a proteína ativa uma química no corpo capaz de criar tudo o que é imaginado, sendo a materialidade deste pensamento se apresentando sob forma de cura e abertura de possibilidades para a resolução de problemas de ordem física. Com a mesma força quando a proteína se une com o pensamento perverso e negativo a materialidade deste pensamento se apresenta sob forma de doenças e fatos sensíveis que dão conta deste estado do sujeito. (Penrose. 1994)

Acredita-se que muito se precisa estudar para usar essa importante disciplina para a área da educação e já se observa, no país algumas intenções de transmissão de conhecimento nos inúmeros cursos online, gratuitos apresentados para compreender esta outra face de conscientização da população frente a bloqueios estabelecidos do passado, muito aproximados da cultura de cada povo, ou pelo menos a forma cultural em que está baseado a forma de

pensar, sentir e agir deste sujeito e sua construção de ideias, pensamentos, sentimentos e emoções.

Isto tudo que se discute neste espaço está relacionado aos que têm interesse e estão dispostos a buscar aproximar discussões junto as mais diferentes disciplinas, a fim de que algum dia a verdade possa ser dita e que o “todos” das bases legais e documentos educacionais internacionais possam ser um alvo a ser alcançados, também nas políticas públicas.

Do mesmo modo desde 2015 no Brasil, especificamente, no estado de Minas Gerais já existem estudos e escolas em que a Pedagogia Quantum já é uma realidade, como pode-se observar o sítio Escola. A primeira escola quântica do Brasil, localizada em Pouso Alegre, Minas Gerais. “O Sítio Escola tem essa visão Holística da Educação e mostra às crianças e suas famílias, que nosso mundo tem infinitas possibilidades e que somos criadores da nossa realidade. Utilizamos a Física Quântica como recurso educacional na Arte de Educar, Viver e ser Feliz.” (PQ, 2016).

Observa-se que nada é ainda tão misterioso para o sujeito destes nossos tempos, quanto a questão da consciência quântica, bem como o muito que a educação pode se aproveitar destes relevantes estudos para a resolução de um dos grandes problemas do passado que é a dissolução das amarras, nas quais o ser humano vem sendo submetido ao longo dos tempos para pensar, sentir e agir conforme uma programação prévia pouco conveniente para o sucesso e qualidade de vida ds povos esplalhadas pelo planeta a fora. Pretende-se buscar imersão neste espaço educacional a fim de continuar os estudos a respeito do tema.

Volta-se a considerar o passado do sujeito, no que diz respeito a sua forma de pensar, sentir e agir, e toda a gama de relações por este estabelecida e configurada como basilar para, de acordo com estas considerações, propor algo que seja eficiente e eficaz à produção das novas formas de ser, pensar e agir do sujeito contemporâneo atualizado, especialmente para a questão de formação do pensamento humano e a melhoria sustentável de vida neste planeta.

De posse deste breve, porém interessante material compilado, observa-se que, ao entrar nas diferentes áreas da ciência, mesmo que superficialmente, seriam necessários anos de estudo e pesquisas para dar conta, ou pelo menos estar junto com o profissional de cada área, para se chegar o mais próximo possível de alguma verdade.

Ainda assim, arriscou-se a buscar um olhar próprio e pertinente voltado para cada área, porém, distinto para a área da educação, em que pode colaborar para que se encontre uma aproximação de verdades nela, já que encerrados em seus estudos os pesquisadores

pouco podem avançar, uma vez que são limitadas as variáveis que podem abrir para um novo interpretar na busca de soluções para os problemas sensíveis na área educacional.

Percebe-se, mesmo que muito superficialmente, que a tríade (pensar sentir e agir) precisa ser considerada, a fim de que a implementação de uma política pública educacional tenha sucesso. O trabalho com essa tríade pode ser um princípio fundante a ser considerado na elaboração de políticas públicas educacionais que sintonizem com a mudança do estágio em que o sujeito atual se encontra e colaborem para o desenvolvimento e crescimento social sustentável.

Esta aventura de visitar outras áreas do conhecimento pode ser uma estratégia para potencializar o conhecimento e a pesquisa em educação. Desta forma, embrenhar-se nas outras ciências deve, seguramente, colaborar para que a verdade possa ser dita, como bem já disse Del Pécio (2006).

Na seqüência, o estudo foca os efeitos condicionantes que alimentaram a forma de pensar, sentir e agir do sujeito contemporâneo.

6.3 CENA 3: A REPRESENTAÇÃO: OS EFEITOS AUTOCONDICIONANTES QUE ALIMENTAM A FORMA DE PENSAR, SENTIR E AGIR DO HOMEM CONTEMPORÂNEO.

Ao iniciar a discussão sobre a formação do pensamento do homem contemporâneo, convém buscar um aspecto relevante, a representação. Representar no teatro é uma questão que vem sendo discutida a partir de um olhar indisciplinar²³, no qual várias áreas do conhecimento podem se comunicar como já foi salientado no princípio deste capítulo. Da filosofia ao teatro, no cenário da história até a sociologia, no atravessar das ciências políticas, busca-se na psicologia aportes nos quais os estudos culturais e antropológicos debatem a temática. Uma grande gama de conceitos conflui, se mescla e se encontra numa representação.

A relação entre teatro e representação apresenta-se pertinente em tempos de crises econômicas, liberdade, justiça, segurança e paz, que domina a cena global e contribui para a discussão e consciência da própria história e as estruturas sociais, no sentido de refletir sobre manipulação de opiniões, legitimação política e conformação da condição e distinção que está presente na sociedade.

²³ “In disciplina” (DEL PERCIO, 2006, p. 21/22), aqui entendido como entrar em outras disciplinas e incorporar estes elementos para desenvolver as suas potencialidades para acreditar que a verdade pode ser dita.

A representação e a representatividade seguem como foco de inúmeras discussões. O teatro acompanha e contribui às transformações das formas, linguagens, discursos e ditos comportamentos. Ao representar metáforas interage com a percepção, consciência, opiniões, certezas, incertezas, dúvidas, ideias, concepções. Funciona como um jogo de ficção que condiciona o sentimento de veracidade, o envolvimento de um imaginário e de uma cultura apresentada por cada espectador.

Na vida real não é diferente, no cotidiano da coletividade ou na individualidade, os sentidos, a representação e a representatividade estão presentes no comportamento do homem na sociedade.

Quando se refere à imagem mental, a representação das ideias no cérebro é feita através de estímulos nos neurônios. No contexto social esta imagem mental criada ou o imaginário social podem ter sido estabelecidos por uma condição que é própria de cada sujeito, uma rotina, um costume ou uma crença. Pensamos, acreditamos e agimos conforme este imaginário e realizamos as referências e relações segundo este ideário e as vivências autocondicionantes²⁴.

Talvez a representação possa estar apresentada metaforicamente em dois gêneros, sendo irônico ou dramático da cena com que se depara no dia a dia do homem contemporâneo que, sem muita discussão, se dá e se mostra em conformidade com uma consciência e uma concepção pré-estabelecidas e, algumas vezes, apresentada à sua revelia.

O primeiro gênero, o irônico no sentido de criticar ou denunciar uma situação ou acontecimento, ou mesmo quando o sujeito torna-se joguete em um espetáculo criado a partir de outros interesses sem perceber-se ator principal da cena; o dramático, pelo desconhecimento total comovente, sofrido e aflito de uma trama que envolve concepções e ideias que orientam e determinam ações que têm a ver com seu cotidiano, interferem na vida, nos rumos da história e atinge a realidade, as necessidades primeiras do sujeito e, mesmo assim, ele se vê reproduzindo o cenário de como foi anteriormente pensado.

Pensando mais além se destaca o conceito de representação expresso na obra a condição social de Del Pércio (2014), na qual ele apresenta a crise da representatividade que deveria ser bem exercida pelos políticos e passa pela ótica de cinco enfoques: derivação dos novos meios de produção econômica- velocidade das mudanças no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, desconhecimento do eleitorado sobre o posterior e mutável desempenho

²⁴ Termo usado pela autora para definir ideias que o sujeito autocondicionou no seu processo formativo. Que tem a ver com crenças, valores, emoções e imagens mentais, próprias de cada um no processo.

dos candidatos- maior e crescente nível educacional dos representados que lhes rendem um maior nível de informação, impondo aos “representantes” uma vexatória adequação às aspirações e demandas sociais no campo político- e, por último, as transformações provocadas pela mídia, de modo especial, pela televisão, pela informática e pela internet.

Del Percio (2014) ainda aborda que, diante da crise e do descrédito, pouca coisa tem mudado, e que a esperada representação, em adequação aos anseios populares, é sempre frustrada pela “hegemonia” e pela constante reprodução da inadequada representatividade.

Esta reprodução se faz mais constante e presente na medida em que o tempo passa e a situação política persiste e não se vislumbra uma reforma. Vivemos num mundo de imenso desenvolvimento da tecnologia e não sabemos, efetivamente, usar desta ferramenta para buscar o possível, entendendo que este possível pode se dar inicialmente na cabeça. A cada dia, somos e estamos mais imaturos social e politicamente. A falta de tempo para o outro e para si próprio foi desgastando as relações, distanciando todos da vida e do dia a dia que a compõem. A forma com que os fatos e acontecimentos são interpretados ao longo da história, as influências externas, a ética nas relações cuidando de si mesmo e do outro levou à perda da noção de conjunto, de que se é um mundo em movimento, porém, que se é parte de um mesmo espetáculo e que tudo está interligado.

6.4 CENA 4: A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DO HOMEM: UMA VIAGEM PELO MITO DA PARTICIPAÇÃO NO DESVENDAR DE CONHECIMENTOS.

Ao iniciar a temática sobre o mito da participação em educação, faz-se necessário colocar em discussão ideias relacionadas à teoria crítica. Pondera-se que o primeiro contato com a mesma, seus conceitos e estudos deu-se, mais precisamente através da leitura do livro "A Escola de Frankfurt" da Entel (1999) e de um seminário de doutorado sobre a teoria crítica na Universidade de Buenos Aires (UBA). Aportes com os quais se embasa as considerações a seguir, na pretensão de discutir sobre o mito da participação e pertencimento na educação e a formação do pensamento humano desde estes conceitos.

Cabe acrescentar que, anteriormente, apenas se apropriou de alguns textos em Gramsci e Freire, seguidores da teoria crítica, uma vez que a área de trabalho é a educação e deve-se buscar alargar a visão quando se pretende ser e estar na educação de um país, especialmente, como o Brasil, a fim de conhecer as orientações e linhas de pensamento que serviram de aportes e fundamentações teóricas na formação inicial do professor da educação básica, lembrando que é este o principal viés teórico da formação inicial desta pesquisadora.

É uma boa oportunidade para diminuir a distância entre a prática de ensino em mais de 30 anos, com crianças, jovens e adultos procurando compreender as teorias que traduzem a educação, a escola e a participação democrática, bem como os Mitos²⁵ nelas expressos.

Antes que essa discussão se efetive, acredita-se importante elencar alguns elementos que se apresentam ao longo do texto, a fim de organizar os próprios questionamentos, indagações, perguntas e dúvidas sobre o assunto.

Inicia-se por dizer que o estudo dos conceitos e as ideias dos críticos fizeram esta autora rever ou mesmo reler o que se compreendia sobre a participação democrática nas escolas, tentando entender o que acontece com a educação de hoje e, talvez, tornar possível um novo olhar, com vistas à transformação social, trazendo para o debate o novo fenômeno que se traduz pelo pertencimento antes que a própria participação nas instituições de ensino.

Entende-se, na melhor das hipóteses, que o que sinalizavam os críticos com relação a educação mesmo que de uma forma inconsciente, já era comum no caminho percorrido nestas quase três décadas de trabalho em comunidades escolares. Isso conforta, por um lado, porque foram anos de trabalho em que, de uma forma ou de outra, a teoria e a prática se encontraram, se contemplaram e muitas vezes se distanciaram ao longo dos anos de trabalho nas comunidades em que se atuou.

Por outro lado, causa confusão, porque foram os mesmos anos repletos de uma total ignorância sobre assuntos que um educador deve considerar na sua prática ao longo do processo. Sem querer retirar a responsabilidade da curiosidade, da busca e da procura de um estudante comprometido, acredita-se que os cursos de formação inicial em educação deixavam muito a desejar entre os anos 80 e 90 neste país e do qual se fez parte, especialmente porque fora apresentadas apenas uma parte da história que deveria ser a boa, a da transformação e a da liberdade da população. A outra era e foi esquecida, relegada à margem porque retratavam os anos da ditadura militar que pelo senso comum era e foi o que de pior aconteceu no país.

Isto significa que pertencia a um grupo muito grande de pessoas "treinadas" por, e para manter e perpetuar o sistema excludente. Parece óbvio, mas não é. Grande parte dos educadores não se sentem e não se percebem, conscientemente, manipulados e utilizados pela máquina do sistema capitalista até os dias de hoje.

²⁵ Elaboración conciente, un tipo de discurso que intenta resolver en el plan imaginario los conflictos que no encuentran solución en la realidad, en lo cual el imaginario no quiere decir erróneo, opuesto a la verdad, mentira y que no produzca efectos materiales verificables. (Clases Gruner y Callelo- Seminario de doctorado- Mito y Ideología- Teoría crítica)

Por esta razão, como muitos dos meus colegas, se esteve adormecida e com uma grande dificuldade para iniciar o rompimento das amarras de pensamentos e sentimentos idos. Felizmente, a presente pesquisadora considera-se no caminho, em franco processo de redescobrimto de possibilidades distintas em educação, e apenas começando o longo caminho em direção ao saber para "ser" uma educadora melhor. O pouco desbravado do vasto mundo do conhecimento levam-na a preocupar-se e, igualmente, por estas razões, perguntar-se:

E os outros tantos colegas brasileiros e pessoas que trabalham em seu dia a dia com formação de opiniões, oferecendo-se, como exemplos, para outros sujeitos em suas próprias práticas diárias, expõem sua subjetividade, refletem as crenças e valores na convivência com os demais? Até quando estes colegas vão seguir reproduzindo sem refletir sobre os entraves a que se está acometidos por séculos? Até quando os cursos de formação docente vão ser pouco históricos, políticos, imparciais, porém, críticos desta história.

E aqueles que detêm o poder ou "saber" que estão nas academias e ainda não podem fazer na prática o que aprenderam na teoria? O que faz a academia para diminuir esta lacuna? Pelo que se vê e se testemunha, continua-se a proporcionar aos alunos e formadores de opinião potenciais um pouco de educação inicial excludente e pouco renovada, para não dizer muito distante de uma educação libertadora.

Bem, isso também se deve pensar quando se trata de educação para a transformação social. Pondera-se estas questões em um capítulo que trata sobre a teoria crítica e o mito participação democrática em escolas. E por que o professor ou docente age e faz desta ou daquela maneira e que teoria está impregnada nestas práticas cotidianas?

Pode-se pensar que a palavra chave é a crença, mas também se pode cogitar em cultura ou mesmo tradição; ou, ainda, porque a pessoa acredita nisso; ou, pelo menos, faz o que pensa e acredita ser o mais correto; ou, ainda, acredita que sempre foi assim.

Existem pensamentos, sentimentos e ações que não se explicam, apenas se faz, no automático, sem questionar. Isso é o que se pretende debater neste capítulo. E por quê? Porque se age desta forma? Por que não se discute isso em educação?

Porque, de acordo com a Entel (1999), a educação cultural se apresenta como um controle e com a tarefa fundamental de disciplinar o prazer da internalização através da espiritualidade. A crença neste mundo imaginário faz com que o sujeito não perceba o mundo real. Assim, com todos os sentidos ligados na fé, não enfoca a vida real, trata-se de algo transcendental, inquestionável, passado de geração para geração e que vem se fortalecendo a ponto de se naturalizar, se acomoda.

Somam-se a esta ideia as palavras de Adorno (1992, p.10), quando diz que “lo sagrado del lenguaje de los auténticos reza más con el culto de la autenticidad que con el cristianismo, incluso allí donde, por pasajera falta de otra autoridad disponible, se acomoda a él”.

Assim, o trabalho burguês cristão foi bem feito. Tem-se uma legião de medrosos, procurando se tranquilizar pelas falhas, os desejos, as misérias, aspirações da alma e nos deveres dessa, num mundo superior e acreditar que tudo vai ficar melhor, porque essas coisas não podem, na verdade, se realizar.

O senso comum das fantasias do imaginário é característica do pensamento neoliberal mostrado no tecido da vida cotidiana e é reforçado a cada ato de submissão. O credo neoliberal revive a ideia de progresso, é impossível sem a obediência ao “deus” mercado, ao mesmo tempo que este mesmo progresso se torna insustentável sem a obediência do deus do socialismo e comunismo que sinaliza para a transformação da sociedade desde que o grupo que detenha o poder possa viver em bases capitalistas e de abundância e fartura e ganância. Como desmistificar isso nas instituições de ensino ponderando os dois lados e dissecando tudo de todos para depois e só depois buscar uma verdade para a população? Nem tanto ao céu e nem tanto a terra, os educadores precisam buscar nas entranhas da teoria e interpretar para a população de forma responsável e segura, a final em algum ponto precisa-se de algum cidadão que faça pelo exemplo a tão sonhada democracia.

Como bem aborda Calello, (2009), quando discute que o imaginário popular apresenta-se penetrado pelo poder comunicacional hegemônico, tornando-se rotina. Lembrando que no fundo mesmo o que se lembra é a parte da regra, do respeito, dos valores a serem resgatados e da mágica que era os tempos em que os jovens ouviam com educação os mais velhos e aceitavam as orientações sem agressões e pancadarias. Se lembra também do tempo em que os ídolos dos mais novos eram os pais, os avós, trabalhadores, honestos, dignos e respeitados e não esse amontoado de figuras querendo tomar a cena do filme das nossas vidas.

Abordando sobre o imaginário parece interessante colocar em discussão o "mito do conhecimento." Este imaginário que está na mente e no fazer dos professores, que os leva a pensar que, depois da formação inicial, está pronto e que sabe ou deveria saber de tudo. Isso pode distanciar o aluno e o professor, assim como toda a comunidade escolar, e que está relacionado ao compartilhar no momento mágico do ensino aprendizagem.

Esta ideia é um dos mais terríveis entraves na profissão docente. É preciso entender que não há uma formação fixa, concluída, acabada, mas isto deve ser considerado durante todo o processo que é realizado desde o nascimento até a morte do sujeito. A isso Ferry

(2004) chama a atenção para a temporalidade. Ter a consciência da forte presença desse imaginário social que durante séculos se mantém permitiria aos docentes e professores superá-los e, superando-os, seria forte, seguramente de modo que não seria necessário simular quando não sabe alguma coisa: de uma forma muito simples procurariam superar as limitações do proceso, sem dor e sem fazer com que ninguém fosse ferido.

Este mito do conhecimento pode levar a outro plano imaginário, “o mito da participação”, uma vez que alunos, pais e comunidade, em geral, transferem aos docentes ou professores da escola o poder da decisão, da organização e da realização de tarefas que poderiam ser desempenhadas no coletivo do grupo, desenvolvendo a situação de falta de pertencimento no próprio grupo. Essas questões não são discutidas no meio educacional. Apenas transfere-se poder para outrem, reconhecido como melhor para a tomada das decisões, ou seja, o mais culto, o mais inteligente, o mais responsável, o mais tudo, sendo que este mais o deixa, mesmo sem perceber, porém isto é sentido numa condição de menor importância no processo, dispensável.

Na tentativa de entender sobre os mitos da moderna sociedade, busca-se compreender, de acordo com Vernant (1982), que homens contemporâneos acreditam numa ancestral mágica necessidade de explicar o mundo e em uma maneira de interpretar a realidade. Mito e Logos são parte do mesmo universo, no qual cada homem deve equilibrar os sentimentos e verdades para ajudá-lo a viver melhor.

Nos discursos dos sujeitos está ancorada sua visão de mundo, a forma com que realmente percebe e o assimila. Este discurso traduz-se pela tradição de pensamento, de sentimento e de percepção deste próprio mundo, ou seja, o homem acredita no que considera verdadeiro a partir de suas origens, de seu ambiente e de suas vivências, considerando que “aproximar el mito al lenguaje no resuelve nada: el mito integra la lengua; por el habla se lo conoce; pertenece al discurso” (STRAUSS, 1969, p. 189).

O pensamento mítico é temporal, no qual passado, presente e futuro se mesclam. Este plano imaginário deve ser estudado em relação ao contexto, pois esta é uma primeira tentativa de explicar a realidade.

Ao buscar relações entre as teorias epistemológicas sobre o mito, para explicar a participação na educação, as discussões se aproximam, especificamente, da corrente racionalista iluminista que vincula uma confiança cega na educação, porém, põe foco, a princípio, no mito ou em verdades impostas pelos setores dominantes. Neste caso, a sociedade se organiza e aos sujeitos, a partir do pleno exercício da razão para explicar ideias, conceitos, experiências e outra sorte de interrogantes, com o suposto objetivo de formar um indivíduo

aceito na sociedade pintada a partir de um plano imaginário, arquitetado desde o princípio da organização da sociedade e baseada no poder do capital. Por outro lado percebe-se que desde um outro viés ideológico socialista e comunista introduz uma educação “pseudo progressista” que pode ao invés de colaborar com a sociedade, dividir, ainda mais os sujeitos em quando propõem as discussões de gênero, de cor, de classe forçando, por baixo dos panos a divisão, empobrecendo as discussões e reforçando a vitimização dos sujeitos que a cada dia se enchem diferentes não só em aspectos da vida, mas na condição e pertencimento aos grupos.

A partir destas constatações é importante considerar que, neste momento, apresentam-se dificuldades próprias do entendimento e do processo de cada um para entender o conceito de experiência que não estivesse enraizada no empirismo, assim como era difícil compreender que todo o conhecimento envolve a transformação do sujeito que é capaz de adquirir conhecimento. Essa redescoberta, ou essas dúvidas podem estar relacionada com o pensamento dos críticos de Frankfurt, que leva a pensar a partir da perspectiva de homens à procura de sua emancipação, não apenas reprodutores, ou vice e versa, caso se pense um libertador.

Os textos dos intelectuais Frankfurtianos apresentam uma gama de desconforto, incluindo na incerteza e na produção da negatividade sobre o que existia como uma possibilidade de alcançar a utopia desejada, uma fantasia criada para dominar o sujeito. Dúvida aqui entendida como questionamento constante para o conhecimento das coisas, partindo da perplexidade que espanta sobre o desconhecido, ou apenas uma forma de viver na utopia e deixar a realidade de lado, focando em algo importante e necessário, porém inatingível, uma vez que as diferenças de progresso e igualdade seguem e se mantêm cada vez mais fortes entre os irmãos de uma mesma patria basta analisar a quantidade de favelas e vilas que aumentaram nos últimos 20 anos no país.

Assim, se poderia entender que as academias, a partir da leitura de textos e produções de críticos, foram mesclando-se entre memórias e novas visões para fins de recuperar a vida democrática dos espaços educacionais, que até hoje é difícil de remontar. É difícil porque o que se tem mesmo de memória cultural é o que o coração admite como correto, ou seja as aulas tradicionais e autoritárias em que nossos Mestres foram forjados.

Para clarear o anteriormente descrito, faz-se pertinente lembrar uma parte interessante do estudo sobre a Escola de Frankfurt que fala do atual declínio da reflexão filosófica que ocorreu a partir de inconsciência e esquecimento de preocupação com a verdade em nível social e filosófico na sociedade. Como se pode lembrar, nos anos 70, os países

latino-americanos aprovaram leis com cortes da filosofia educacional e a crítica em âmbitos escolares em todos os níveis educacionais. Estas leis tecnicistas, provenientes de acordos tradicionais, de fundo neoliberal, foram determinadas por organismos internacionais para a manutenção do sistema capitalista vigente, que fechou a possibilidade de exercício democrático em espaços escolares. Porém, se tivessem seguido seu curso e tratado de ponderar sobre o movimento, em si, destes cortes hoje a população já saberia que viver num país socialista e comunista não levaria a massa a ter seus direitos garantidos, uma vez que os socialistas e comunistas levaram seus povos a aniquilação como se percebe ainda na América latina, no qual cubanos e venezuelanos sofrem com a ira de seus ditadores.

Na singela reflexão da pesquisadora erraram e erram os capitalistas por não apresentarem propostas viáveis de progresso aos países em desenvolvimento ponderando a vida dos “todos” envolvidos e erram os socialistas e comunistas por encobertarem a verdade da população pontuando que seu regime de governo seria melhor para a massa, quando se percebe pelos fatos isso não pode ser verdade. O que se vê é que para a cúpula socialista e comunista a vida é perfeita, o Estado é amplo e rico, porém, o povo é miserável e pobre, passa fome! Disso se percebe que a manipulação existe e está em todo sistema político e que provavelmente serve à alguém que não o povo.

Cabe assinalar, como traz Callelo, (2009, p.10) que:

El sistema político no puede tolerar una instancia autónoma que escape a la posibilidad de ser manipulada, sobre todo si es capaz de generar agentes críticos con capacidad para poner evidencia la condición antidemocrática del propio sistema, y el carácter autocrático del discurso hegemónico.

A este respeito, deve-se considerar que o quadro da dominação imperialista capitalista hoje tem raízes históricas e faz parte do pacote com que as pessoas foram submetidas durante o tempo, impondo o imperialismo em seu discurso e prática hegemônicos que hoje é governado pela globalização (Callelo, 2009). Formar um ser pensante, capaz de fazer crítica não era e não é o plano de um sistema hegemônico dominante nos países em desenvolvimento e nem mesmo dos grupos e partidos que trazem em suas bandeiras o socialismo e o comunismo que mais faz é aumentar a fome e a miséria no mundo

Callelo (2009, p. 04), traz ainda que:

La sociedad latinoamericana fue siempre victimada desde su origen, por la desigualdad necesaria para la expansión planetaria del capitalismo, pero al mismo tiempo, a diferencia de las asiáticas y las africanas, por el mimetismo ideológico cultural que escamotea a las masas subalternadas la memoria de la diversidad.

Quando se depara com declarações como esta é impossível deixar de refletir sobre cada palavra dita. Sociedade vitimada pela desigualdade necessária para e sempre pelo sistema. Pergunta-se a fim de que? Ou de quem? Porque se pretende inviabilizar a vida e as condições de um povo? Não seria ideal que todos tivessem de tudo? Qual é a raiz da ganância que não oferece condições para que os “todos” sejam amparados, se somos da mesma raça, a humana?

Da mesma forma, torna-se interessante, depois desta análise dual perceber, segundo as leituras efetuadas, que a liberdade/subjetividade está a serviço de e nasce ancorada em uma tendência social que é objetiva e que a razão nasce do esquecimento da prática, porém, cabe recordar que o objetivo do burguês nada tem a ver com a liberdade, mas com o foco no individualismo e o desgaste dos valores humanos. E quem seriam estes burgueses hoje? Quais grupos e siglas defendem as condições antidemocráticas, de discurso hegemónico e dominante? O que estes grupo sugerem, o que defendem e o que propõem? Que corporações trabalham para que essa ideologia siga imperando? Por quê? E no outro viés o que passa com os países que vivem o socialismo e o comunismo? Porque não conseguem fazer chegar na mídia um mínimo de coerência com o que vislumbram junto a sua comunidade, a sua população que está fugindo da sua pátria pelo medo da morte, da fome e da miséria. Não seria, mais humano rever sua ideologia e trabalhar para que os “todos” tivessem um mínimo de dignidade?

Muito interessante também viajar nas palavras de Marcuse, ao abordar a cultura afirmativa que traz a crença em um mundo superior e espiritual que conecta este mundo aos valores e interesses burgueses num movimento instaurado, programado e, naturalmente, aceito pelos sujeitos sem contestações. É um espetáculo de sons, luzes e cores que convence e sensibiliza, profundamente, o pensar, sentir e agir destes sujeitos.

Muitas frases marcaram na leitura dos textos de teoria crítica. Neste momento, deve-se voltar a uma delas: “[...] cuando se libere los sentidos de su atadura del alma, surgirá el primer brillo de otra cultura”. (ENTEL, 1999, p. 30). Esta frase marcou, porque pretende-se estudar para a transformação, para encontrar uma nova prática no pensar, sentir e agir pela educação ou, pelo menos, diferente das apresentadas. Acredita-se que é preciso saber mais sobre o contexto cultural dos sujeitos com quem se trabalha e, especialmente, os mitos que sustentam as práticas diárias.

Neste sentido, acredita-se que é uma tarefa difícil quando se pretende jogar com o transcendental, com as crenças, ideias, mitos e até mesmo das histórias de vida de cada um,

impregnada nas discussões e debates, nos quais todas estas têm força, poder e se manifestam nos discursos e nas ações cotidianas. É preciso se perguntar: Como podemos vencer essa cultura afirmativa? A resposta, de acordo com Marcuse seria, negando o que existe, separando bens-espirituais dos bens-necessidades. Além de levar os sujeitos a pensarem sobre a possibilidade de uma outra sociedade. Como negar o que está instituído, vivendo numa sociedade em que poucos entendem ou, pelo menos, discutem sobre esta possibilidade? Se uma grande maioria permanece conformada com a sua condição?

Como manter uma postura de revisão crítica permanente? Como libertar os sentidos das ataduras da alma? Como a dar à luz o brilho de uma outra cultura em grupos apáticos, pouco participativos e quase nada conscientes do que e para que deveriam participar? Como desvendar o mito da participação sem o conhecimento crítico da realidade instaurada, estabelecida, fortalecida pela mídia, pelos acordos internacionais e pelas próprias legislações?

De acordo com Adorno, em ENTEL (1999), a resposta é óbvia: conhecer o objeto em sua constelação, em relação ao outro, estando ciente do processo de acumulação de conhecimento da humanidade. Talvez o brilho de uma outra cultura que Marcuse fala está na constelação de Adorno, em que se pode chegar a iluminar os processos cognitivos dos sujeitos.

Como, na prática, isso poderia ser possível? Parece que seria tentando fazer uma educação integrada e contextualizada que trabalhe o sujeito na sua essência e de acordo com as demandas²⁶ que o grupo apresenta, como aborda, Marta Souto (2008).

Parece pouco provável que isto ocorra, uma vez que a educação não é prioridade nos países ditos “em desenvolvimento”, como é o caso do Brasil. Qualquer discurso governamental ou político se dá pronunciando palavras chaves de melhoria na educação, saúde e segurança. Não convence mais. Propostas, projetos, programas chegam e saem assim como chegam e saem os governos, nada é constante, nada permanece, as propostas não criam raízes, não se sustentam. Porém, enquanto a educação não for pensada como Projeto de Nação e continuar organizada como projeto de governo isso não vai mudar.

Outra questão a ser discutida é a da consciência duplicada e contraditória em si mesma, como a possibilidade de transformação para a iluminação social, na curiosa dualidade em que se encontra o sujeito obediente aos mecanismos ou cooptados pelo sistema e, ao mesmo tempo, não o são, pois percebem que a realidade não é a apresentada pelo outro.

²⁶Demanda, aqui entendida por Souto (2008) como sendo para pensar de que forma o sujeito plasma a necessidade, numa leitura latente, implícita, interna e pode se manifestar em simples gestos que podem ser lidos no chegar atrasado, no não participar, no falar de forma geral, nas atitudes, postura, com o corpo como um todo.

Estes indivíduos percebem isso, mas não reagem porque eles não tem a força para mudar. Então, eles percebem mas continuam ignorando seus próprios problemas. Assim que eles observam mas não interpretam a realidade em que vivem, pelas noções cristalizadas mencionadas por Benjamin como "fóssil de uma cultura" que torna difícil o vislumbrar a novos horizontes. Neste caso, descobrem mas, não a negam, não resistem ao dado como natural. Por isso se pergunta: Como sair deste processo de apatia e imobilidade intelectual e cognitiva? Essa descolonização do pensamento é quase impossível frente a um sujeito sem a força necessária à transformação, ou seja, sem o conhecimento que o emancipa.

Nesta mistura de sentimentos está o ser humano que busca a felicidade, que só pode ser conseguida através de uma mudança nas relações materiais da existencia Entel (1999), mas é notável que numa sociedade capitalista o centro gravitacional é a economia e não as necessidades de uma humanidade liberta, plena e feliz.

Assim, se traz mais uma questão para reflexão: como desvendar o mito do sucesso? Vive-se em uma sociedade onde a indústria cultural é forte, antidemocrática e está serviço da mídia que ideologicamente manipula as massas, ocorrendo a produção em série da cultura da "aura atrofiada", trazida por Benjamin em Entel (1999). Essa cultura de massa é reconhecida como a tarefa de controle e submissão das camadas populares, enganadas nos aspectos da vida humana. Uma cultura comercializada, "coisificada" e despojada de elementos críticos.

Neste sentido, pensa-se: Como desvendar o mito do progresso humano? Ele nasceu pelo esgotamento da razão iluminista, pelo feito de que esta não pode cumprir sua promessa. Adorno e Horkheimer, em Entel (1999), definiram o Iluminismo como a morte da esperança pelo engano das massas, pela destruição do particular de cada homem, por estreitar a realidade, a fórmula matemática, ou, ainda, pela manobra feita pelos intelectuais burgueses.

Falando em intelectuais, outra questão: Onde estão os intelectuais populares depois de Marx, Gramsci e Freire? Tem-se muita informação, mas onde foi parar a sabedoria? Realmente, vive-se em um semicultura, na qual tudo é comercializado sob o poder do imperialismo globalizador. O que vale intelectualmente, o que tem valor legal é o que é escrito para fortalecer o imperialismo gobal. Onde foram parar os intelectuais pioneiros de 30 que passaram pelo país? Não deixaram sucessores? Quem os intelectuais de hoje vão oferecer para refletir as questões e demandas da realidade às futuras gerações?

As leituras acumuladas feitas no seminário de teoria crítica levaram esta autora a compreender intelectuais críticos e reflexivas dos anos 70, na América Latina, com a intenção de retomar leituras críticas em espaços públicos, no sentido de recuperar vida democrática, na

qual se pode ver que tais críticas tornaram-se apenas, denúncias. Na década de 80, houve um grau de compromisso não-intelectual que ainda é difícil de voltar e reescrever.

Na década de 90, após a crise, a privatização, o alto nível de concentração de capital e expansão tecnológica, o desemprego, a pobreza e a marginalização, os estudiosos na área de comunicação começam a retomada, com maior profundidade. As vertentes frankfurtianas já haviam alertado sobre os caminhos que levariam a sociedade a enfrentar profundos problemas.

Um deles, certamente, está centrado no vazio intelectual a serviço da massa popular que é a maior parte nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. É para estes que as forças deveriam estar voltadas, para melhorar as condições de vida deste grande grupo de pessoas, dos excluídos, da pobreza instaurada, dos que passam fome, bem como a serviço da preservação e conservação ambiental que asseguraria vida no futuro.

Acredita-se na teoria a serviço da prática. Desta forma, um pensamento insiste em estimular ao ler e reler os frankfurtianos: Os Intelectuais devem não só pensar sobre o declínio, mais para pensar em projetos para sair desta situação e fundamentar de tal maneira que não haja como não colocar em prática seus projetos com vistas a uma sociedade digna.

Não se tem mais tempo. Há que se pensar urgentemente em relacionar as questões políticas, econômicas e sociais, tendo em vista o alcance das metas estabelecidas nos acordos internacionais já trabalhados neste texto em que “os todos” seriam o foco.

E quando se torna consciente das práticas e das demandas da sociedade é que se pode pensar em políticas educacionais no seu contexto sociocultural e político. Neste sentido, observa-se que o desenvolvimento do Estado está diretamente relacionado com a realidade política e social do seu povo. O campo político, neste caso, são as práticas políticas da sociedade, dentro de suas peculiaridades disciplinares tradicionais e reforça a estrutura do Estado na sociedade, enquanto a articulação, a legitimidade desta organização. Desta forma, busca-se a partir deste espaço elementos relacionantes que possam pensar a forma e a estrutura da sociedade, bem como, as possibilidades de transformação.

6.5 CENA 5: NO CENÁRIO PRINCIPAL O PROCESSO FORMATIVO DOS SUJEITOS E SEUS ELEMENTOS RELACIONANTES.

O processo formativo do sujeito e suas relações transitam por efeitos singulares e especiais vivenciados na trajetória, com o qual foi se forjando o pensamento, sentimentos e ações de cada sujeito, em especial, e nos grupos em que este se viu partícipe.

Com o foco no pensar integrado e relacional, esta pesquisadora busca-se de coragem para junto aos colegas e leitores buscar olhar para a escola e para o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço escolar, sob outra perspectiva, a fim de pontuar o quê, o como e o porquê as políticas públicas para a educação são necessárias para que a sociedade em nível global, o país, ou os países, em nível macro e a escola em nível micro, seja ela deste ou daquele ponto geográfico prossiga, observando que as políticas públicas seguem, no seu íntimo, organizadas, a fim de atender as expectativas de um sistema vigente.

O olhar para este íntimo pode ser um caminho para a consciência de alguns elementos que foram determinando a orientação, mesmo que de forma velada, os pensamentos, sentimentos e ações na sociedade como um todo. Estas questões, pouco discutidas na educação, são importantes e uma necessidade, antes mesmo de qualquer outra intenção de aproximar-se de uma realidade e de uma verdade sobre e na educação deste país.

Este olhar integrado e relacional leva, inicialmente, como destaca Del Pécio (2014), a pensar na cristianidade medieval, que de uma predominância rural, acreditava que a sociedade dependia plenamente da natureza para sobreviver. A natureza determinava boas e más colheitas, inverno rigoroso ou não, a morte e a vida, o estrato social alto ou baixo, em conformidade com a família de nascimento. Cabe lembrar que, neste tempo, o homem se considerava parte da natureza.

O autor ainda traz que, com o passar dos tempos, fatores como a urbanização, as cruzadas e o surgimento das universidades, entre outros tantos, contribuíram para a conformação da burguesia. Uma parte da sociedade que não tinha herdado nome nem mesmo sobrenome, porém, que se impôs e se impõe até os dias de hoje na sociedade moderna. O burguês, o homem da cidade, via a natureza como mera fonte de recursos e a si, como resultado de sua obra. O burguês se bastava e deveria adquirir, trabalhar, acumular. Se o que os outros pensam de nós hoje conta, deve-se ao burguês que já advertia em outros tempos históricos e sociais, com a burguesia e à cosmovisão capitalista do século XV, que os demais sujeitos e sociedades iriam admirá-lo e reconhecê-lo em função do dinheiro que tinham e não do sobrenome que herdaram.

Neste mesmo viés, destaca-se a questão do esforço próprio, do consumo, da acumulação, das diferenças, da separação e da propriedade que começava a penetrar na sociedade, por exemplo, nas artes quando o pintor passa a pintar o que ele, o burguês, quer ser, não o que ele é. E isso não foi suficiente. Pediu ao cientista que representasse o mundo tal como ele a via e a partir do dinheiro que tinha, quantificando tudo. Não satisfeito, logo o burguês lança mão do filósofo para legitimar suas ambições, e assim foi sendo reescrita a

história e os fundamentos, até o momento, estudados. Assim, interpretaria em seu benefício as ideias de Bacon e Descartes, a fim de sistematizar uma visão quantitativa, formalista, instrumental do mundo e da sociedade. (DEL PÉRCIO, 2014)

Nesta linha de pensamento, faz-se necessário considerar que existe um modelo de sociedade, de empresas, de famílias e de escola que vem se impondo, desde há muito tempo e que apresenta um mínimo de consciência social e política por parte do sujeito. O surgimento da sociedade de consumo consolida o capitalismo, trabalho assalariado, urbanização. Arrisca-se a dizer que se segue uma rotina pintando e representando um mundo ideal, distante da realidade e da necessidade do sujeito contemporâneo, apenas conformando e reforçando o já anteriormente determinado.

Cabe destacar que a educação atual foi pensada pelo capitalista que, no início dos tempos, já tinha um currículo oculto voltado a preparar o sujeito para se transformar num instrumento para disputar o mercado de trabalho²⁷, sendo este com o horizonte voltado para o lucro. Assim, construíram a dominação das forças produtivas. Pouco se apresentam práticas relacionadas aos valores humanos, humanização nas escolas e nas instituições de ensino, nas ações e intenções dos sujeitos. Essa máxima se traduz até os dias de hoje. Passaram séculos e a escola segue a mesma, com os mesmos ideais e com propósitos questionáveis. Fechada nos seus muros se reescreve e se pinta conforme as necessidades da própria sociedade. Tudo está separado e previamente organizado, em conformidade com os critérios da sociedade em que se vive e próximos, muito próximos de um sistema vigente.

Sistema este oriundo de uma escola falida que se organizou a partir das ideologias do comércio, mercado e do capital. Escola e sociedade frutos de rupturas de formas de organização monárquico e feudal para republicano, porém, com resquícios eternos de corpo, mente e alma amarradas e condenadas, em seu íntimo individual, a aceitar a dominação como forma naturalizada de ser e estar neste mundo. A conquista de direitos, a luta, as guerras e a violência intrínseca a estes fenômenos foram forjando o homem contemporâneo que se tem hoje. As instituições foram colaborando para moldar o sujeito atual.

²⁷ No Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo do autor Sérgio Lessa (2007) observa-se uma ampla discussão sobre o trabalho como a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Bem como do trabalho aqui relacionado, à educação que presta serviços aos interesses do capital, porém, que não produz “conteúdo material de riqueza”, que por sua vez, produz capital. O trabalho abstrato do educador que não transforma uma matéria-prima e que não se volta sobre “objeto de trabalho”, produz mais-valia, porém não produz capital. “No caso do “mestre-escola”, ao término da aula o consumo desta já está plenamente realizado e dela nada mais resta”. (2007, p. 104)

Com este espírito capitalista, com a alma presa nestes princípios e doutrinas chegamos aos dias de hoje, subjulgados e dominados pelas artimanhas do capital e suas inúmeras facetas criadas para encobrir a verdade dos fatos que está para além do que é dito ou escrito pela sociedade.

Os direitos do homem, a subjetividade e consumo de ideias. Os vínculos e representações entre os atores da cena são alguns dos elementos que cunharam a forma de pensar, sentir e agir no homem contemporâneo.

Quando se pretende abordar sobre direitos do cidadão, é necessário buscar na história fatos que marcaram tais acontecimentos, pois se é fruto de pensamentos, sentimentos e ações anteriormente determinadas. Somos o que nos pensaram anteriormente. Dentre eles, destaca-se a Revolução Francesa e os direitos do homem (Bobbio, 2004), estudados por muitos autores. Cada qual com o seu ponto de vista veio trazendo seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, indicando a necessidade de pontuar os direitos do homem que nada mais apresentou a não ser aprender a servir, a não reivindicar, nem participar de decisões democráticas.

Neste contexto histórico, observa-se que se saiu de uma estrutura condicionada, determinada e vigiada feudal para uma “pseudo” república, da mesma forma condicionada e condicionante do homem, sujeito de sua história e da sociedade.

Lembra-se, neste espaço, do Contrato social, pensado por Hobbes, que regrava e primava pela paz na sociedade. A partir de um conjunto de regras, leis e deveres sob o pano de fundo da luta por direitos. De lá para cá, pouco se transformou para a paz na sociedade. Ao contrário, leis e mais orientações chegaram para organizar a casa, porém, não para dar conta de uma sociedade que ontem e hoje seguem distantes das condições de aplicação desta mesma lei.

Todas as leis pensadas para o meu país podem funcionar bem em outro, ou em outros países, em que o sujeito cidadão constituído e empodeirado tem um mínimo de predisposição para legitimá-la, uma vez que reconhece seus direitos e seus deveres, que sabe o que significa viver numa democracia, como princípio básico para que a lei possa ser aplicada, no qual os direitos do sujeito cidadão são respeitados sem que este necessite lutar por eles. Quando se traz o mínimo, significa que a população brasileira está muito distante de processos democráticos efetivamente, e não porque não almeja tal condição, mas por pura falta de conhecimento para tanto. Uma grande parcela da sociedade apresenta uma carência de pressupostos para fazer com que estes direitos sejam efetivamente alcançados.

Observando o texto da Carta Magna, a constituição brasileira apresenta a intenção relativa aos direitos do cidadão. No Art. 4º da CF (1988), a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I - independência nacional; II - prevalência dos direitos humanos. Observa-se que em ambos os casos este direito está comprometido na ordem interna e internacional. Para este quesito, sabe-se que esta independência funciona para o domínio de terras e do espaço físico e geográfico, uma vez que os cidadãos do mundo hoje vivem interligados.

Ao tentar organizar objetivos mais amplos, a Constituição assegura o direito à educação a todos e todas no território brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie. Estabelece que é de responsabilidade do Estado sua garantia. Além do direito à educação estar previsto no art. 6, há um capítulo na Constituição que trata exclusivamente sobre o direito à educação (art. 205 a art. 214). A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo, em seu art. 6º, o documento jurídico mais importante do nosso país diz que a educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Ou seja, não é um favor do Estado para as pessoas. Pelo contrário, como é entendida como um direito, ela pode e deve ser exigida dos órgãos competentes quando esse direito for violado ou desrespeitado. Mais à frente, o art. 205 da Constituição afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Aqui fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, com relação a esse quesito. Também está definido que a família tem deveres (os pais e mães, por exemplo, são obrigados a matricular seus filhos e filhas na escola), e que a educação tem como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa e a preparação para a inserção cidadã.

Observa-se, neste íterim, que os direitos básicos do cidadão estão escritos, porém, na realidade, a cada ano que passa mais distante do povo, ou seja, a grande maioria da sociedade fica distante da consumação dos seus direitos primeiros para uma vida digna. O que se escreve, nestes tempos, não é garantia, porém é um recurso que o sujeito lança mão para buscá-lo, basta que tenha predisposição e instrumentos para tanto.

Em conformidade com este argumento, apresenta-se Nunes (2012), ao observar a estrutura armamentista dos países, sob a bandeira da paz e proteção do território, no qual há mais de 800 mil suicídios no mundo por ano. O Brasil é campeão mundial de mortes com

armas de fogo. Mata-se em tempos de paz. Um país que não respeita e assassina as pessoas pela omissão não é de paz. São mortas 40 mil pessoas em um ano, sendo que a guerra do Iraque precisou de sete anos para chegar a este número de mortes. Isso é chacina. Mata-se mais do que qualquer país. O Brasil é um país que tem um grande número de crianças abusadas, mulheres desrespeitadas, direitos escritos em documentos, porém, não reconhecidos. Drogas correm à solta, e ainda se padece do mal do crime organizado, violência social de ponta e da corrupção política. Tem-se o terrorismo organizado. Comunidades vivem sob a mira de bandidos e à mercê das drogas.

E por falar nisto, muitos focos de escola de terror foram descobertas e estão espalhados pelo mundo, depois que Bin Laden derrubou as torres, isto é sinal de que a paz pode se estabelecer? Parece impossível a paz se estabelecer estimulando-se e financiado-se a guerra. O discurso global não está afinado com a prática observada. Existe equívoco em todo este movimento.

É ego, egoísmo, orgulho ou o que mais que vem sustentando essas atitudes reprováveis e desumanas? Há que existir responsáveis por estes desmandos, assim como há que existir sujeitos ponderados, responsáveis, que possam paralisar este “seres menos esclarecidos”, para que a luz possa brilhar para todos, aqueles “todos” que os acordos internacionais não se cansam de frisar.

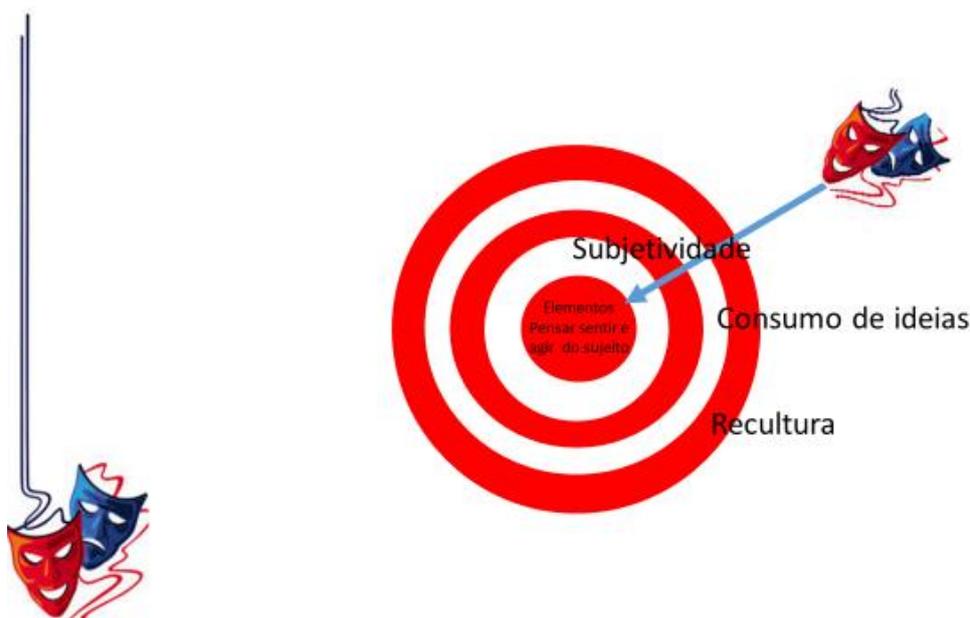
Faz-se necessário entender que os impérios da violência que fazem as pessoas reféns do medo; que a indiferença e omissão, conivência, cumplicidade, doenças degenerativas da consciência e da mente humana as estão transformando para o pior enquanto humanas. Já se nasce contaminado e fazendo parte deste mundo corrompido. O estado de indiferença e omissão se apresenta a cada nova ação, pouco existe preocupação com o bem estar do outro.

Na verdade, nem se lembra mais do outro, e nem de nós mesmos. O homem é o responsável pelo mal que veio se instalando no planeta. A dominação de ideias, também, na violência se estabelece, se fortalece e se discemina.

As ideias de Nunes (2012) salientam que é na omissão dos bons que os maus prosperam; Albert Ainsten já dizia que a humanidade não se sente ameaçada pelos que fazem a maldade, mas por permitir que a maldade se faça, na indiferença. Martin Luther king é inesquecível quando traz o que me assusta não é o grito dos violentos, mas o silêncio dos bons. É urgente pensar nestas máximas, uma vez que não temos a valentia e coragem para conspirar pela paz, por quê? O que nos freia? Sabe-se que enquanto o bem está de férias o mal faz hora extra. Os violentos são determinados, enquanto os bons são tímidos e acovardados, reclusos e omissos. A violência nasce na mente dos homens, depois passa para o cérebro

alcança os músculos e encontra o outro com uma facilidade assustadora. Faz-se necessário pensar, refletir sobre isto.

Imagem 22: Elementos presentes e as relações da tríade (pensar, sentir e agir) do sujeito contemporâneo



Fonte: organizada pela autora, para apresentar a relação entre os elementos no processo de percepção para a formação do sujeito contemporâneo.

Como observado, até agora estamos imersos, atravessados e impregnados dos princípios e bases que compõem o pensar, sentir e agir do homem contemporâneo. Estes dão o toque, o sentido e a relação que se possa estabelecer quando a menor intenção na tomada de qualquer decisão se apresente e defina nossas ações.

Este pensar, sentir e agir automático que cada sujeito dispõe, consciente ou inconscientemente se apresenta carregado de um sentido, de uma ordem, de uma coerência, de uma crença, de uma série de valores comuns repassados de uma sociedade a outra, em seu tempo e processo histórico. No qual se mantém firme e incapaz de questionamentos e mudanças da sua veracidade ou não, sua importância numa realidade coletiva, quase que incontestável, pela continuidade neste processo de formação do pensamento e sentimentos do homem contemporâneo.

São conceitos, ideias cristalizadas dia a dia; mês a mês, ano a ano, século a século, de uma forma tal que se faz semente de opiniões, julgamentos, apreciações, para se tornarem convicções e se naturalizarem que se torna impossível questioná-las, uma vez que fazem parte de uma massa pensante que cria poder, se fortalece e se estabelece na mesma energia.

Quando se percebe diante de imagens distintas das que se tem ou teve acesso durante uma vida toda, bate a insegurança que toma conta e se continua navegando por águas conhecidas mesmo que sejam escuras. A dificuldade de optar pela viagem por águas menos densas e desconhecidas, relacionadas com as novas opções, nova cultura, alternativas e escolha de propostas distanciadas das que fazem sentido e têm significado para cada um faz com que o sujeito, mesmo sem perceber, siga na mesma direção, ainda que esta o leve sempre ao mesmo lugar e a iguais resultados.

Da mesma forma, este processo coletivo dos sujeitos se apresenta desde a subjetividade própria de cada cidadão, sujeito em formação, neste caminho. Sobre essas considerações, será versado a seguir.

6.6 CENA 6 A SUBJETIVIDADE. UM CENÁRIO PARALELO, PORÉM, DETERMINANTE.

Ao dar continuidade à reflexão até agora oferecida, a fim de reconhecer a relação entre os elementos no processo de percepção para o processo de formação do pensamento do sujeito contemporâneo, apresenta-se a subjetividade como um cenário paralelo, concomitante e determinante na formação do pensar, sentir e agir do homem contemporâneo.

De acordo com a sua etimologia, subjetividade vem do latim *subjectivus subicere* – “colocar sob” + *jacere*: “atirar, jogar, lançar”. É entendida como o resultado tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e ou conjunto de pessoas.

Para esta reflexão, vale-se novamente da psicologia social para compreender o conceito de subjetividade e seus derivados como formação da subjetividade ou subjetivação quando trata do espaço íntimo do indivíduo, como ele estabelece a sua opinião ao que é dito, ou seja, o mundo interno com o qual ele se relaciona com o mundo social, ou seu mundo externo. (González, 2004)

Subjetividade, sendo o que passa no palco mais íntimo do indivíduo, traduz o como este observa, sente, pensa e interpreta a respeito sobre algo e que, muitas vezes, pode não seguir um padrão, pois sofre influências culturais, educacionais, crenças, bem como as experiências vividas.

Pode estar relacionada com a forma com que alguém expressa um ponto de vista pessoal, de acordo com as influências já descritas. Talvez por esta razão, se possa dizer que a opinião de cada um transita pelos gostos, sentimentos e é muito pessoal; subjetivo.

A subjetividade na psicologia foi conceituada a partir das inquietações do sujeito, de modo que alguns pensadores do assunto foram levados a sintetizar a questão na contraposição entre características internas e externas. A subjetividade é o mundo interno de todo e qualquer ser humano. Este mundo interno é composto por emoções, sentimentos e pensamentos. É a ação de um “EU” na vida cotidiana, conforme explica Goffman (1975).

Segundo o mesmo autor, a subjetividade construída a partir de um espaço relacional, ou seja, quando nos relacionamos com o "outro". Este relacionamento nos insere dentro de campos de representação social em que cada sujeito ocupa seu papel de atuante na sociedade. Estes sujeitos desempenham papéis diferentes de acordo com o ambiente e a situação em que se encontram, o que pode ser interpretado como ações de atores sociais. Assim, somente a subjetividade considera, classifica e admite as diversas faces que compõem o indivíduo.

Segundo Nelson Coelho Júnior (2012), deve-se levar em conta quatro dimensões nos processos de constituição da subjetividade. São denominadas matrizes da experiência intersubjetiva. A primeira matriz, intersubjetividade transubjetiva, emerge das propostas filosóficas que valorizam as modalidades pré-subjetivas de existência. É a experiência de um solo de acolhimento e sustentação, em que a alteridade surge como constituinte das experiências subjetivas, não por oposição e confronto, mas por seu caráter de inclusão primordial. Na segunda matriz, intersubjetividade traumática, o outro não só precede o eu, como sempre o excede. O fato do outro sempre exceder o “EU” é, por sua vez, inevitavelmente traumático. A terceira matriz, denominada intersubjetividade interpessoal, parte da experiência do reconhecimento entre indivíduos. Trata-se de uma interação concreta entre organismos já diferenciados, funcionando em um plano individual ou interindividual. A quarta matriz, a intersubjetividade intrapsíquica, em que se encontraram fundamentalmente as contribuições psicanóticas, inclui o estudo das experiências "intersubjetivas" estabelecidas no "interior" das subjetividades.

As diferenças nos modos de subjetivação e constituição das subjetividades relacionam-se com a dimensão ética, na medida em que esta sistematiza e justifica racionalmente um determinado código ou padrão de conduta, um determinado quadro de normas e valores e uma determinada postura a ser ensinada e exigida dos sujeitos. As éticas, portanto, são como dispositivos 'ensinantes' de subjetivação: efetivamente sujeitam os indivíduos, ensinando,

orientando, modelando e exigindo a conversão dos homens em sujeitos morais historicamente determinados.

Touraine (2006) diz que o processo de subjetivação é “a construção, por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito” (p. 166). Afirma que a subjetivação seria uma das tendências marcantes da sociedade contemporânea, submetida por poderes que negam a liberdade do sujeito de se autoconstruir e, assim, construir a sociedade. Ocorre de uma forma latente, submersa nas práticas do cotidiano, na rotina das convenções. A subjetivação pode se dar no contato com outros sujeitos, na intervenção de mediadores e nas práticas educativas.

Touraine (2006) ainda afirma que a sociedade está mudando diante da alteração dos sistemas e instituições sociais, que conformavam e/ou pressionavam os indivíduos, seus papéis e delimitações. Nesse novo contexto, a esfera cultural ganha ênfase. Como afirma o mesmo autor,

[...] é precisamente no momento em que se impõe a figura cultural da sociedade, quando se observa a grande oscilação da ação e da representação do mundo exterior para o mundo interior, do sistema social para o ator pessoal ou coletivo, que aparece a ideia de sujeito como o ideal do ator. (TAURINE, p. 125).

Este ator pessoal (os sujeitos ou indivíduos) em atuação passa a repensar, consciente ou inconscientemente, a sua relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, seus papéis, formas de pensar e agir, bem como assumir uma postura fecunda frente à realidade social, atribuindo um sentido para suas vidas. Neste caminho, o sujeito pode autorizar-se para a reflexão de acordo com seus princípios e bases internas, mesmo que à revelia das dispostas, desde o entendimento que a própria sociedade impõe.

Essa formação se dá na “vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes que nos impedem de sermos nós mesmos” (Touraine, 2006, p. 119). Nesse sentido, a subjetivação, segundo o mesmo autor, se daria no conflito, na busca por escapar à pressão de comunidades autoritárias, por um lado, e à fragmentação do “EU”, na lógica da racionalidade instrumental, na busca pela satisfação dos desejos individuais, numa fuga contra os aspectos limitantes de sua construção, mesmo que em estreita ligação com a lógica de mercado, por outro. Escapando dessas forças, o sujeito conseguiria pensar a construção de laços de forma reflexiva e criativa.

Enfatiza-se, que essa luta se dá por novos caminhos, nos quais a interioridade da mudança é essencial, para Touraine (2006):

[...] a ideia de sujeito evoca uma luta social como a de consciência de classe ou à da nação em sociedades anteriores, mas com um conteúdo diferente, privado de toda exteriorização, voltado totalmente para si mesmo – embora permanecendo profundamente conflituoso (p. 120).

Em síntese, para Touraine, a sociedade atual é marcada pelo processo de subjetivação, no qual indivíduos estão se tornando reflexivos, estão se engajando nos conflitos pelos direitos humanos universais (igualdade) e específicos (liberdade) através da criação cultural.

Talvez, quando se puder desatar o pensamento, o sentimento e as ações das amarras que tornaram o sujeito como objeto de conhecimento e controle, com o passar do tempo, na reflexão do instituído seja admissível uma abertura a ideias autônomas que ofereçam condições para pleitear novas possibilidades participantes, pautadas efetivamente por escolhas conscientes, individuais e coletivas dos sujeitos do nosso tempo, com vistas à transformação social e à diminuição das desigualdades impostas à humanidade.

Do ponto de vista das ciências sociais, a subjetividade se refere ao palco de ação e representação dos sujeitos – sempre condicionados a circunstâncias históricas, políticas e culturais. Sobre a existência deste Eu em nós mesmos, Del Pércio (2014) discorre buscando explicar que o homem, o sistema e a sociedade existem nas relações e cada um dentro da sua subjetividade, apontada por ele como característica do sujeito moderno, no qual o indivíduo é e atravessa essas relações. Estas ideias estão reforçadas quando trazem à discussão sobre um “EU” e eu mesmo de cada sujeito, na e, em relação com Deus, que é um e três ao mesmo tempo e, masculino, obviamente, mesmo que no livro sagrado dos cristãos tenham, homem e mulher, a imagem e semelhança do criador.

O autor ainda discorre sobre esta subjetividade inerente, determinante de cada sujeito e as múltiplas formas de interpretação e entendimento do que vem sendo estabelecido ao longo dos tempos. Da mesma forma intrigante e estimulante à reflexão da condição humana, o autor traz para que sejam compreendidas as relações com as angústias, a fé, o medo, o prazer, o novo, o grupo, as questões sobre pertencimento, a referência, a obediência e a autoridade, capazes de colaborar para este entendimento, mesmo que se parta de uma análise individualizada e impregnada de percepções próprias, mas que dizem respeito às vivências, experiências, trocas, ao meio em que se vive.

Percebe-se que a relação de um sujeito entre e com todos os elementos naturais, transcendentes, místicos podem oferecer a ele mesmo um caminho para compreender o mundo.

Neste sentido, cabe lançar mão dos estudos relacionados com a teoria do início do século XX, a Gestalt²⁸, observando-se que esta considera o comportamento humano como um todo possuidor de unidade, resultado das relações, sendo uma das escolas que intensificou o interesse nos estudos do desenvolvimento da personalidade e o fenômeno da percepção.

Para a teoria do conhecimento, a subjetividade é o conjunto de todas as ideias, sentidos e sentimentos que, por serem baseados no ponto de vista do sujeito, são influenciadas por seus interesses e desejos particulares. O campo das psicologias confronta-se cada vez mais com as exigências éticas colocadas pela necessidade de reconhecimento da alteridade²⁹, como elemento essencial das subjetividades singulares.

Sendo este sujeito o gestor da história, é necessário encontrar uma força motriz (subjetividade) para criar, fazer, produzir e projetar a partir de uma unidade prática, o desenvolvimento de sua própria realidade, criando condições objetivas para a transformação.

É importante considerar que a insistência de Gramsci sobre cultura e subjetividade são fenômenos pertinentes até os dias de hoje, a serem considerados para que as pessoas saiam da passividade para a iniciativa, considerando que, no nosso tempo, as organizações e agremiações partidárias para este fim já não traduzem as expectativas gramscinianas, sendo necessário que as instituições educacionais e sociais comprometam-se a formar intelectuais para traduzir esta máxima, reconstruir a história do povo oprimido, juntamente com os seus pares, considerando como Freire (1996), ao considerar que a mudança é difícil, mas possível.

Cultura e subjetividade, compreendida por Buey (2001) como uma organização, capacitação da personalidade, com a qual o sujeito conquista sua consciência e entende o valor histórico que cada um tem, o seu papel na vida, seus direitos e deveres. Uma cultura que perpase pela discussão da crítica e da ordem. Crítica esta fundada sobre a situação em que se vive e pela consciência de uma possível alternativa diferenciada desta situação, conhecendo o seu próximo, sua história, seus motivos e de posse de tudo isso, possa criar uma nova ordem, como Gramsci discute no conjunto de sua obra.

Neste ponto, cabe considerar que as soluções acumuladas nos textos sobre Gramsci são relevantes para o processo histórico atual, quando o autor fala que para a solução dos problemas pode encontrar soluções coletivas para romper com o individualismo que se acentua e aumenta a distância da formação para um espírito público.

²⁸Teoria do conhecimento Gestalt- psicologia da forma - diferentes formas de organização perceptiva- o todo é maior que a soma das partes, no qual o homem é mais que uma parte física. É emocional, subjetivo (Frankfurtiano - Max Wertheimer 1880-1943).

²⁹Alteridade, aqui entendida como o homem na sua vertente social tem uma relação de interação e dependência com o outro.

6.7 CENA 7 CONSUMO DE IDEIAS. PERSONAGEM E PLATEIA EM AÇÃO.

Com o passar do tempo, e especialmente a partir do advento das ideias capitalistas que foram se instalando no mundo, o ser humano foi sendo treinado para que seu objetivo maior se tornasse real e o consumo fosse a expectativa maior do ser humano no decorrer de todas as épocas a partir da sua chegada.

Foram fases e mais fases para que tais ideias se consolidassem e junto a elas se disseminou um processo de individualização que foi se instaurando em cada ser, fazendo-os reféns de si próprios. Uma vez solitário, em função do individualismo, o sujeito precisaria de algo que o completasse, que o fizesse sentir-se integrado, uma vez que o ser humano só existe no grupo, e como esse sentimento de coletividade estava ameaçado o sujeito perseguia este estado, esta condição de complementado.

Assim, se consolidou o capitalismo e o consumo a todo vapor. Mesmo sem perceber, conscientemente, o jogo em que se havia inserido o sujeito veio consumindo uma gama de propostas de natureza consumistas, infiltradas no meio de ações, pensamentos e sentimentos a partir daí expressados.

Banalizados pelo cotidiano, movido por um gesto rotineiro, o sujeito veio se estabelecendo. Ao final de cada dia, abona-se uma pausa ao corpo, depois de uma dura jornada diária de trabalho, isso para aqueles que desta oportunidade ainda estão fazendo uso, porque os demais seguem na árdua tarefa da busca por trabalho.

Nesta conjuntura, milhões de brasileiros vivem dia após dia numa condição de fazedor de vida, garimpador de alimento e mitigador de saúde e de segurança pública. Já no transporte que leva para casa, uma grande maioria tem acesso à internet e às redes sociais, nos quais este cogita a possibilidade de estar se informando. Percebe-se integrado e partícipe de todas as discussões que se dão em nível virtual. Este sujeito, com um “clic”, curte, se entristece, se alegra e fica irado com as informações postadas e compartilhadas pelos seus “amigos”. Este sujeito deixa sua opinião com umas poucas letras, achando graça ou se indignando com esta ou aquela situação apresentada. Não se preocupa muito se estas informações são reais ou fazem parte de manobras articuladas por um ou outro grupo de controladores de mente, próprios do momento histórico. Sem tempo e condições físicas para tanto, devido ao cansaço próprio de um dia duro de trabalho, não se percebe comandado, manobrado e dominado.

Ao chegar no aconchego do lar, automaticamente, o sujeito aperta o botão da televisão e reafirma o compromisso com o sistema ao consumir ideias que o fortalecem e o fortificam através do acenar por desejos e marcas, produtos, serviços e bens materiais muitas vezes não necessários e fundamentais para o dia a dia, porém, que aguçam o íntimo de cada um, com uma força tal que este se joga em dívidas, cartões de crédito ou furtos. A fim de satisfazer sua vontade incontrolável de ter este ou aquele produto para sentir-se integrado na sociedade.

Afinal, todo ser humano, seja onde estiver e viver, tem uma televisão. Nos bem armados comerciais e programas, a mídia toda, não somente a televisiva, faz seu dever de casa e reforça uma necessidade da qual as pessoas não se dão conta, porém, se faz real a cada novo dia, nova noite, novo final de semana e assim, sucessivamente, por dia, meses, anos e séculos. Como tudo apresentado para o progresso tem dois lados, a televisão e a mídia também se prestam para o papel de difusora de ideias que, em muitos casos, não servem para melhorar a vida da população, pelo contrário, aniquilam a possibilidade de emancipação deste sujeito que vive e sobrevive a serviço da máquina governamental seja ela de micro ou macro existência.

Neste universo, muitas telinhas estão ligadas em diferentes lares do mundo, apresentando cenas de um colorido extraordinário. Na novela das cinco, seis, sete, nove e onze o elenco desfila com seu corpo perfeito, as roupas da moda, apronta as mais estúpidas canalhices, falcatruas, desordens, pornografias, instaura a violência, a criminalidade e ainda instrui a marginalidade. Tudo isso sem falar da corrupção, é claro, porque agora no país virou moda estar na mídia e acusado de ser corrupto como a coisa mais banal que existe. A telinha se apresenta para além de distrair os sujeitos, é claro, pois este mesmo sujeito não tem como frequentar teatros e suas peças críticas. O máximo que consegue é ir ao cinema, outra telinha que, em alguns casos, discute o status quo deste mesmo sujeito.

Na frente da telinha surge a riqueza, lucro e beleza que equivalem à felicidade. Todos extasiados vivem momentos de possibilidades. Imagens de carrões e casarões e riqueza, seja nas propagandas ou nos filmes, passam a mensagem de luxo, beleza do corpo e sucesso como os objetivos fundamentais da vida.

Esse culto a uma imagem bonita, rica, bem vestida gera um modelo de perfeição impossível de ser alcançado, porém, desejado pelo sujeito. Mas alimenta, economicamente, vários setores da sociedade.

De alguma maneira, todos entram no embalo desse movimento insaciável e imediatista, onde o individualismo e a competição são personagens principais no cenário da sociedade financeira. Porém, poucos são os privilegiados que têm esses recursos e usam e

abusam desta condição. São eles, grandes empresários, políticos, a outra face desta moeda financeira. De um lado, um grupo trabalha para consumir; do outro, um grupo aproveita os lucros e as propinas proporcionadas pelo trabalho realizado pelo primeiro grupo a partir dos impostos pagos. E o Estado? O que faz nesta situação? O Estado apenas gerencia esta condição e vez por vez ainda paga as contas do grupo favorecido, tornando-se cada vez mínimo para a população.

Na televisão vê-se também o noticiário. Toma-se conhecimento de que o que ganham as duzentas pessoas mais ricas do mundo é igual ao que ganha quase 40% de toda a humanidade. Ao mesmo tempo, há cenas de fome, de dor e desigualdades de muitos em meio à riqueza de poucos. Indignados pelo sofrimento causado por essa desigualdade, automaticamente compartilha-se essa angústia com os demais. Discute-se, desde o senso comum e manipulado, acha-se que se pensa, ou se tenta pensar.

Chega aquela sensação de falta, presente, mesmo que se esteja completo e complementado. A existência desta falta, de uma ideia de que “falta algo” que não se define bem o que seja perturba, descontrola, desequilibra. Preencher esta falta parece trazer a felicidade, quando se consegue atender a este desejo. Logo em seguida e monitorados pelos meios de comunicação, o “Eu” do sujeito se encontra frente à outra sensação de que falta algo. E assim sucessivamente e já naturalmente nesta sociedade capitalista. Percebe-se pouco sobre esse fenômeno, assim como quase nada se observa do outro, do que se tem, das coisas boas da vida, das alternativas para sair do caos em que se encontra, perde-se um tempo precioso para dar atenção à família, aos vizinhos, à comunidade em que se está inserido.

Aliado a este espetáculo de crueldade em que se vê ora protagonista ora coadjuvante encontra-se o sujeito e o padrão de cobrança, o stresses, a falta de sucesso, o desânimo, o sentir-se triste, a falta de crença numa possibilidade, o preconceito, a autodiscriminação e punição que não levam apenas à depressão, às doenças, mas à forma de ser, sentir e pensar que muito tem a ver como o que nos pensaram, anteriormente.

Nesta arte de viver, apresentam-se opções nas quais o sujeito vai se apegando para atingir o prazer como: o cafezinho, pois cafeína em doses admissíveis faz bem e traz uma sensação positiva à vida; cuidar do corpo para também cuidar da alma e do pensamento que leva o corpo e a alma a fraquejarem; melhorar o humor; espiritualidade; leituras de autoajuda. Qualquer coisa que o tire da angústia tem servido para acalma-lhe o ânimo.

Uma análise das atitudes, relacionando-as com o cotidiano, poderia servir para que cada um se conhecesse e soubesse identificar o que poderia mudar sua vida inicialmente, e na vida dos mais próximos, em casa ou no trabalho. Uma possibilidade seria verificar e anotar,

durante um dia inteiro, a cada hora, o que foi relevante ou passível de reflexão. Neste exercício de parar para sentir e pensar o cotidiano poderia estar a chave para repensar o imaginário social a que fomos submetidos, abrindo-se à possibilidade de pensar diferenciado do que já nos pensaram.

Del Pécio, (2014) traz outra forma de explicação do pensar, sentir e agir do sujeito, voltada à condição social, na qual o homem, o sistema, a sociedade existem nas relações e, cada um dentro da sua subjetividade, apontada por ele como característica do sujeito moderno, em que o indivíduo é, e atravessa essas relações. Pensar ligado ao ponto de vista que, certamente, pode não ser o legítimo, mas que nas relações estabelecidas pelo sujeito poderiam sugerir novas possibilidades. O sentir ligado ao perceber, intimamente, aproximado do pensar e das ideias que um estabelece como prioridade ou possibilidade no decorrer da vida pode ser um caminho.

Neste sentido, se um sujeito na relação com o outro e consigo mesmo experimenta condições de perceber ao perceber-se vislumbra um entendimento distinto do que já estava acostumado e, provavelmente, terá outras ações e reações e outras e novas situações podem se apresentar.

Agir ao inter-relacionar-se, em que mudanças constantes no pensar e sentir e, conseqüentemente, no agir, oferecem a possibilidade de experimentar, ensaiar e dirigir a vida, conforme outras e variadas convicções, antes não admitidas. Na instabilidade, na insatisfação, acontece um balanço de sentidos, muitas vezes divergente do inicial, de pensares diferentes, imbricados de incertezas, dúvidas, mistérios e utopias, porém em constante movimento, ou seja, vivo e possível desde outras e novas óticas.

Da mesma forma, o sujeito representa e se faz representar, interpreta, movimenta e se deixa movimentar, percebe e se deixa perceber e pensa que está presente no seu processo histórico que não se distancia do que é ideológico, social e cultural. Neste sentido, a leitura do cotidiano, a interpretação das crenças, dos valores, das relações que se estabelecem ou não são parte da leitura de mundo que o individual vive, independente de ser ou sentir-se coletivo em algum momento.

Ao se tentar aceitar a existência deste Duo em Uno ou “al revés” para compreendermos nossas relações com angústias, fé, medo, prazer, o novo, o grupo, questões sobre pertencimento, referência, obediência, autoridade se pode reconhecer possibilidades e alternativas e se educar, conscientemente, para estas outras propostas (DEL PÉRCIO, 2014).

Em educação, também se faz necessário este filtro complexo, parar e refletir o caminho realizado pela humanidade até aqui, bem como o processo que levou o sujeito a

pensar e agir desta forma e em que situação ele é capaz de perceber este movimento no seu cotidiano, na sua profissão docente.

E o modelo de fazer escola, neste contexto, trouxe a sociedade violenta que se vivencia. Por falar em sociedade, a qual este sujeito está sujeitado, reage e é reagido, trabalha e é trabalhado, faz-se pertinente lembrar que a cultura da violência vem de longa data, se fortalece no período das guerras que se apresentaram no tempo, na expansão territorial, matando e dominando, submetendo os fragilizados à conquista de espaços e gentes.

Essa cultura de dominação vem sendo imposta, perpetuada e banalizada na sociedade. A violência é uma das forças poderosas que move os sujeitos e é quase imperceptível. Ela veio chegando, se instaurando, se reproduzindo e se naturalizando. Junto à dominação e à violência outras tantas formas de poder corroboram para determinar o sujeito e essa sociedade. Precisa-se discutir no cotidiano das instituições e junto aos professores, funcionários, educadores em geral, que o conhecimento sem valor humano é alavanca para a guerra e para a opressão humana e está longe de emancipar sujeitos. Que o currículo sem significados se torna letra morta e sem sentido junto às comunidades escolares. Que atividades realizadas nas escolas, distantes das demandas da comunidade tornam-se obsoletas e indesejáveis aos alunos. Todas essas fragilidades configuram-se violências nos espaços escolares.

No seu fazer cotidiano, a escola produz competidores, concorrentes, exacerba o egoísmo. É um processo antissocializante que distancia do altruísmo. A excelência humana deveria ser a preocupação das escolas. Para se discutir valores humanos é preciso falar e discutir sobre o que nos distancia deles e o porquê isto tudo se tornou assim, como chegou neste extremo e como foi forjada esta estampa.

Por estas razões, é ímpar abordar sobre que perfil de formação e desde que bases teóricas epistemológicas foi embasada a formação de cada um, desde antes do nascimento e da qual se lança mão para formar os alunos, observando que apenas abordar, neste trabalho, já que a economia move o mundo, fato já percebido e constatado pelo senso comum, é pouco, para que os agentes educativos reflitam no fazer cotidiano e o que já está cristalizado no seu pensar, é dito como normal, ou seja, naturalizado no “que fazer” do dia a dia, para discutir a possibilidade de uma proposta para a educação no país.

O importante neste espaço é registrar que o conceito de autonomia de Freire (2000) pode ser contemplado, onde o professor pode decidir por vontade própria realizar algo está apresentado e, no exercício, confirmar a teoria epistemológica que sustenta a própria prática.

Cabe destacar, por falar em formação, que se teve início na academia no tempo, no qual as questões como pensar como e para que fomos pensados, as políticas públicas não eram tratadas na universidade na formação inicial. O máximo abordado era Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Os tempos vêm mudando. Da época da conclusão da graduação, nos meados de 1984 para cá, observa-se muita mudança. Uma, em específico, bem definida. Trata-se da possibilidade, através do desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, da disposição para lançar mão de informações antes desconhecidas. Pouco tratadas nas escolas e academias, quase nada discutidas e ou criticadas e com a curiosidade necessária do educador buscar desvendar as amarras que por séculos foram acometendo os homens e a humanidade que, ao longo dos tempos, forjou uma sociedade que transformou os princípios, os ideais, porém, não as práticas no cotidiano. Basta abrir uma página da internet e ler os índices apresentados para cada tipo ou problema social e refletir sobre os textos lidos, analisando a sociedade a cada novo dia e sob diversas óticas.

Discutir a sociedade que está aí, que informa, por exemplo, que os países acertam acordos e tratados de paz como o acordo de Viena, para não se ter bombas atômicas, e a sociedade segue morrendo, matando e descumprindo as mesmas regras.

O planeta continua degradado, com febre da ganância, mares, solo e rios poluídos. A orientação global é a sustentabilidade, porém, nem todos assumem o compromisso e persistem violando as regras. Na verdade, os países mais poluem e degradam, mais insistem em formular grandes ideias que ficam somente no papel. As sociedades doentes da violência com a natureza são as mesmas que os interesses econômicos e as escolas construíram ou pelo menos ajudaram a construir ao longo dos tempos. Para-se para pensar nisso?

Para-se para pensar que por trás das bombas de destruição em massa estão químicos engenheiros, que por trás de crimes como o aborto estão médicos formados por uma escola, que por trás das drogas estão os laboratórios e seus funcionários de alto nível que passaram por espaços escolares, e se formaram sob quais princípios e ideias? Sob quais orientações? Igualdade, liberdade, fraternidade?

Neste caso, pode ser mais seguro, em conformidade com a reflexão do fazer cotidiano, aliar a teoria no acercar-se das palavras de Del Percio (2006), quando diz “por eso mismo es más necesario que antes trabajar en la formación emocional y espiritual, no solo intelectual, del estudiante” (p.154).

Que tipo de homem estamos formando nas mais diferentes instituições de ensino? Péssimos seres humanos. Racistas, rancorosos, vingativos, competitivos, violentos, agressivos, pouco pensantes e dominados. Sujeitos que usam o pouco tempo que dispõem

com futilidades e redes sociais, muitas vezes estão a serviço do propósito alienador e não se dão conta disso.

Ao acostumar-se com as injustiças, o sujeito cria uma espécie de apatia coletiva que impede de agir para viabilizar a possibilidade de um mundo melhor. Alienados, no sentido de distantes de reflexões sobre, mantém-se acostumado com esta rotina e não percebe que podem fazer diferenciado, desejando algo distinto.

Neste sentido, toda ação é válida e não importa quão pequena ela seja, porém, precisa ser iniciada por alguém e na continuidade imitada por todos.

A vida imita a arte ou é o contrário? Será que as duas apenas se intercalam ou se confundem? Quem nunca pensou nisso ao assistir uma peça de teatro? Quem nunca se identificou com uma história ou uma personagem de uma história? Um filme inteiro ou partes dele podem colaborar numa reflexão sobre o que se deseja, se busca ou o que se deve superar, evitar e mudar.

Na cena do teatro, as linguagens atingem em todos os sentidos, daí a sua força. Os personagens, os sons, o ritmo das cenas, os atos, o cenário da peça teatral não seduz, apenas, mas transporta a outras realidades, outras épocas, outros espaços e também colabora com a reflexão da realidade? Ao assistir uma peça teatral podemos nos ligar ao passado, ao futuro, a um mundo sem tempo ou ainda a um tempo que se repete sem parar. O que o torna uma forma de comunicação valiosa para trabalhar a Cultura de Paz. A Cultura da guerra e da violência precisa ser deslegitimada para dar lugar a uma cultura da paz. Nunes (2012) traz a raiva dialética, no qual, por besteira, os sujeitos acabam por se desentender, ou seja, um sujeito briga e o outro revida.

Observando ainda algumas colocações rotineiras realizadas no cotidiano, como por exemplo: no jogo se fizer mais gol é animal, o que faz mais gol é artilheiro, que vem de artilharia, que sinaliza à guerra; nossa guerra é contra a dengue; desigualdade se constrói com direitos; normal todas as agressões. Não se seleciona mais nada, não existe mais um filtro. São tantas as formas de reafirmar, retroalimentar a distância de um para com o outro que se faz necessária muita motivação para se cogitar uma cultura de paz.

O pacifismo pode vir a ser o princípio de uma nova ética, a da cultura de paz, tema sem potência e novo nas agendas. Deve-se desconstruir uma cultura de violência em abordagem transdisciplinar, que coloca o acento para além das disciplinas e alcança o transcendente, a síntese integrada e a tecnologia de inteligência, da coerência e da competência sustentável. Percepção de que “tudo é um” e “um é tudo”. Existe a necessidade

de uma religação de saberes que gerem vida, numa nova percepção, nova linguagem, nova interpretação e, em consequência, novas ações.

Esta nova ordem precisa partir do global já que nos tempos atuais esta é a características das formas de governar, atribuída pelo poder global, mundial, circunscrito a partir de agendas e acordos com metas e objetivos bem definidos, até chegar ao local, porém ancorada em outra perspectiva que saia do viés econômico e passe ao sustentável para a vida no planeta como um todo.

Se é complicado em nível global, no qual os sujeitos que participam das conferências e encontros, são intelectuais que detém o conhecimento e o saber da ciência e que propõem ao mundo acordos para que os problemas mundiais possam ser solucionados. Sujeitos que têm o domínio de pensar e agir para transformar e que continuam no mesmo estágio e no mesmo processo com o alvo ainda voltado para a economia, à ganância e pelo poder de sustentar esses interesses à revelia do resto do mundo. Imagine-se, em nível local, pensando numa escola isolada no tempo e no espaço, com profissionais que em número bem reduzido ultrapassaram a formação inicial, não têm tempo para estudo, uma vez que trabalham em mais de uma escola durante o dia para manter um mínimo de dignidade para a família. Numa sociedade em rede, observando que quem não está em rede está fora do mundo. Muita coisa mudou e as contradições seguem se dando de uma forma escancarada. Um sujeito sem email é meio sujeito. Não violência não é coisa para frouxo. Tem que ser corajoso para não ser violento no mundo em que se vive.

Mudar esta condição e partir para outra proposta com ternura no olhar, brandura na voz e compaixão no sentimento e coragem quando se é agredido em não revidar. Talvez a pessoa vá sentir vergonha por agredir ou continuar agredindo. Colocar no imaginário dos educadores a força da paz em movimento, uma vez que se é analfabeto de cultura de paz. Conhecemos o significado da palavra paz? Verbo/ação – segundo o Aurélio- pazear, ninguém usou este verbo. Esta pequena palavra traduz o harmonizar e harmonizar-se, tornando o sujeito um melhor cidadão. Mesmo sem se considerar católico, pode-se retomar alguns exemplos bíblicos, como o “Sermão da montanha” que traz, bem aventurados os mansos, os que têm fome de justiça e os que promovem a paz. A paz é o caminho, não existe um caminho para paz.

Não se consegue uma nova sociedade com os pacifistas, mestres, heróis, grandes educadores sociais, sujeitos que não estejam dentro das escolas mostrando como exemplo que esta nova atitude é possível. Uma escola com currículo oculto que reflita sobre os valores

humanos. Escola do jeito que se encontra é um processo antissocializante. Educação com uma cultura de paz é emergente.

Uma sala de aula é como uma lâmpada que acende a luz da consciência dos estudantes, que se reflete sobre estes valores até chegar à mente dos homens. Uma escola que trabalhe sobre ser o pacificador, que não é o mesmo que passivo, no qual um levanta e age e o outro senta e espera, não faz nada para mudar. Essas questões precisam ser discutidas.

Se houver continuidade nessa cultura da violência não será possível mudar nem escola, nem sociedade. O mundo como um todo precisa de uma nova sociedade. A paz é atitude, é movimento.

É urgente que a paz se reestabeleça e, para tanto, tem-se que discutir questões sensíveis em nível macro, como a questão dos refugiados; e em nível micro como os problemas de relacionamento familiar, escolar e na vizinhança. Discutir sobre essas questões pode colaborar para aquele nível de compreensão e entendimento voltado mais para o humano e à preservação da vida no planeta como um todo. Não cabe mais tanta insensibilidade.

É hora de parar e começar tudo de novo. Teremos intelectuais corajosos para abraçar esta causa? Teremos sujeitos intelectuais preparados para defender a vida, a saúde, a paz? Ou continuaremos com líderes pensantes a serviço de uma economia, de uma ganância e poder que só vem destruindo outros sujeitos e aniquilando a possibilidade de vida nos países ao redor deste mundo?

6.8 CENA 8 RECULTURA, RECULTIVAR A CULTURA EM EDUCAÇÃO. HORA DE MUDAR CONVICÇÕES NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

De posse de todas as discussões acima apresentadas parte-se para a possibilidade de implementação de políticas públicas nas escolas de educação básica brasileiras pontuando, especificamente, que os princípios fundantes de uma operacionalização necessitam passar pela questão de uma mudança na forma de pensar, sentir e agir do sujeito envolvido, uma vez que este tipo de discussão não faz parte dos cursos de formação até agora apresentados à sociedade.

O que se sabe é que há uma necessidade emergente que se discuta as relações estabelecidas em e para a educação brasileira. As experiências inovadoras, novas e diferenciadas das que fomos formados precisam ser apresentadas para que se possa vislumbrar a possibilidade de pensar um distinto, diferente em educação no país.

Desta forma, outra parte importante da experiência de tornar-me um profissional melhor foi possível em estudos na Argentina. Como toda a experiência é válida quando se propõe usá-la para iluminar a prática, pretende-se dividi-la neste espaço.

Há alguns anos (2008/2009), estive junto a um amigo querido em Buenos Aires, quando trabalhávamos em uma escola “Em e como organização social” chamada Bachilleratos Populares. Eu, professora de português para Argentinos, alunos do nível médio e ele também, já que era brasileiro, morava lá há anos e dominava fluentemente a língua portuguesa. Juntos com Santinha, outra colega, fazíamos parte de uma área das comunicações. Aprendi muito com meus colegas. Tínhamos no grupo, dentre outros colegas, professores argentinos que ministravam aulas de espanhol e Joshuá, um americano que ministrava aulas de inglês para Argentinos. Este falava bem o espanhol e por esta razão era possível a comunicação com ele, por sorte. Juntos, planejávamos as aulas, sendo que os planejamentos eram realizados após estudos e algumas produções que organizávamos de forma integrada, para dar conta da questão interdisciplinar da escola, que a tinha como questão a ser trabalhada por educadores e alunos.

Parte destes planejamentos compunham o plano de trabalho do Bachilleratos Populares. Entre as produções, destaco para esta discussão o texto do colega Beghé, que nos brindou com a possibilidade de discutirmos sobre a temática agora em debate, com a devida tradução e as discussões próprias que traríamos se estivéssemos conversando no grupo.

Dizia ele que o termo contracultura, composto por duas raízes (contra e cultura) é de uma visão conciliadora, porém, imprecisa para o que a ideologia da Educação Popular propõe, uma vez que esta se mantém integrada, inclusiva e aberta ao universo.

Por esta razão, decidiu-se criar o neologismo: recultura. Recultura não é contra alguém ou alguma coisa, recultura é o que faz o agricultor uma, outra e ainda outra vez e de novo, em seu campo, para cultivar a semente e continuar a colheita. Recultura é o que faz o estudante ao reformular ideias para várias razões não dadas no momento e distinto do resultado esperado. Reculturalizar é plantar novamente, mas com uma semente que produz os frutos necessários do nosso tempo, ambiente e condições, o que provavelmente deve replantar em breve por causa das dinâmicas extraordinárias da sociedade contemporânea.

Desta forma, diferentes espaços educativos têm sido relativamente bem sucedidos, seja de nível público ou privado, outros nem tanto. Tais espaços não conseguiram atender às demandas sociais dos excluídos dentro deste sistema, porque esta educação que fazem e produzem pertencem à lógica vigente, que vem, em parte, forjar exclusão ao não conceber estratégias para explicar os fenômenos de abandono e outras doenças como a apatia dos

alunos. Muito tem a ver com a prática desenvolvida nos atuais estabelecimentos de ensino do país como um todo.

O século XXI continua com métodos, estratégias e táticas do século XIX e, o que é pior, naturalizando esta ideologia. Com toda a tecnologia e consciência de seu poder de penetração nos corações e mentes, não usá-los em todas as suas dimensões, promove a perda de um tempo maravilhoso na educação de jovens e adultos com necessidades diferentes, em termos de disponibilidade de tempo e circunstâncias.

Por exemplo, se é de conhecimento geral que o cérebro do homem jovem ou adulto não está preparado para prestar atenção mais do que 25 minutos, por que se persiste-se em dar aulas de 45 minutos? Onde foi parar o que foi dito no tempo restante? É nos primeiros 20 minutos que os alunos prestam atenção no que se diz ou faz. Tem-se consciência de que o que queremos discutir vai escapar ao aluno?

Esta é apenas uma amostra dos sistemas educativos vigentes. Está mais do que na hora de rever a prática atual, para, então, sim, pensar em uma recultura. Por esta razão, as novas políticas públicas que chegam precisam ser consideradas, porém, há que se rever, primeiramente, a base na qual as inovações possam frutificar ou continuarão sem a vida que tanto se deseja.

Outras questões abordadas nas inúmeras “charlas” e, colocava-nos a pensar era que pensamos que as nossas vozes sejam mais penetrante do que a música. Será que achamos que o nosso livro é mais eficaz do que o vídeo? Nós suspeitamos que nossos desenhos animados mais memoráveis têm a captação visual, a arte, a vida do virtual? Se todas as respostas forem não, eu tenho outra pergunta: Por que continuar cultivando com pás e arados, a cavalo, se temos tratores informatizados? Poderia ser que, porque estamos a partir da "velha escola", podemos pensar em nós mesmos diferentes, sem sermos, efetivamente, diferentes? Talvez seja porque não podemos deixar de pensar como nos pensaram. Essa discussão vem reforçar o que se veio discutindo até agora em termos de pensamento, sentimento e ações do sujeito moderno.

Se tem, igualmente, clareza de que é preciso não destruir o caminho que nos impuseram, mas fazer o próprio caminho, a própria marca, utilizando todos os recursos à disposição, que são atraentes e de interesse àqueles que já perderam o interesse para quase tudo, percebendo que esta atitude é apenas o resultado de que se perdeu o interesse neles primeiro.

ReCultivar é a expressão que define um ensino de posição política, que não entra em conflito com qualquer coisa, mas complementa as metodologias para alcançar maior

eficiência na capacidade de aprendizagem dos alunos. Recultivar está a implementar na psique do aluno com o que lhe interessa, gerencia e aprecia. Recultivar é dar-lhe as ferramentas para além de conhecer o outro, ser conhecido por si mesmo, ajudando-o na formação do “EU”, em um revigoramento de processo de autoestima.

Recultivar é remover a terra, de modo que o contato com o ar, o sol, a água, e assim por diante possa ser oxigenada. Assim, como faz-se necessário Recultivar nosso pensamento, sentimento e ações para obtermos resultados diferentes é preciso fazer algo distinto do que foi feito até aqui! Recultivar a terra esta, que até então era tida como certa, porém está cada vez mais escassa ao interesse do outro. Quando um se perde se está perdendo o interesse em si mesmo, uma vez que o outro existe na convivência. Recultivar precisa estar realcionado com princípios distintos que se relacionam como energias, emoções, sentimentos e saúde quântica que nos motivam a pensar diferente do que fomos pensados e ter a clareza que que sim é possível e que este sujeito moderno e contemporâneo precisa assumir uma nova postura frente aos desafios e compreender novas formas de ser e estar neste mundo.

Que se decida usar hoje o que se sabe sobre os métodos mais poderosos para penetrar a psique do sujeito para que este pense, aja, e atue de forma distinta da que foi por séculos oportunizada e se terá outra sociedade, outra escola e outro mundo. Que se resolva usar hoje o que os alunos estão interessados, numa linguagem atual, porém carregada de valores e atitudes de amor e carinho pelo que se faz. Antes que alguém o faça e os sujeitos percam o interesse em tudo seguindo por ser fantoches adestrados.

Neste ínterim, pretende-se conhecer sobre o contexto do texto da política de reorganização curricular como elemento fundamente e balisador no processo de implementação das propostas que chegam à escola, a fim de que se possa visualizar uma operacionalização coerente e eficiente no espaço da escola pública.

SEXTO ATO.**[O CONTEXTO DO TEXTO E SUAS
VARIÇÕES E IMPACTOS NO
COTIDIANO...]**

Neste ato percebe-se que os caminhos da reestruturação do Ensino Médio estiveram alinhados às propostas de mudanças sugeridas nos acordos internacionais, nas conferências realizadas e nos textos legais produzidos no país, porém, cabe destacar que se reafirma que os documentos legais e as orientações não são condição de implementação, uma vez que existem elementos como a realidade das comunidades em que as propostas vão ser implementadas que interferem decisivamente na operacionalização. Quando se traz a realidade se pretende levar em consideração o sujeito que a implementa, os recursos que este dispõe e também, considerar o processo de atividade intelectual de cada grupo que vai colocar em marcha uma referida proposta.



7 SEXTO ATO [O contexto do texto e suas variações e impactos no cotidiano...]

7.1 CENA 1. A ARTE DA PRODUÇÃO X A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO PRODUZIDO.

7.1.1 Cena 1.1 Os caminhos da reestruturação do ensino médio nas escolas estaduais do RS/BR. Conhecendo o texto da proposta.

Ao analisar o texto da proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio Politécnico nas escolas Estaduais do RS/BR faz-se necessário buscar uma interpretação relacionando os contextos do texto e da prática em que esta política pública poderá ser implementada.

Considera-se que não seja possível uma simples interpretação para dar conta de compreender a implementação nas escolas uma vez que esta exige uma complexidade muito grande de entendimentos, relações e possibilidades para a implementação desta política pública.

Parte-se inicialmente do contexto do texto da proposta pedagógica que apresenta, inicialmente, uma breve contextualização salientando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; está definido que esta proposta disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O texto da proposta reforça, amparado na atual legislação educacional brasileira os princípios e fins da educação nacional, em que expressa que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A referida legislação acrescenta aos princípios básicos já elencados que o ensino será ministrado com base em, no mínimo, mais onze princípios. Dentre eles: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão

democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial.

No que se refere ao o direito à educação e do dever de educar a legislação vigente traz que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma que segue: pré-escola; ensino fundamental; ensino médio, sendo este foco do estudo Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013) em mais uma redação feita no texto da lei para se adequar as orientações governamentais e políticas do país. A educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. A educação escolar está disposta conforme os níveis e das modalidades de educação e ensino: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior. (BRASIL, 2013, grifo meu)

Conforme a legislação vigente observa-se segundo quadro abaixo a disposição da educação escolar no país:

Quadro 10: Disposição da Educação escolar obrigatória no país.

LDB 9394/96	EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE Até 3 anos de idade	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
EDUCAÇÃO BÁSICA OBRIGATÓRIA	PRÉ ESCOLA 4 anos de idade	06 anos de idade	15 aos de idade
DURAÇÃO	Até 2 anos	9 ANOS	3 ANOS
Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.			

Fonte: Organizada pela autora para apresentar a disposição escolar obrigatória no país.

É importante esclarecer que a questão da obrigatoriedade apresenta-se a partir dos pressupostos legais brasileiros da Lei nº. 9394/96 alterada pela Lei nº. 11.114/05 (Brasil, 2005), pela Lei nº. 11.274./06 (Brasil, 2006) e pela EC 59/ 2009 (Brasil, 2009 a) que orientam

a educação Básica³⁰ no Brasil, salientando que esta implantação se deu progressivamente em 2016.

Segundo a EC 59/2009 (BRASIL, 2009a) a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Uma importante discussão ainda se dá não somente pela questão do acesso, mas pela permanência do aluno na educação básica, no qual:

O que importa aqui saber se, além de ingressarem na educação básica, os alunos conseguem concluí-la na idade recomendada, evidenciando, em parte, a eficiência do sistema de ensino. Em parte, digo, pois, parte da eficiência do sistema de ensino deve ser avaliada em função do nível de aprendizagem obtido no percurso escolar. Mas mesmo esse indicador tomado isoladamente não permite saber o que ocorre durante a trajetória escolar. Como já mencionado, a taxa de concluintes no ensino fundamental em 2014 é de 70%. Sabemos o que ocorreu com essa parcela dos jovens, mas não com os demais que não lograram concluir na idade esperada. O acesso para esses pode estar comprometido de modo mais definitivo (foram excluídos do sistema) ou podem estar sob o risco de exclusão, caso estejam em defasagem idade-série. (SIMÕES, 2016, p. 4-5)

Neste sentido faz-se pertinente colocar que estes dados quantitativos podem representar uma pequena face da realidade, porém, a que se desdobrar os estudos em indicativos pertinentes com as demandas locais, a fim de humanizá-los, ou torná-los um pouco mais próximos da realidade das escolas distribuídas por este vasto país, especialmente, quando estes retratam a avaliação das metas do Plano Nacional de Educação. A questão da obrigatoriedade da Educação Básica vai para além do acesso, diz respeito a permanência e a conclusão desta importante etapa de ensino para o futuro de uma nação que prioriza a educação aos seus jovens.

Desta forma, a sociedade brasileira se apresenta perplexa, mais uma vez, quando nem bem se definem conceitos como acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, na busca pelo enfrentamento de desafios para se atingir uma meta do PNE (2014/2024) e chega mais uma avalanche de determinações para o Ensino Médio. Destaca-se que estas orientações sob orientações e determinações esgotam a capacidade de pensar e sentir a educação neste país, quanto mais agir.

Há que se considerar que houve um movimento nacional em defesa do Ensino Médio

³⁰ No Brasil as etapas iniciais da Educação Básica compreende: a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, de primeiro ao quinto ano de escolarização. O Ensino fundamental anos finais compreendem do 6º ao 9º ano de escolarização e o EM mais três anos de escolarização, totalizando uma educação obrigatória de 14 anos de estudos.

que persistiu na luta pelo “não ao retrocesso” proposto pelo atual governo brasileiro. Tal manifesto veio buscando reforço com inúmeras entidades educacionais como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da educação (ANPAE), Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que procuraram trazer a discussão . (MEC, 2016).

Percebe-se que independente dos movimentos nacionais contra a reforma do ensino médio, nos termos em que ela se manifestou não houve como barrar a aprovação da nova redação da LDB 9394/96 apresentada a sociedade brasileira em março de 2017.

A ANPED em nota pública se posiciona contrária a Medida provisória do Ensino Médio:

A ANPEd se associa às manifestações do Movimento em Defesa do Ensino Médio que são contundentes quanto aos riscos de esvaziamento do sentido do Ensino Médio, de uma escola pública igualitária e de qualidade para todos. A ANPED reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma autoritária. Iremos ao legislativo em busca do diálogo com parlamentares e apresentaremos argumentos científicos visando a rejeição da MP do Ensino Médio que o governo Temer quer impor à sociedade brasileira! (ANPED, 2016)

A mais recente legislação que trata do Ensino Médio, no país é a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) que Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, (BRASIL, 2007a) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943), e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967); revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2017b); e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Já em vigor esta alteração deve ser implementada nas escolas a partir do próximo ano. Tanto governo federal como a mídia, amplamente, divulgando a proposta oficial e definitiva brasileira para o Ensino Médio, no qual, sabe-se que será, mais uma vez, impossível se

colocar em prática uma vez que o país é um continente, as diferenças são inúmeras entre os estados e os municípios.

Considera-se que a proposta que entra em vigor vai ser sim implementada em algum estado do país e em algumas escolas piloto, porém na sua grande e ampla maioria das escolas será inviável devidos a todos as análises já apresentadas nos capítulos anteriores que apresentam uma carência de estrutura, espaço físico e recursos humanos para tanto.

Observa-se, também que está, atualmente, em curso a implementação da BNCC. Especialmente para o EM acredita-se que está operacionalização não vai ser fácil, uma vez que o atual governo ainda não definiu suas intenções e propostas para a educação no país, efetivamente. Mais uma vez o debate educacional pára frente a mudança de governo e, as discussões seguem a nível de gabinetes cabendo às escolas darem conta do cotidiano em meio a tantas mudanças e propostas. Na realidade a BNCC ainda é uma incógnita que certamente vai acontecer em algum ponto deste vasto país, mas que demorará para atingir o todo.

7.1.2 Cena 1.2 Apresentando e discutindo a proposta de ensino médio politécnico no RS/BR

Neste espaço se procurará trazer o texto da proposta em discussão às formas de interpretação possíveis para os sujeitos gaúchos.

O texto da proposta é sintético, enxuto e traz as questões iniciais básicas para os estudos nas escolas. Neste espaço está se dedicando, especialmente a discutir apenas uma parte da proposta, ou seja, a que trata especificamente, do EM regular, não se detendo nas orientações do EM técnico, profissional como segue:

No Estado do Rio Grande do Sul, a etapa final da educação básica constitui-se com as seguintes organizações curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional. (SEDUC, 2011, p. 10)

Faz uma pequena introdução em que apresenta a proposta identificando desde o princípio que fazia parte de um plano de governo dos anos de 2011 a 2014 para as escolas estaduais; que atendia aos dispositivos da LDB 9394/96, incluindo a concepção do Ensino Médio em suas finalidades e modalidades presentes na legislação; a Resolução sobre as DCNs da Educação Básica aprovadas pelo CNE.

Quando uma proposta chega organizada por um plano de governo no estado do Rio Grande do Sul encontra uma repulsa imediata, uma vez que, nenhum governo conseguiu, até o presente momento se reeleger nas eleições para governador do estado. Isso significa muito. Quer dizer que tudo que for pensado e feito para quatro anos vai, provavelmente, ser desconsiderado nos anos subsequentes.

Desta forma, a nova proposta para educação apresentada pela (SEDUC/RS) Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, trouxe uma profunda desconfiança por parte de toda a sociedade gaúcha, que inicialmente a recusou.

Especificamente, o documento vem definindo as prioridades com relação à política educacional que estaria atravessado por: gestão escolar; acesso e permanência do aluno na escola; conhecimento com qualidade cidadã (valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada, reestruturação física da rede estadual de ensino e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio); a aprendizagem e ao patrimônio cultural, bem como a qualificação do EM e a educação profissional.

A ideia inicial do governo, de característica básica a prática democrática, era apresentar o plano para que as discussões e aperfeiçoamento do mesmo se dessem a partir das conferências que se realizariam, inicialmente, a nível de escola, seguidas de debates nas etapas municipais, regionais e inter-regionais e, após as discussões, se dariam a nível estadual culminando as etapas de discussão num texto pensado por todos. Percebe-se que a intenção inicial da equipe que organizou a proposta era iniciar as discussões na escola para a partir daí e, em serviço, ou seja na prática, os participantes pudessem juntos na conferência maior, a estadual definirem o que poderia permanecer e o que deveria ser mudado. Para este debate foram chamados os demais atores que pudessem e devessem estar participando das discussões. Entre eles, em especial destaca-se o ensino superior, uma vez que a academia poderia estar pensando suas atividades nos cursos de formação de professores para a rede estadual que se aproximasse da intenção apresentada.

Neste sentido percebe-se, enquanto participe do processo, que ao chegar a proposta foi, inicialmente, negada pelos sujeitos da comunidade escolar, uma vez que a surpresa, não se constituiu como um elemento favorável nas discussões que seguiram.

O texto apresenta ainda a necessidade de que a escola ofereça uma formação interdisciplinar aos alunos desta etapa de ensino, na perspectiva da valorização da dignidade humana e da solidariedade, pontuando para uma consistente identidade ensino médio que vá

para além das discussões de evasão e reprovação e que esteja ancorada em projetos de vida individuais e coletivos aos sujeitos cidadãos do RS/BR.

Na continuidade o texto elenca-se alguns dados que justificam a nova proposta para o EM no RS/BR conforme, apresentado na proposta para a educação básica no RS/BR. Observa-se pelo quadro abaixo a situação que se encontra o Ensino Médio no RS/BR.

Quadro 11: Dados que justificam a necessidade de mudanças no EM no RS/ Brasil.

Censo 2010	DEPLAN/SEDUC/2011	PNAD/IBEGE 2009	SEDUC/2011. Número de escolas no RS/BR
Idade de 15 a 17 anos	Matrícula- 35.509 alunos	14,7% jovens fora da escola-	1053 escolas
Defasagem idade série- 30,5%	78,9% na faixa etária até 17 anos	Crescimento negativo nos últimos 5 anos	793 oferta exclusiva de EM
Reprovação- 21% Abandono- 13%	21,1% acima da idade de 17 anos	-	22.774 professores

Fonte: Organizada pela autora segundo dados dos documentos oficiais da SEDUC/RS.

Observa-se, segundo análise destes dados apresentados na proposta que existe uma necessidade real de mudanças para o EM no RS/BR, sem falar que o currículo desta etapa final de ensino médio apresenta-se “fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (SEDUC, 2011, p.06).

Segundo a LDB 9394/96 a educação básica é composta pelos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, Lei nº 9.394/1996).

Ao observar a LDB no seu Art.35 observa-se os objetivos desta etapa final de educação básica definem-se pela:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Aliado a este entendimento, apresenta-se a Resolução do CNE nº 04/2010, Art. 26, § 1º por meio da Câmara da Educação Básica, dispõe que:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2010)

Segundo o exposto, anteriormente, percebe-se que já existia uma intenção legal no país em articular as áreas do conhecimento e os componentes curriculares com as dimensões de ciência, cultura, tecnologia e trabalho, afim de que houvesse um ensino uma nova relação entre trabalho e trabalhador, no qual este não se sinta subordinado ao desenvolvimentos de habilidades específicas para o trabalho mecânico, mas que estas sejam fundamentadas pelos conhecimentos científicos, a fim de que haja entendimento contextualizado sobre o trabalho realizado.

A proposta esclarece e justifica a nomenclatura ensino médio politécnico, na qual, o mesmo constitui-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na expectativa de que a apropriação e a construção de conhecimentos, possam embasar e promover a inserção social da cidadania.

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos. O objetivo é socializar, esclarecer e aperfeiçoar a proposta de governo. (SEDUC, 2011, p. 04)

As escolas em estudo, encontram-se alinhadas com a educação profissional e integrada ao Ensino Médio, uma vez que A LDB prevê formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, no qual observa-se, segundo:

Art. 36. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta lei, será desenvolvida de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b)

em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996)

A questão a ser debatida neste espaço está relacionada com a educação técnica profissional de nível médio como trata o texto da proposta governamental em estudo, uma vez que se retorna à intenção de trazer para a escola o curso técnico para esta etapa de ensino, lembrando que nem todos os estabelecimentos de ensino podem oferecer cursos concomitantes ou subsequentes. Apenas os que possuem o curso técnico no seu currículo. São escolas pólos encontradas em algumas cidades do estado que seguem com seus cursos técnicos desde o ano de 1971, quando foram habilitadas para tanto. Em Santa Maria tem-se a escola técnica federal e a escola estadual Manoel Ribas que oferecem cursos técnicos.

Desta forma nem todos os alunos matriculados na escola pública de ensino médio iriam ter acesso a estes estabelecimentos de ensino devido à distância de suas casas e, também, devido à falta de vagas, uma vez que, são apenas duas escolas que dispõem destes cursos. Portanto, a proposta admite, porém não garante acesso, muito menos a permanência do aluno na escola de ensino médio profissional, como a proposta sugere.

Neste sentido, observa-se que existe uma intenção, porém não existe a possibilidade, pelas condições mínimas de acesso e permanência, sendo um desafio importante poder implementá-la no cotidiano da escola pública no RS/BR.

O enfrentamento deste desafio implica na implementação de uma política de Educação Profissional que integre a educação profissional e tecnológica ao Ensino Médio. Esta concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico compreende que a educação geral é parte inseparável da educação profissional, e a preparação para o mundo do trabalho não é sua finalidade exclusiva. Assim, a educação profissional deve se configurar em espaço de aquisição dos princípios que regem a vida social e a produção contemporânea, integrados às formas tecnológicas, às formas de organização e gestão do trabalho e às formas culturais e de comunicação que integram essas dimensões. Para tanto, parte-se do pressuposto que os docentes devem conhecer os processos produtivos que são objeto das propostas de formação, de modo a assegurar a relação entre teoria e prática. (SEDUC, 2011, p. 11)

Percebe-se que a proposta foi pensada, escrita e baseada nas orientações legais que a sustentam. Analisando o texto da proposta percebe-se que os sujeitos que a organizaram, certamente, atendem e pertencem a uma ideologia humanistas e progressistas de sociedade que compreende a educação no sentido de que a mesma consiste em relações sociais e de produção que seguem excludentes, uma vez que são resultantes de formas capitalistas de produção e reprodução de conhecimentos.

Percebe-se, da mesma forma que, no momento da implementação nas escolas, os envolvidos tiveram dificuldade em perceber-se em situações excludentes e desta forma quando a proposta chegou na escola, os envolvidos, inicialmente a negaram, por desconhecimento e talvez por acomodação, uma vez que o novo sempre assusta, porque é um desafio que precisa ser vencido.

Observa-se que para o grupo que tinha um entendimento e conhecimento apropriado para tais discussões o discurso flui e a prática parece possível no grande grupo. Porém, se estamos falando de educação e de produção de conhecimento, acredita-se que esta proposta, mesmo apresentando intenções de colaborar com as escolas e com os jovens do EM no estado do RS/BR, foi um tanto precipitada pois, o entendimento, a compreensão dos implementadores ou operacionalizadores da mesma não tinham uma base teórica sólida para administrar com clareza tais ideias.

O que parece pertinente destacar é que a exigência de uma nova proposta para os jovens do EM seria correta, pertinente e, que há tempos já deveria ter sido implementada, porém, cabe destacar que os sujeitos que estão no chão da fábrica, ou seja os trabalhadores da escola, estão distantes deste entendimento, desta vivência e deste olhar ideológico progressista e humanizado de educação e de escola. Nossa raiz tradicional liberal ainda é forte e as ideias de educação, escola, relações entre professores e alunos e currículo segue engessadas em outro tempo histórico de procedência linear, compartimentalizada e positiva, como muito se discutiu em outros capítulos deste estudo e aqui mais uma vez reforçado, a necessidade de experiências formadoras distintas, tempo de formação para as novas propostas e discussões que saiam da base e que tenham o mínimo de espaço/tempo para discussões. Não há como pensar de ontem para hoje quando o grupo é enorme e merece atenção no processo a fim de que haja a possibilidade de novos entendimentos.

Na continuidade do estudo da proposta encaminhada às escolas para sua implementação, percebe-se que aliado a organização curricular em questão traz-se a discussão alguns conceitos nela contidos para compreender melhor o processo das escolas em estudo.

7.1.3 Cena 1.3 Discutindo conceitos trazidos no texto da proposta pedagógica de reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico.

No desenvolver do texto da proposta pedagógica de reorganização curricular para o EM nas Escolas Estaduais do RS/BR observa-se que a mesma apresenta alguns conceitos

relevantes para a discussão. Conceitos estes, anteriormente, sugeridos na própria LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Neste espaço estes conceitos serão discutidos a luz do próprio processo de formação vivenciados pelos sujeitos professores, da unidade de análise escola 1, em que a pesquisadora acompanhou por mais tempo o processo e não poderia deixar de analisar os dados uma vez que os mesmos servem, inclusive, de avaliação do próprio processo de formação dos sujeitos, realizado na escola.

O material apresentado neste momento revela o trabalho da equipe em um dos cursos de formação, no qual, a escola organizou o estudo dos conceitos apresentados na proposta, a fim de conhecimento e de avaliação do trabalho pedagógico realizado na escola. Toda a discussão realizada faz parte da “carta pedagógica” escrita pela pesquisadora em cada unidade de análise, a fim de apresentar mais alguns dados produzidos no desenrolar da investigação e que possam estar colaborando para as análises.

Segundo o texto da proposta o primeiro conceito discutido refere-se ao trabalho como princípio educativo, no qual buscou-se nas reuniões de formação e, em especial, na oportunidade em que houve o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio em 2014, no qual, a aproximação deste princípio do contexto da prática foi possível de ser considerado. As leituras do caderno de estudo apresentaram uma discussão relacionada com a historicidade e pontuaram elementos que foram considerados pelo grupo para o entendimento dos princípios da proposta.

O trabalho como princípio educativo atravessou a seguinte discussão, segundo os professores envolvidos na formação do estabelecimento de ensino em questão: “Que a escola precisa explorar uma formação mínima para todos que a ela procuram e que antes da rigidez, fragmentação, memorização e repetição possa oferecer ao educando capacidade de se adaptar as mudanças, tornar-se dinâmico, que entenda tanto de gestar e pensar como de trabalhar dominando as formas de comunicação, compreensão, com qualidade e postura crítica sobre a realidade?”

Neste contexto cabe lembrar do processo pelo qual o trabalho foi se tornando princípio educativo. Isto nos remete, inicialmente, aos anos 60 quando, pela teoria do capital humano, a educação passa a ser entendida como essencial para o desenvolvimento da economia que, segundo os críticos desta mesma teoria, a educação é também funcional para o sistema capitalista de uma forma econômica e ideológica.

Estas questões e outras como as do poder, opressão, oprimidos, neutralidade são pouco discutidas no contexto das práticas nas escolas e como Freire (1980) traz que a

conscientização deve surgir de uma nova relação pedagógica mediada pela crítica das “[...] opções, das imagens, da concepção de mundo, de determinados pensamentos e de ações que se procura tornar aceito como melhores que outros”. (FREIRE, 1980, p.77).

Para isso tem-se que respeitar o processo intelectual individual dos sujeitos. O fator dar o tempo para cada um poder se apropriar dos conceitos para, então, pensar e propor novas estratégias no cotidiano da escola permeado de situações problemáticas, efetivamente, obstrui qualquer possibilidade de mudança. Há que se pensar algo de conscientização, inicialmente grupal, de estudo, debate e discussões para que os sujeitos se coloquem na condição de aprendizes das coisas de seu tempo histórico e participem com entusiasmo da organização das propostas que chegam à escola.

Aragonez (2013) coloca que o trabalho é inerente ao ser humano e é entendido como primeira mediação entre o homem e a realidade social. Desta forma ao perceber o trabalho como princípio educativo os sujeitos, na escola, poderão compreender a história da humanidade, além das lutas mediadas pelo conhecimento humano.

Neste entendimento de trabalho em suas distintas formas tayloristas/fordistas de organização da vida social e produtiva, como no advento da microeletrônica percebe-se que há uma demanda de sujeitos que sejam capazes de desenvolver suas consciências críticas na compreensão de uma nova realidade, a fim de e organizarem-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana. Neste sentido, percebe-se que:

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. (SEDUC, 2011, p.13)

Na sequência a proposta apresenta um outro conceito a ser discutido. Observa-se que na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, o conceito de politecnia foi definido pelo grupo como: O domínio intelectual da técnica, no qual pudesse haver a articulação de várias ciências para desenvolver a capacidade de lidar e problematizar as novas situações.

Segundo alguns autores a politecnia está definida, no texto da proposta por distintos autores. Destaca-se Gramsci, (1978) que esclarece que pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, é o mesmo que desenvolver as

bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-lo.

Segundo Saviani “[...] a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. (1989, p. 17).

Desta forma ambos os autores sinalizam para a questão do conhecimento pontuando que este seja referente a técnica ou a bases científicas e tecnológicas, porém que exista e se dê de uma forma consciente e produtiva, ou seja, que se estabeleça no sujeito para que este o compreenda em seu cotidiano como parte integrante e consciente

A autora Monica Ribeiro da Silva (2013) quando escreve sobre as juventudes, possibilidades no Ensino Médio diante das novas diretrizes curriculares nacionais aborda o conceito de politecnia na “multidimensionalidade da formação humana” (SILVA, 2013, p. 77), ou seja, quando se toma como referência os sujeitos em suas diferenças, atribuindo sentido aos conhecimentos que circulam a escola.

Voltando para a realidade da escola observa-se que muito se faz em termos de politecnia, mesmo que em ações isoladas, porém, não se relaciona com a teoria ou com o conceito apresentado. Observa-se que a politecnia possível de ser realizada, na escola, esteve longe dos discursos teóricos, mesmo que com uma pequena aproximação com a prática cotidiana. Na verdade, não houve a compreensão do termo politecnia, enquanto conceito conscientizador da condição do sujeito formador ou formado nesta etapa de ensino.

Ao pontuar as questões discutidas junto ao grupo observa-se que no princípio da proposta se falava em uma formação docente, como se percebe por um trecho da carta pedagógica descrita abaixo, que servisse para dar conta de implementá-la no cotidiano do Ensino Médio. E, para que isso acontecesse seria necessária uma formação específica para pesquisa, outro conceito que chega e causa um profundo ruído entre os profissionais da educação nas escolas por ocasião da reestruturação do Ensino Médio politécnico nas escolas estaduais do RS/BR.

Os poucos mestres ou doutores de que as escolas estaduais dispõem, provavelmente, ainda se mantém, porque são pedagogos e não atuam em sala de aula no Ensino Médio, nas diferentes áreas do conhecimento, ou seja, fazem parte da coordenação pedagógica das escolas. Diz-se poucos porque os que ainda estão, provavelmente, é porque não conseguiram aprovação num concurso federal, visto que o estado não valoriza (remunera) o profissional que saiu da acomodação e voltou aos estudos; está em plena e franca formação e que deixou a família pelo compromisso profissional da busca do conhecimento e aperfeiçoamento

intelectual. O plano de carreira está defasado e as ações governamentais não priorizam o profissional que atua na educação em nosso estado.

Mesmo assim, hoje, a pesquisa como princípio pedagógico está se tornando uma realidade na escola. Aos poucos os professores não somente do Seminário Integrado foram definindo-a como proposta para as discussões e reflexões do cotidiano dando significado às aulas.

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. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.16).

Dentre os princípios norteadores da proposta salienta-se pelo menos três para a discussão. Trata-se da pesquisa, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória.

A pesquisa faz parte da prática docente. Observa-se a luz de Freire (1996), o ensino e pesquisa são dois eixos indissociáveis. Ao realizar a pesquisa, o professor questiona e desenvolve atitudes de investigar, confrontar, refletir sobre sua prática pedagógica.

O professor-pesquisador é, portanto, aquele que assume uma postura reflexiva diante de sua prática, e que busca fundamentação teórica a fim de interpretá-la e modificá-la pontuando, desta maneira, a dimensão sociopolítica da educação. É aquele que vê no diálogo entre pesquisa e prática a possibilidade de transformar ambas as partes do processo, em vista de melhorar tanto a prática docente quanto sua própria prática de pesquisa na criticidade da realidade do cotidiano.

Nessa perspectiva, cabe destacar o Educar pela Pesquisa como uma proposta metodológica, que segundo Demo (1997), deve ser o fundamento primordial para a formação do professor, isto é, a pesquisa é tida como a essência do fazer didático do professor aproximando cada vez mais a instituição de ensino com a realidade da comunidade escolar.

É a partir da pesquisa da própria prática que o sujeito em formação poderá pensar a realidade da escola a luz dos conhecimentos aprofundados nos espaços da própria formação. Observa-se que graças ao espaço de trocas, pesquisa e estudo o profissional da educação está procurando desvendar as amarras que por séculos foi acometido e encarando a profissão e as práticas cotidianas, como possibilidade de mudança social.

Com relação à questão do princípio da interdisciplinaridade observa-se que Azevedo e Reis (2013) colocam que se refere a um processo pelo qual apresenta-se a análise versos a

síntese a partir dos diferentes olhares, ideias, sobre um determinado conceito, fenômeno que é fundamentado anteriormente.

A interdisciplinaridade é vista por diferentes perspectivas, na qual se pode buscar o conceito, também fundamentado por Ardoíno (2005) multireferencialidade que é quando se pode olhar ou observar um fenômeno, fato, ideia, ou conceito a partir de diferentes aspectos.

Neste sentido, cabe destacar que a aula, o discurso e a prática situam-se num campo referencial, no qual, o conteúdo de estudo transforma-se em binóculo, no qual, os professores e alunos veem o mundo.

No trabalho interdisciplinar as disciplinas não são mais o ponto de partida, mas o meio que se dispõe para se conhecer uma realidade que é global e holística (AZEVEDO E REIS, 2013, p.34).

Neste sentido joga-se luz nos territórios artificialmente isolados na história dos diferentes conhecimentos que exige mudança de postura, no romper com as lógicas, com o instituído e movimentar as zonas de conforto para compreender a lógica do outro componente curricular, articulando os impérios da ciência comum de cada disciplina, na qual, cada uma segue um caminho, lembrando que o interesse maior de uma escola é um sujeito, o aluno, o foco da aprendizagem sentido do fazer pedagógico na instituição educativa.

O fato é que temos que ter o tempo necessário para conhecer, refletir e discutir com os pares sobre estes e outros conceitos para não aprisionarmos o pensamento em legados contaminados impossibilitando que a mudança de opinião e atitudes se apresente como possibilidade e alternativa de trabalhar para as relações com o outro, com o componente curricular do colega ou com o fenômeno que hora se apresenta.

De acordo com estas colocações traz-se Goldmann (1979) observa que no pensamento dialético não existe um ponto de partida absolutamente certo, nem mesmo problemas definitivamente resolvidos. Seria necessário identificar a contribuição de cada componente curricular, o que vai estar exigindo do docente um domínio sensível da sua área de atuação para alimentar o planejamento. Observa-se que os conflitos são essenciais na elaboração interdisciplinar, pois as ideias prontas, rotinas habituais, incompatibilidade conceitual, ambiguidades e verdades intocáveis impedem a comunicação entre os campos e impossibilitam o diálogo que engrandece, estimula, orienta e fortalece a prática.

Interdisciplinaridade aqui entendida como a “pesquisa das aproximações, interações e métodos comuns”. (JAPIASSU, 1976) entra em total acordo com a abordagem realizada até este momento que atravessa as questões de trabalho coletivo, aproximado, trocas das

experiências, momento de análise, síntese e análise do que está sendo definido como essencial ou necessário estar na pauta dos conhecimentos para o momento histórico vivido.

Para (ASSMANN, 2007), interdisciplinaridade é visto como um algo mais do que mera justaposição de disciplinas, mas o diálogo entre os especialistas das mais diversas áreas científicas sobre uma determinada temática.

Chamo atenção, neste espaço para um outro conceito que caminha por esta linha de pensamento, mas que nos remete a uma maior complexidade. Trata-se do conceito de “In disciplina” (DEL PERCIO, 2006, p. 21-22), aqui entendido como entrar em outras disciplinas e incorporar estes elementos para desenvolver as suas potencialidades para acreditar que a verdade pode ser dita.

Este pensar “In disciplinar” pode admitir a subjetividade do sujeito e sua motivação para fazer e continuar fazendo o que fazer e admitir ainda a interpelação das diferentes áreas de trabalho para um “quefazer” de qualidade.

El sistema social presenta hoy grietas y fisuras que ya no admiten soluciones específicas. Hace falta pensar todo de nuevo. En razón de la complejidad de la sociedad contemporánea resultan insuficientes los instrumentos teóricos brindados por la sociología. (DEL PÉRCIO, 2006, p. 19)

Pensar tudo de novo, como coloca o autor, pode estar relacionado como tratar de analisar a estrutura da escola, seus tempos, espaços e, em especial as relações entre os sujeitos, de outra forma que não esta cristalizada e enraizada há séculos de uma condição autoritária, linear, vertical de ser e pensar a educação. Pensar a escola desde a manutenção de um ambiente saudável, horizontal, feliz, crítico, com respeito às diferenças poderia ser um bom começo. Um espaço, no qual, o conhecimento do outro, pelo outro e para o outro fosse à máxima no trabalho pedagógico. Um ambiente em que o respeito às diferenças fosse a direção e que o conhecimento fosse o foco, no sentido de potencializar esse sujeito para uma crítica construtiva de sociedade e de mundo.

Estas ações requerem do profissional que trabalha a educação uma nova postura, um novo entendimento e conhecimento de princípios básicos do “com viver” a partir do entendimento de novas formas de ser e estar neste mundo.

Talvez este pensar tudo de novo pode estar querendo sinalizar por se oportunizar a ver desde outra ótica o conceito trabalho que difere segundo o viés e o entendimento ideológico de cada proposta.

A formação docente precisa estar embasada basicamente na retomada do Projeto político pedagógico, ou como bem coloca Vasconcellos, (2002) quando sugere que deve ser o tempo destinado a recordar o que já foi pensado pelo grupo, anteriormente, rever o diagnóstico produzido, as normas de convivência e elaborar as aulas de uma forma integrada, os projetos de ensino com base na demanda apresentada pela pesquisa socioantropológica que pontua os pontos sensíveis e potencialidades da comunidade em que a escola está inserida, dando um significado maior ao “quefazer” docente e as aprendizagens dos alunos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) já sinalizava mudanças para os níveis da educação, no qual, na formação inicial, ou seja, nível mínimo para o trabalho na escola e a docência é percebida como uma ação fortalecida pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, que concebe este profissional não como um mero tarefeiro, mas como alguém que faz e pensa no que faz.

Considerando a estrutura política brasileira, no que tange a sua organização territorial, o estado do Rio Grande do Sul participa da federação, constituída por vinte e seis (26) estados, no qual, todos são orientados pela LDBEN, com o objetivo de constituir uma política educacional baseada no princípio da equidade em todo território Nacional.

O que se vê é que a LDBEN, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares (DCNs) podem colaborar com os questionamentos abordados e balizar transformações, pois traz em seu texto uma abertura considerável para estas mudanças.

Os debates continuam acirrados na busca de uma política pública de formação de professores que retrate a realidade, com vistas às necessidades futuras. Reforça-se, neste espaço que tais políticas públicas precisam perpassar a valorização deste profissional no que se refere a uma remuneração digna e um plano de carreira em que o mesmo vislumbre avanços.

E quando se volta o olhar aos cursos de formação de formadores pode-se observar que permanece, ante a abertura legal, ainda simplista e embasada numa teoria que reforça o fazer do professor para o tradicional, disciplinar, voltado para um modelo epistemológico empirista, linear, como bem coloca Becker (2004), no qual com o passar dos tempos estes estão sendo questionados e sofrendo transformações. Porém mesmo com um discurso aberto, o profissional formador de formadores mantém a raiz histórica da transmissão o que dificulta e não oportuniza aos futuros docentes uma prática diferenciada e pautada numa postura crítica e essencialmente político-social, como a contemporaneidade exige.

Cabe considerar que:

Quaisquer que sejam as boas intenções das políticas públicas tradicionais, privar os alunos mais dotados de possibilidades adequadas de educação são privar a sociedade dos recursos humanos mais preciosos que ela possui para chegar a um desenvolvimento real e eficaz. (DELORS, 2004, p.213)

Este é realmente um assunto necessário para o debate, tanto nos cursos de formação de formadores quanto na formação dos nossos jovens do ensino médio, buscando ancorar suas bases de trabalho em discursos e práticas que sustentem uma formação integral para estes alunos, futuros formadores de opiniões, no sentido que estes possam desempenhar suas funções a serviço da sociedade.

Assim, observa-se a atenção dispendida, pela legislação, referente à formação do profissional da educação quando se vê que esta não é uma prioridade na legislação brasileira, pois aborda um tema desta importância, em apenas dois, de seus inúmeros artigos e de uma forma muito generalizada. O esforço da formação, na verdade, fica a cargo dos próprios profissionais da educação ou das escolas no espaço da formação continuada e nos tempos que a escola tem para este fim. Cabe acrescentar que a “qualidade” para a educação brasileira está amplamente defendida nesta mesma legislação que, da mesma forma, dispensa pouco espaço para normatizá-la.

A formação docente como vimos até agora é assunto e muito discutido no contexto global e local, porém, uma formação humana só pode-se dar num espaço e numa escola que tenha por princípio o desenvolvimento humano integral não só do aluno, mas de toda a comunidade.

[...] no campo da formação de profissionais de Educação Básica é onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO, 1999, p. 151).

Ao analisar a fala acima destaca-se que o autor salienta que a legislação educacional existe, mas não garante implementação, uma vez que ela permanece e não se operacionaliza no contexto da escola.

Acrescenta ainda, que os interessados pelas políticas educacionais podem estar presentes nos debates, porém não se fazem visíveis no contexto da prática, na qual sobra apenas para os professores garantir a implementação, mesmo sem o conhecimento prévio e a devida discussão anterior ao processo de implementação. Também em linhas gerais traz que a educação de qualidade e responsabilidade está garantida por lei, porém, segue a requerer acompanhamento dos órgãos competentes, a fim de garantir sua aplicação na prática.

E, quando abordamos a questão da avaliação destaca-se como palavras importantes na discussão com os docentes: Que é uma prática dialógica, momento não só de verificação da aprendizagem, do aluno, mas também, de rever a prática do professor.

O instrumento não deve ser fechado. O professor deve estar aberto para ouvir a construção de conceitos e significações dos alunos e até desconstruir o seu próprio conceito e as formas de pensar e ler o mundo quando se relacionar com a avaliação.

Pode-se verificar a realidade da avaliação nas escolas estudadas no capítulo das discussões, no qual traz-se uma discussão que, provavelmente, vai colaborar para o entendimento de avaliação emancipatória na escola pública estadual de Ensino Médio em Santa Maria /RS/BR.

7.1.4 Cena 1.4 A reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. Resgatando experiências

Em 2011, no estado do RS, foi lançada a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio que veio pontuar espaços de estudo e pesquisa às escolas estaduais. Espaços estes, da formação continuada, obviamente.

A obrigatoriedade, estendida ao Ensino Médio faz pensar nos progressos e percebe-se que ao analisar estes avanços na legislação brasileira, a Secretaria de Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul, procurou desenvolver melhorias no processo educacional regional, constituindo uma proposta para a reestruturação do Ensino Médio considerando, o período correspondente de 2011 a 2014.

Caracteriza-se como fundamento da proposta para o Ensino Médio do Estado a relação da educação com o mundo do trabalho, convergindo este propósito para o atendimento expresso na LDBEN pelos artigos 22 e 35 (BRASIL, 1996). Evidencia-se na proposta uma preocupação em atender os jovens entre 14 e 17 anos, direcionando-os para a vivência efetiva de suas práticas sociais, às quais estarão interligadas ao mundo do trabalho que denota que o processo educacional possui uma evolução contínua.

A proposta de reestruturação para o EM do RS reconhece e, simultaneamente, contribui na busca da legitimação de propostas que já vêm sendo pensadas para a efetivação do exercício de cidadania e as relações do educando para com o mundo do trabalho. Porém, para legitimá-las, será imprescindível que os professores compreendam os pressupostos teóricos que dão sustentabilidade às propostas legais.

Faz-se necessário compreender que, a teoria e a legislação se apresentam para colaborar ao entendimento, com vistas a uma prática pensada para a transformação da educação, em nosso país e em nosso Estado, observando-se que a teoria serve para entender a realidade apresentada a fim de transformá-la.

Cabe destacar que a reestruturação do EM, etapa final da Educação Básica, no Estado do RS deu-se, em grande parte,

[...] ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas. O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 26).

Ao buscar compreender a influência das Políticas Públicas, aqui entendida como um conjunto de medidas e de decisões que orientam e ou determinam ações, para a compreensão da reestruturação curricular no Estado do Rio Grande do Sul, percebe-se que existe uma intenção, desde muito tempo, de mobilizar a comunidade escolar para dar conta da escola contemporânea que a sociedade atual está a exigir.

Neste sentido, cabe, ainda sinalizar as orientações que, desde Jomtien (1990), na Tailândia, com a Educação para Todos, Dakar, (2001a) vem buscando-se reforçar o compromisso assumido, oportunizando, ao longo dos anos, aos países participantes, um maior prazo para atender ao acordo com os organismos internacionais para implementar as intenções almejadas pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO, 2014). As metas básicas a serem alcançadas traduzem como objetivo principal a garantia de democratização, acesso, permanência e qualidade da educação para todos.

É preciso acrescentar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) já considerava para uma reformulação pedagógica nas escolas, que está, desde aquela data, sendo esperada para dar conta do estipulado na Lei e no processo de avanço da sociedade como um todo.

Neste sentido, pondera-se que em 2010 a Educação Básica foi contemplada com o Parecer CNE/CEB nº. 07/10 (BRASIL, 2010) e a Resolução nº.4 do CNE/CEB de julho de 2010, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), as quais definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para este nível de ensino.

Dando continuidade, apresenta-se um documento importante para a discussão, trata-se do Parecer CEB/CNE nº 5/2011 (BRASIL, 2012a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do

Ensino Médio expressas na Resolução nº. 2 CNE/CEB de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012c), no qual, se pode observar que as metas inovadoras esperadas para “elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio”, expresso no seu Art. 2º, possam se tornar uma realidade (BRASIL, 2012).

No ano de 2009, em 11 de novembro, foi aprovada a Emenda Constitucional Nº 59, que, entre outras providências, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Ainda, dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, que trata do estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009).

E ainda, no final do ano de 2016 chega às comunidades escolares brasileiras novas propostas para o EM. Desta maneira, a escola, parte importante desse processo, poderia se assim o desejasse sair dos seus protegidos muros e visualizar a demanda local para dar conta de realizar um trabalho pedagógico curricular significativo que se aproximasse da realidade da comunidade, na qual, está inserida, questionando essa realidade e problematizando-a, em sala de aula, com os alunos.

Faz-se importante considerar que a distância entre o que se vive (prática social) e o que se vê na escola (conhecimento teórico) pode se tornar mais um abismo a ser vencido pelo jovem do EM, dificultando a compreensão e a possível relação entre os conceitos básicos a serem interiorizados nessa etapa formativa. Desta forma observa-se que:

No plano curricular, se concebemos que o ensino médio articula ciência, cultura e trabalho e se seu caráter é de formação básica, e que, portanto, cabe a ele desenvolver os conceitos básicos das diferentes ciências mediante um modo ou método crítico de pensar a realidade, não há como negar, um processo de especificidade dos campos científicos e do sentido acumulativo (não linear, mas dialético) destes (FRIGOTTO, 2004, p. 61-62).

Neste sentido, torna-se um desafio para a escola transpor métodos e técnicas tradicionais e positivistas de ensino e aprendizagem em favor de uma pedagogia progressista e humanizadora (FREIRE, 1996), atendendo, desta maneira, o vislumbrado pela proposta curricular do RS, na qual pontua, especialmente, que se atenda aos princípios básicos relativos à pesquisa, a politecnicidade, a interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo, foco deste estudo.

Observa-se que esta nova proposta de escola possui um aluno:

[...] em potencial do ensino médio que é concludente do ensino fundamental. No caso do ensino médio regular [...] a estimativa é que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,6 milhões de alunos, que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos, contra os atuais 8,4 milhões de matriculados [...] A oferta no ensino médio em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011 (INEP, 2012d, p. 24).

Ao propor uma análise das matrículas do ensino médio nos últimos quinze anos, no Brasil, observa-se que houve um pequeno crescimento observáveis do ano 2000 até 2008. A partir deste ano apresenta-se uma queda nas matrículas observáveis a partir dos números apresentados, mesmo que haja nos atuais dias uma obrigatoriedade para a matrícula dos jovens em todo território nacional.

Quadro 12: Matrículas Ensino Médio no Brasil 2000 a 2014, segundo censo escolar 2014.

Ano	Matrículas EM
2000	8.774 8.192.948
2002	10.020
2004	10.297
2005	10.383
2008	10.446
2010	9.784.654
2012	9.722.716
2014	9.608.975

Fonte: Organizado pela autora conforme dados do Censo Escolar, 2014

Observa-se que os números variam de 8 milhões de matrículas no Ensino Médio há 10 milhões e, atualmente, um pouco mais de 9 milhões de ingressos nesta etapa de ensino no país. Aliados a esta constatação verifica-se no Observatório do PNE que houve um aumento na porcentagem de 41,2%, em 2001 para 62,7% de jovens de 15 a 17 anos, matriculados em escolas brasileiras.

O Plano Nacional de Educação, em vigência desde 2014, busca em sua Meta 3 ampliar o acesso ao Ensino Médio ao instituir que 85% dos jovens de 15 a 17 anos devem estar matriculados nessa etapa escolar até 2024. A partir dos dados da PNAD/IBGE, o indicador calculado pelo Todos Pela Educação revela um crescimento consistente desde 2001, chegando a 62,7% de jovens matriculados em 2015. Em números absolutos, aproximadamente 6 milhões de jovens nessa faixa etária estavam matriculados e 1,5 milhões não concluíram ou não frequentavam o Ensino Médio. Ao comparar com o cenário de 2005, verificamos uma melhora na quantidade de jovens matriculados, subindo em aproximadamente 100 mil alunos e diminuindo em pouco mais de 170 mil jovens que não concluíram ou frequentaram essa etapa escolar. (BRASIL, 2015)

Parte-se do princípio que se os números dizem a verdade, provavelmente a meta de matrículas para o EM em 2024 poderá ser atingida, porém, destaca-se que existe uma necessidade de se analisar esses dados a partir da realidade das comunidades, uma vez que existe um número significativo de documento e informações que estão à disposição de todos e para qualquer que seja o estudo, mas estes não garantem implementação no cotidiano das práticas. A que se buscar aproximar as pesquisas das realidades e acompanhar o processo de implementação desde o início até o final porque ingresso e acesso não quer dizer permanência e conclusão do curso.

Neste sentido, faz-se necessário considerar para vislumbrar a possibilidade de alcançar a meta que as matrículas do jovem do EM no Brasil veio caindo nos últimos anos. Observa-se segundo dados do INEP de 2018 (2019) que a matrícula brasileira de EM no ano de 2015 era de 16.548.708, em 2018 foi para 15.946.416 alunos na rede. No RS/BR a matrícula do EM no ano de 2015 era de 309.517 e em 2018 foi para 268.601 alunos. Em Santa Maria /RS a matrícula em 2015 era de 6.768 e em 2018 foi para 5.208 alunos. Observa-se que de 2015 a 2018 as matrículas no EM diminuíram mesmo sendo obrigatória esta etapa de ensino.

Partindo para o município onde se deu o estudo observa-se que para os anos da pesquisa observa-se que as mudanças chegaram e mudaram algum dado, porém, não uma realidade toda.

Quadro 13: Matrículas Ensino Médio (regular e modalidade EJA) nas unidades de análise de 2012 a 2014, segundo censo escolar dados SEDUC, 2015.

Unidades de análise	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015
Escola 1	489	444	443	336 EJA 133
Escola2	Zero	93	117	140

	EJA 97	EJA 107	EJA 90	EJA 78
Escola 3	134	143	163	99

Fonte: Organizado pela autora para apresentar a matrícula inicial conforme Censo Escolar- dados finais SEDUC, 2015.

Conforme os resultados finais do Censo Escolar de 2012 (Brasil, 2013), o número de alunos matriculados no município de Santa Maria- RS totalizou 7.663 estudantes de 23 escolas estaduais de Ensino Médio no município. No ano de 2018 totalizaram 5.208 o que resulta que mesmo sendo obrigatório o EM, no Brasil, as matrículas seguem caindo.

Conforme tabela acima observa-se que as matrículas nas três escolas analisadas durante a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico 2012 a 2014. Na escola 1 houve um decréscimo nos três anos de implementação da reforma do Ensino Médio, confirmado, inclusive, com o ano 2015, fora da proposta que segue decrescendo, mesmo com a implantação da educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola. Recorda-se por ocasião da pesquisa socioantropológica realizada na comunidade antes de iniciar o processo de implementação da reestruturação curricular para o Ensino Médio que mesmo com a obrigatoriedade para esta etapa de ensino, a existência de vagas na escola, o espaço físico e recursos humanos para o trabalho não houve os ingressos que se imaginava à escola. Destaca-se que uma grande parte da clientela de ensino médio, da comunidade em que a escola estava inserida, trabalhava para colaborar com o sustento da família, pois eram oriundos de famílias carentes de recursos financeiros, outros não vinham a escola porque não tinham interesse e ainda outros se consideravam com idade desproporcional aos colegas para estar em sala de aula, inclusive exigiam a EJA no estabelecimento de ensino, que finalmente, conseguiram.

Na escola 2 se observa que houve um progressivo e frequente crescimento de matrícula no Ensino Médio que iniciou, justamente no ano da implementação da reforma do ensino médio no Estado do RS. Nesta escola a etapa de ensino inicia com a modalidade EJA. A escola pertence a uma comunidade muito pobre, com grandes necessidades econômicas, recursos financeiros em que os alunos eram trabalhadores, colaborando com as famílias em empregos informais. Era uma escola pequena, mas que se fazia referência na comunidade em que estava inserida.

Com as características semelhantes da escola acima citada apresenta-se a unidade de análise escola 3, em que houve crescimento de matrícula durante o período da implementação da reestruturação curricular para o Ensino Médio Politécnico, porém neste estabelecimento de ensino não havia a modalidade EJA, uma vez que no turno da noite a escola não funcionava.

Observa-se que mesmo com a existência de vagas na escola, um número baixo de alunos frequentava. Acredita-se que isso se deve pela escola não estar aberta no turno da noite, uma vez que de dia os alunos deveriam estar trabalhando para colaborar com o sustento das famílias já que eram parte de uma comunidade carente de recursos financeiros.

Além da questão da matrícula observa-se, segundo a proposta do Governo do Estado, o índice máximo de reprovação no primeiro ano de implementação da proposta, esteve estipulado em 33%. Este percentual foi sugerido pela SEDUC para as escolas estaduais do Estado do RS, através do plano estratégico de transformação da avaliação excludente³¹, no qual, as escolas estaduais deveriam aproximar-se dos padrões sugeridos ou se adequar as orientações do plano para aumentar o índice de aprovação no decorrer do ano letivo de 2013.

Aliado a estas ações a escola (todas) tem como desafio desenvolver, no seu fazer pedagógico, práticas que se aproximem dos princípios orientadores expressos na proposta de reestruturação curricular do RS para seu aluno, jovem estudante, do Ensino Médio. É através da reflexão pedagógica entre a teoria e a prática cotidiana da escola que aos poucos poderemos legitimar as Políticas Públicas, incorporando os conceitos basilares pensados para o mundo do jovem trabalhador e estudante.

Neste sentido, observa-se que houve mais burocracia, mais tempo destinado a organizar papeis e menos tempo efetivo para trabalhar a questão curricular que deveria ser o carro chefe da reesturturação no Estado do RS/BR.

Na sequência traz-se o Ato que esclarece muito o que foi refletido até aqui, uma vez que apresenta a fala dos entrevistados que chega e dá a luz ao estudo, orientado as últimas convicções da tese.

³¹ O plano foi enviado pelo setor pedagógico da 8ª Coordenadoria de Educação (CRE) as escolas de Santa Maria, a partir das orientações recebidas pela SEDUC, com o intuito de melhorar os índices de reprovação constatados no ano letivo de 2012, com as turmas de primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, esse plano foi desenvolvido em março de 2013, nas escolas que apresentaram resultados de reprovação igual ou superior a 31,1% no final de 2012.

SÉTIMO ATO

[**As faces e interfaces do processo de participação do sujeito na reestruturação do EM no RS/BR.**]

O sétimo ato veio colaborar para o fechar das cortinas deste estudo, mesmo que, temporariamente, de uma forma serena, uma vez que foi concluída uma discussão relevante nos estudos em política pública. Trata-se da análise das falas dos sujeitos que é, no humilde olhar desta pesquisadora, e se apresenta como uma forma singular de trazer dados para debater com a vida, com as coisas da vida e dos processos educativos que são vivos, dinâmicos, e que devem ser próximos das análises qualitativas das pesquisas, a fim de serem analisados a partir do pensar, sentir e agir do pesquisado. Sem a voz do sujeito não se pode perceber a essência do estudo qualitativo. A análise do conteúdo das falas foi produtiva e não se esgota nas reflexões iniciais deste estudo. Muito pelo contrário, poderá ser base para novas investidas educativas.



8 SÉTIMO ATO [AS FACES E INTERFACES DO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO NA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO RS/BR...].

O capítulo que segue tem especial importância no estudo, uma vez que discorre sobre a posição de cada sujeito participante no processo de reestruturação do EM no RS/BR e procura dar conta de atender às expectativas deste estudo. Torna-se a parte viva do estudo que vem fundamentar, desde a realidade escolar, o entendimento do grupo que esteve envolvido no processo de implementação desta política pública.

Desta forma, percebe-se com as falas apresentadas o pouco que se entende sobre o termo participação, elemento chave e crucial deste estudo que justifica a necessidade de se ir buscar mais sobre a tríade e a importância de se definir ao final deste estudo sobre os princípios fundantes da implementação desta proposta na escola. Através das falas dos entrevistados se pode fazer a discussão entre a teoria e a prática das propostas de reformas que chegam às escolas, bem como, situar os impasses e as possibilidades vivenciadas pelos estes no contexto escolar. Após, se apresentará um quadro resumo das entrevistas realizadas com cada segmento da comunidade escolar, a possível análise apresentada e, na sequência, as relações estabelecidas nas falas dos entrevistados por segmento.

8.2 CENA 1 DISCUTINDO FALAS.

8.2.1 Grupo 1: A voz dos alunos do Ensino Médio- 2012/2014: Entre a reforma, processos, concepções.

Inicia-se neste espaço a consideração à voz dos alunos participantes da reestruturação curricular do EM nas escolas estaduais em estudo, no qual estes sujeitos responderam ao formulário de forma impressa e online, uma vez que, com o passar do tempo, as condições para responderam foram sendo adaptadas para que houvesse sua participação nas importantes discussões sobre o processo de reforma da etapa de ensino em questão.

Tais alunos pertencem à faixa etária de 15 a 19 anos, frequentaram as escolas em estudo no curso regular nos turnos da manhã, tarde ou noite respectivamente, conforme a escola disponibiliza o curso ao Ensino Médio. São na grande maioria filhos de famílias de pais trabalhadores, oriundos de bairros pobres do município de Santa Maria, porém, quando solicitados pela escola muitos comparecem para conversar sobre os filhos. Por serem de uma

etapa de maior idade, ou seja, já não são mais crianças, os pais não procuram a escola para saber dos filhos, apenas comparecem quando chamados ou na entrega dos pareceres.

Para a primeira questão, a categoria de perguntas esteve pautada em políticas públicas, em que a grande maioria dos alunos definiu como categoria emergente à análise dos dados levantados a questão da mudança.

8.2.1.1 A Mudança no Ensino Médio

As mudanças na escola por ocasião da reestruturação curricular se deram e desestabilizaram as estruturas antes apresentadas na escola. Observa-se nas respostas dos alunos, por ocasião da avaliação do primeiro ano de implementação, expressa na carta pedagógica, no qual eles definiram pontos positivos e negativos do trabalho realizado, especialmente com relação à nova disciplina, o Seminário Integrado:

Sobre esta questão, inicialmente, o grupo trouxe que era uma matéria ruim e que poderia atrapalhar as outras matérias. Porém, aos poucos perceberam que o Seminário Integrado colaborou muito, ajudou a aprender coisas novas e até mesmo pensar nas coisas do dia a dia. Colocaram que o mais importante é que aprenderam a conviver em grupos. Da mesma forma, trouxeram a importância que alguns professores deram sobre as temáticas e principalmente o incentivo dado para que os alunos se interessassem em aprender sobre as coisas novas propostas. Outra ideia trazida é que os alunos ganharam tempo para se conhecerem uns aos outros, melhorando o trabalho em grupos, aprendendo a conviver melhor com os colegas e respeitar as diferenças. E, ainda, trabalharam mais com outras turmas. Saíram da mesmice, bem como, chegaram a conclusão que o seminário os tornou gente adulta” (CP Escola 1, 2012N)

Observa-se que a totalidade de alunos participantes se referiu à mudança, quando questionados sobre a política pública de reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Os alunos das escolas em estudos traduziram o entendimento de política pública como a possibilidade de modificar o ambiente em que estiveram estudando nos anos de 2012 a 2014, quando as escolas do estado do RS/BR implementaram o projeto de governo criado para reorganizar o trabalho realizado nas escolas.

Entre as respostas, salienta-se a de **Adriano** que diz: *“Houve mudanças na escola, nas disciplinas, formas de ensino, reuniões, os alunos participaram com maior entusiasmo”*. Percebe-se que este aluno faz parte do grupo de discentes motivado para as mudanças, e as visualiza com naturalidade. Traz para a discussão que tais mudanças se deram na organização

da escola como um todo, apontando que esse movimento foi importante porque houve maior entusiasmo por parte dos alunos.

Neste sentido, faz-se importante considerar a juventude, ou as juventudes, já que uma etapa intermediária à vida adulta é uma fase efêmera, no qual o sujeito jovem vem amadurecendo e desenvolvendo não apenas o corpo, como a psique. Estes sujeitos, geralmente, se mostram abertos para as mudanças, são criativos, ativos, dinâmicos, sensíveis, atuantes e, em outros casos, tranquilos, discretos, tímidos, apáticos, distintos, porém,

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo de cada um deles vai se construindo e sendo como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e as relações que mantém. (DAYRELL, 2003, p. 43-4)

As experiências que vivenciam tornam-se ricas para seu desenvolvimento, no qual tais juventudes são descritas no plural, uma vez que evidenciam a heterogeneidade dos sujeitos com relação à classe social, gênero, cor, crença, (Silva 2009). Bem como desejos, ideias, sonhos e sentimentos a respeito de tudo que, certamente, é diverso e precisa ser considerado numa forma distinta da singularidade que engessa e padroniza a forma de ser, estar e conviver do jovem aluno do ensino médio nas tradicionais escolas do país. Neste caso, basta que os orientadores e professores destes sujeitos jovens e suas múltiplas juventudes estejam, da mesma forma, conectados com as mudanças, para que as coisas possam caminhar por trajetórias mais responsáveis, criativas e inovadoras.

Percebe-se ainda, conforme as palavras acima citadas, que houve espaços e experiências formadoras de juventudes nas escolas de Ensino Médio estudadas, no qual pela fala do aluno pode-se observar que a escola proporcionou espaços de reflexão e de discussão sobre a implementação das políticas públicas de Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico no RS/BR.

Ainda conforme estas ideias e discussões, houve momentos em que se percebe que este entendimento de mudança esteve voltado a processos pedagógicos na escola, quando este mesmo aluno sinaliza para mudanças nas disciplinas, formas de ensino e participação dos alunos.

Percebe-se que o aluno trouxe as mudanças que lhe marcaram o processo, pontuando claramente que as disciplinas, antes engessadas nas suas gavetas, e que agora puderam sair e discutir umas com as outras, intercambiando conceitos e conhecimentos significativos da

realidade do aluno. Da mesma forma, o ensino que antes era apenas ministrado pelo professor, detentor do saber, agora pode se dar de uma forma mais dinâmica, a partir de processos participativos, coletivos e ativos, no qual todos os envolvidos tenham acesso, presenciado por aulas mais exploratórias, experienciais, vivenciais, participativas. Desde a produção até a execução, discutidas e organizadas por projetos inovadores que promovam a autonomia do aluno como bem coloca freire (1996).

Na contramão destas colocações até agora expressas pela aproximação da fala do aluno citado, traz-se outra fala distinta, porém com um peso grande e passível de discussão. Trata-se de **Roger** “*Não houve mudanças na escola, tudo continuou como era antes, os professores deram as aulas e os alunos participaram delas*”.

Tal colocação deixa-nos intrigados, uma vez que este aluno pouco percebeu as movimentações próprias do processo do cotidiano da escola que, segundo esse depoimento, transcorrem de uma maneira lógica, presente e importante quando se pretende implementar uma nova proposta. Das duas uma. Ou este aluno visualizou apenas o final do processo em que talvez pelo pouco tempo à implementação não foram possíveis espaços de mudanças concretas e efetivas na escola às orientações estabelecidas na proposta do Ensino Médio Politécnico, que pode ser o mais lógico, uma vez que este mesmo aluno participou das atividades da escola deve ter presenciado pelo menos uma aula de seminário integrado, a nova disciplina, o que já configuraria uma mudança, ou ainda ele faz parte daquele grupo de alunos que apenas está presente na escola mas não interage, não se motiva, não critica, não vive o espaço.

De uma ou de outra maneira percebe-se, segundo (Gonzales Gonzáles, 2006) que o conceito de “absentismo” tratado pela autora em seus estudos, pode se efetivar, no caso da fala acima. Existe a possibilidade de haver a falta de assistência conscientes dos alunos às aulas. Isso quer dizer que mesmo estando presentes, fisicamente, permanecem inibidos a ponto de não participarem da aula.

Ainda com relação a este comentário, como fruto das dúvidas, das incertezas próprias da lacuna, do intervalo em que as leis morais se dissipam, destaca-se a questão das mudanças ocorridas na sociedade e sua necessidade de regulação produzida ao longo dos tempos e para acomodar as situações.

Trata-se de uma anomia social, patologia identificada como doença impactante que Durkheim (1893) já via na época para a sociedade moderna, descrita na obra Suicídio (1897). A noção de anomia também está contida na Divisão do Trabalho Social (1893) em que o autor observa a anomia com a completa desregração da sociedade que torna os sujeitos pouco

solidários nos seguimentos do trabalho. Na tentativa de apontar causas para o desregramento social (sociedade industrial do séc. XIX), sendo que este poderia estar aproximado do conflito entre os interesses individuais e a adequação moral às normas da realidade social vigente, no qual o estado anômico estaria caracterizado pela total ausência de normas e leis que pudessem regular os indivíduos: “[...] a sociedade não é apenas um objeto que atrai para si, com intensidade desigual, os sentimentos e a atividade dos indivíduos. Mas também é um poder que os regula (DURKHEIM, 1987, p.303)”.

Este mal anômico, num determinado contexto histórico, fez com que o homem considerasse perdidos os parâmetros que limitam seus desejos e comportamentos.

Em meio a esse processo o homem perde a capacidade de buscar a autorrealização, ou seja, se percebe freado por normas que definem os meios legais para atingi-la. Neste desequilíbrio vivenciado entre a cultura e o meio social, no qual o indivíduo pode desejar mais do que seu meio oferece, ou esse meio não dar as condições de realizar as metas pretendidas, cria-se este estado anômico.

Observa-se que "Se a divisão do trabalho não produz solidariedade, é porque as relações dos órgãos não são regulamentadas, é porque estão num estado de anomia" (DURKHEIM, 1893, p.162).

O autor coloca que este estado anômico é passageiro, bastando às relações de regulação se estabelecerem para que tudo volte ao normal.

Com relação à segunda questão do formulário, observa-se que, na categoria processo formativo definida a priori, os alunos destacaram como espaços de participação a categoria emergente que vai atravessar as discussões trazidas por eles com relação ao acompanhamento do processo de implementação da reestruturação curricular nas escolas estaduais de EM Politécnico de Santa Maria/RS/BR em estudo.

8.2.1.2 Espaços e momentos de participação

Ao analisar as respostas apresentadas nos formulários, observa-se que uma grande maioria dos alunos trouxe os espaços de formação como capacitadores dos processos formativos de alunos na implementação da reestruturação curricular nas escolas estaduais de EM Politécnico de Santa Maria/RS/BR em estudo.

Da mesma forma, percebe-se que houve momentos de participação efetiva dos alunos nas escolas estudadas que, de uma maneira ou de outra e com os recursos que dispunham,

tentaram fazer na prática o que o texto da nova proposta sugeria para a reforma do EM Politécnico, demonstrando, efetivamente, a importância da participação no processo.

Amparando-se nessa questão, traz-se uma fala de **Rodrigo** “[...] *sim, sou consciente da importância dos alunos no processo de participação e decisões na escola*”.

Destaca-se que a fala acima está carregada de sentido no que diz respeito à participação dos alunos, uma vez que se diz consciente da importância da participação e decisão na escola.

O consciente trazido por esta fala remete a uma sensibilidade que paira e ecoa no trabalho realizado na escola. Por um lado, o aluno define que participar e decidir foi importante no processo de reforma do EM Politécnico. Não importa em que nível se deu a participação nas decisões, porém que estas se deram e em espaços participativos de alunos. Houve discussão, debates, e tomada de decisões que serviram para melhorar as ações e as relações na escola, uma vez que muitos dos alunos se referiram da mesma forma ante a pergunta. Por outro lado, a questão da consciência pode estar transitando nas respostas como necessidade de que a mudança se dê no EM Politécnico, que esta mudança já era esperada como possibilidade de transformação social e de que esse novo estudo pudesse levá-los a uma melhoria intelectual e na qualidade de vida deles e das famílias.

Neste sentido, observa-se que:

Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que solo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea vulgarización, ni tampoco que sea fabricado en nuestra biblioteca y entregado al pueblo como precripción a ser cumplida. (FREIRE, 2009, p. 95-96)

Neste sentido, infere-se que a crença de que houve uma conscientização a partir da participação desses alunos, e por si só vale a pena o estudo inteiro, uma vez que, por um momento, eles se autorizaram a pensar na proposta como possibilidade de mudança positiva para sua vida, para a conclusão do estudo e para pensar o futuro no mundo do trabalho.

Outra resposta distinta a esta que até agora se apresenta surge para análise. Trata-se do oposto do descrito acima, o que sugere que ainda existem alunos que desconhecem o verdadeiro sentido da participação efetiva nos espaços de formação oferecidos pela escola. Trata-se de **Márcia** “*Não, porque não gosto de participar de reuniões na escola*”.

Pontua-se, neste interim, que tal colocação pode estar representando uma boa parte de sujeitos sociais que são avessos à participação, seja no lugar na qual essa pode estar

ocorrendo, observando-se escolas, espaços culturais, sociais, religiosos etc, no qual uma grande maioria de jovens e adultos não participam de reuniões, conversas, eventos. Apenas se fazem presentes quando cobrados a participar. O não gostar de participar pode estar sugerindo inúmeras situações, porém, mesmo sem a participação da totalidade dos sujeitos é pertinente que a escola ofereça essa oportunidade.

Observa-se em Mannheim (1953) a necessidade da participação crítica, ao se oferecer os espaços de democratização gerais para que a massa possa sair de seu estado de ignorância, incluindo a não participação e a não ingerência dos sujeitos a esta ignorância, sendo que esta precisa ser substituída, uma vez que somente poderia ser possível transformar um povo que fosse capaz de optar e decidir por meio da participação crítica, ou seja, pela sabedoria. Neste sentido, o autor traz a ignorância como a não participação e a sabedoria como a participação crítica do sujeito.

Para agregar mais participantes, a escola precisará adotar outras maneiras de chamar o grupo para participar, oferecendo a estes sujeitos a oportunidade de experienciar novas vivências formadoras, bem como o conhecimento de outros conceitos que devem ser trazidos para a discussão, a fim de desenvolver nos participantes o desejo de estar, efetivamente, agindo com sabedoria, colaborando com o processo como um todo. Um desses conceitos poderiam ser os centros de cultura (Freire, 2009).

Segundo o autor, no espaço do centro de cultura a escola é vista como círculo de cultura, o professor, coordenador de debates, o aluno como participante do grupo e o conteúdo em unidades de aprendizagem.

Há que se pensar numa proposta que transcenda ao instituído culturalmente, que oportunize aos alunos vivências distintas das que por séculos se é submetendo, até abominar espaços de discussões efetivamente. Assim, na escola de juventudes, se faz necessário propor, viver espaços democráticos e participativos no dia a dia, para que este entendimento possa se traduzir em ações cotidianas.

Quando perguntados sobre os momentos de formação, a grande maioria dos alunos apontou para reuniões em que foram tratados os assuntos relativos à reforma do ensino médio nas escolas em estudo.

Observa-se que uma das falas traz colocações pertinentes ao debate dos momentos de formação para a implementação desta política pública nas escolas sob o olhar dos alunos. Trata-se de *Marlene* que diz:

A princípio sim, foram chamadas todas as turmas para uma reunião de esclarecimento de como seria desse período em diante, porém, durante o processo

em si, foram surgindo algumas dúvidas, as quais ninguém sabia responder ao certo e ficavam jogando de um para o outro. E se não me engano houve a convocação dos pais ou responsáveis para uma reunião também de esclarecimento, logo após ter tido a dos alunos.

Esta fala indica que os esclarecimentos a respeito da reestruturação curricular para o EM foram realizados em reuniões com todas as turmas de alunos. Isso significa que as escolas oportunizaram a discussão sobre a reforma com a totalidade dos alunos do Ensino Médio, porém, acrescenta que, durante o processo, surgiram questões que em alguns casos não foram respondidas. Esta colocação pode estar remetendo às inúmeras mudanças sugeridas pela proposta que causou desconforto por parte dos alunos que não entenderam o que a proposta trazia, assim como os demais participantes. Tais mudanças geraram, a princípio, muita desconfiança, repúdio, inclusive, uma vez que o costume e a tradição ainda falam muito alto nas escolas no “quefazer” pedagógico, na avaliação e quanto a mudanças nas disciplinas de estudo orquestrada pela equipe pedagógica da SEDUC/RS na proposta de reestruturação curricular para EM.

Aliado a estas discussões, considera-se outra fala que reforça a questão da oportunidade que as escolas ofereceram aos distintos participantes no processo de implementação da reestruturação do Ensino Médio politécnico. Trata-se de **Márcia** que diz: *“Sim, em diferentes reuniões, nas quais pais, alunos, professores e equipe discutiram a proposta colaborando para a formação das famílias sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 e 2014.”*

Observa-se, pela fala destacada acima, que as escolas estiveram em formação, não apenas no início do ano letivo de 2012, quando iniciou o processo de implementação da referida proposta, mas que este se deu em distintos momentos de formação que abrangeram a todos os segmentos da comunidade escolar na implementação, como pais, alunos, professores, equipe diretiva, nas discussões que, provavelmente, geraram críticas, acordos, decisões, ações e ensaios de participação efetiva na escola.

Os ensaios realizados de participação demonstram que as escolas e seus gestores estiveram, mesmo que de uma forma tímida e inconscientes, exercendo sua influência junto à comunidade escolar para decidir e agir sobre as questões que chegaram à escola, oferecendo a oportunidade de unidade e direcionamento (Lück, 2006).

Observa-se ainda que estes espaços de formação oportunizaram vivências democráticas de participação, de tomada de decisões, de debates que muito colaboram para a emancipação do sujeito, proporcionando meios de superar atitudes ingênuas frente à realidade, a partir do diálogo estabelecido entre os participantes.

Acorda com estas palavras Freire (2009), quando diz que a natureza da ação do homem corresponde com a natureza da sua compreensão. Se os espaços vivenciais de discussões nas escolas foram reflexivos, contextualizados e dinâmicos, provavelmente o ensaio democrático de implementação da proposta valeu a pena.

Considera-se fundamental toda e qualquer oportunidade em que o sujeito vivencie espaços de formação para que a partir destes momentos possa refletir e analisar a educação crítica e participativa em contraponto com outra tradicional e pouco participativa, uma vez que, desde esta vivência, possa eleger a que mais lhe seja sensível e oportuna. É a partir da vivência, da experiência formadora de participante de todas as ações na escola que o sujeito, seja este aluno, pais ou professor pode engajar-se mais compromissadamente no processo.

8.2.1.3 *Gestão democrática em debate*

Para a questão da gestão democrática, os alunos ouvidos dividiram sua opinião a respeito de princípios da gestão democrática, no qual foram da importância da participação nas decisões da escola identificar os princípios da gestão democrática, até considerar que a direção é quem sabe o que é melhor para a escola como um todo.

Observa-se na fala de **Adriano** “*A direção sabe o que é melhor para fazer pela educação dos alunos na escola*” pode remeter ao processo, mesmo dado a partir da concepção de que os dirigentes da escola são considerados como autoridades pouco contestadas por uma cultura, anteriormente interiorizada de domínio, de colonização de pensamento e de sentimento, que se instaurou no jovem com o passar do tempo, consciência essa passada de pai para filho, no qual a autoridade não deveria ser contrariada.

A partir deste ponto se explica a educação através da família que a criança ou adolescente foi desenvolvendo, mencionando fatores que favorecem o controle de seu comportamento, participação, espírito de iniciativa, controle emocional e físico, etc.

Observa-se esta constatação pelas ideias de que:

El hecho de saber que sus actos son suyos, y que es responsable de ellos, será algo que habrá adquirido para el resto de su vida. En cambio, en un medio demasiado protegido, demasiado organizado por el adulto, el niño permanecerá para siempre adormecido y pasivo (KAËS, 1993, p.7,8)

O que se pode considerar é que sempre existiu uma ordem psíquica social de que a instituição escolar tenha um grande poder sobre a comunidade, na qual esta esteja inserida. Tal colocação pode ser expressa por Kaës como:

[...] el orden propio de la realidad psíquica movilizada por el hecho institucional: movilizada, trabajada o paralizada y, hay que agregar, apuntalada por la institución. En efecto, aquello que en cada uno (...) es institución -la parte de nuestra psiquis más indiferenciada, como también las estructuras de la simbolización- está comprometida en la vida institucional para un doble beneficio, el de los sujetos singulares y el del conjunto concreto que ellos forman y de que son parte interviniente, para su beneficio, su daño o su alienación [...](1993, p.12).

Refletir baseado neste recorte permite uma abordagem enriquecedora para delinear a falta de conflitos que, no espaço da escola, implicam na não ruptura dos laços pré-estabelecidos da norma, comportamento e modos de ação. Uma dessas questões que chama a atenção está vinculado à autoridade estabelecida, com base no pensamento de tarefas que se repetiram, tarefas que foram metodicamente e sistematicamente organizadas da mesma forma, com anos de repetição, ou seja, é melhor deixar as coisas como estão, “o diretor é quem sabe”. Por que mudar? Para que pensar de uma forma distinta?

Pretende-se dizer que existe um ato mecânico neste pensar, sentir e agir, anteriormente programado. Se a sociedade de antes pensava desta forma, a sociedade de hoje é o resultado de como fomos anteriormente pensados. Percebe-se, neste sentido, que a raiz para o pensamento, o sentimento e a ação do sujeito moderno está fixada em padrões instituídos e legitimados no cotidiano das relações na sociedade.

Observa-se que são palavras de um jovem estudante, parte integrante dos sujeitos do século em curso que tem a oportunidade como nenhum outro de usar a tecnologia a seus pés, toda a informação necessária para buscar a compreensão dos problemas que vivencia e está amarrado, ancorado na autoridade, anteriormente determinada, programada e que faz todo sentido para ele, uma vez que este a legitima sem contestar. Ou seja, é um cooptado como cooptados são tantos outros milhões de brasileiros nesta e nas outras faixas etárias, impossibilitados de refletir e de conscientizar-se, pois estas habilidades e capacidades foram apagadas da sua programação, uma vez que passaram a ser pensadas por outros.

O pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado pelos outros. (LUCKESI, 1993, p. 25)

Observa-se que esta questão está atravessada por anos de um olhar positivista de educação, no qual inexistia a possibilidade de decisões coletivas, de transparência, muito menos de participação de todos os elementos do processo nas decisões da escola. Esse olhar inexistente à possibilidade de decidir, participar ativamente iniciou na família, na comunidade e se transferiu para o espaço da escola sem receber obstáculos nenhum, uma vez que se fez natural entender que a autoridade tem o poder de decidir o que é melhor ou não para o sujeito. Quanto à democracia, pelas palavras do sujeito entrevistado percebe-se que este apenas admite valores democráticos, porém desconhece que exista a possibilidade de viver experiências democráticas na educação.

Esta questão apresenta um elemento importante para a discussão. Trata-se da nossa inexperiência em democracia marcada desde uma sociedade colonial, fechada, escravizada e sem povo, que transita a passos mansos numa antidemocracia que avança e retrocede e ainda está ancorada num passado forte e dominador de consciências.

Estas idas e vindas no processo se apresentam a nossa inexperiência democrática e por mais que tenham passados duzentos anos, a promoção do sentido moderno de democracia inexistente na atualidade, pois este veio sendo gestado com bases em conceitos e atos distintos da sua verdadeira origem, ou seja, no cotidiano, os sujeitos modernos desconhecem o que vem a ser democracia e, por desconhecerem, negam, negando boicotam, bicotando colaboram para que o antigo e “seguro” sistema seja fortalecido.

A acomodação prevalece, o medo do novo, do distinto, ameaça e o desconforto faz com que as antigas regras permaneçam e se cristalizem a cada novo olhar, a cada nova palavra e a cada novo pensar na sociedade em que se vive. Resumindo e sem ter a pretensão de refletir sobre: É bom ter alguém, uma autoridade poderosa que pense por mim, que realize por mim e que, certamente, vai ter interesses e vantagens sobre mim.

O oposto destas discussões pode-se dar quando alunos discutem a autoridade instituída nas escolas e colaboram para que o debate se dê em todas as instâncias. Essas considerações podem ser observadas nas palavras de **Sílvia**:

Pra mim os princípios de gestão estão ligados a discussão de tudo que vai ser decidido na escola. O que vai ser bom para todos, com transparência e quando a voz seja dada para todos os envolvidos, não só quando uma equipe pensa e faz por todos. Tem que haver debate, os alunos precisam ser ouvidos, mesmo quemuitas vezes a gente nem saiba sobre o que falamos.

De acordo com as questões levantadas anteriormente, destaca-se Mendel (1972) em seus escritos quando aprecia visivelmente a questão da autoridade, do abuso de poder e seus

efeitos nas relações apresentadas em cenas repetidas nas diferentes instituições de ensino, neste caso as brasileiras e gaúchas, especialmente as de Santa Maria foco do estudo em questão. A resistência ou a inibição de muitos estudantes em sua oposição à autoridade dos diretores, professores têm os motivos e podem estar relacionados aos valores culturais internalizados ao longo da história da humanidade, seja por força ou por obrigações sociais conscientes.

Os estudantes mais politizados e autônomos colocam em questão as propostas apresentadas pela escola causando, muitas vezes, os conflitos necessários que fazem parte dos conceitos previamente aceitos como verdades.

Infelizmente, este grupo de alunos é demasiado pequeno e se apresenta de forma muito isolada nas escolas do país. Este movimento libertador de consciências é incentivado por um grupo também restrito de professores e gestores que trazem Freire como inspiração ao seu trabalho. São poucos, porém o trabalho existe e está se fortalecendo nos movimentos sociais e nas escolas do campo e em trabalhos individuais de quem estuda e se aperfeiçoa na profissão de educador social. O que importa mesmo é que para a necessidade que se tem de mudanças e de novas consciências este pequeno grupo constituído de educadores sociais torna-se referência e se multiplica aos poucos nos e com os alunos com quem trabalham.

Observa-se, neste contexto, a prática docente referente ao processo de ensino–aprendizagem, caracterizada por FREIRE (1987) como dialógica. Essa concepção parte de outro pressuposto, no qual a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade, fé e respeito no ser humano, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Portanto, o “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, (FREIRE, 1996, p. 21).

Na continuidade se passa à discussão da próxima questão levantada pelos alunos das escolas entrevistadas, a partir dos formulários devolvidos.

8.2.1.4 PREPARA, agora é hora de mudanças para o Ensino Médio.

Segundo os alunos entrevistados, o EM tem como principal objetivo de preparar para concursos e vestibulares, ENEM, para mercado de trabalho, para ingressar no ensino superior e para conseguir um emprego. Esses foram os principais conteúdos destacados nas respostas recebidas.

Observa-se que os alunos depositam muita esperança nesta etapa de ensino, uma vez que são apenas 3 anos de estudos para dar conta de tanta expectativa dos jovens ouvidos.

É bem verdade que os mesmos focam o Ensino Médio como ponte entre o espaço em que se encontram e um novo espaço no qual a preparação e o tempo podem estar definindo positivamente sua vida, uma vez que almejam desenvolvimento pessoal e profissional a partir da conclusão desta etapa de ensino.

Se vislumbram seguir estudando, há de se supor que este aluno esteja com o foco voltado para a continuidade dos estudos, definir uma profissão, crescer profissionalmente, encontrar espaço no mercado de trabalho, a partir da qualificação acadêmica. Isto é fantástico, porém, sabe-se que não é regra a continuidade dos estudos e sim a excessão. Não existe vaga nas escolas públicas para todos os alunos. Esse “Todos” que fala a legislação e os diferentes acordos internacionais estabelecidos para melhorar a formação do sujeito e prepará-lo para o mercado de trabalho, reduzindo a miséria e a fome nos países do terceiro mundo ou subdesenvolvidos é, ainda, um sonho distante do jovem brasileiro que segue engrossando a fila dos desempregados no país, mesmo com o diploma de graduação na mão.

Voltando ao tema, o jovem do ensino médio das escolas em estudo, nas palavras de **Márcia** observa-se que:

Serve como um preparatório para o ensino superior, se forem apresentadas e trabalhadas a metodologia do desenvolvimento da pesquisa e do projeto, que de fato, é muito importante na faculdade. Porém, se não for trabalhado essas metodologias, o ensino médio somente serve para passar no vestibular se o aluno se dedicar e se a família acompanhar.

O aluno acima citado destaca pelo menos duas questões importantes. A primeira relacionada à importância de serem trabalhadas as questões da metodologia da pesquisa já no ensino médio, para que os alunos possam se sentir seguros e familiarizados na faculdade, ao desenvolverem uma pesquisa ou até na produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Observa-se que ele apresenta essa noção, já percebeu que a nova disciplina do EM, o Seminário Integrado, poderá contribuir para os seus estudos futuros. Isto é muito interessante, uma vez que se frisou que, se não houver essa disciplina, o ensino médio serve para passar no vestibular, que já não é pouco, uma vez que as vagas são muito reduzidas e que a procura é muito superior à quantidade de vagas apresentadas pela UFSM, a universidade pública de Santa Maria.

A segunda questão importante destacada na fala acima revela refere-se que este aluno faz parte de um grupo de alunos determinados que, provavelmente, são assistidos em casa,

que tem uma família que os acompanham e que estão interessados na continuidade de seus estudos. Infelizmente, pelo tempo que estive nas escolas de ensino médio, e que não foi pouco, esse grupo é bem reduzido.

A sociedade atual exige que as famílias estejam no trabalho a maior parte do dia e da noite, sobrando pouquíssimo tempo para dedicarem-se à educação dos filhos, ao acompanhamento das tarefas, ao auxílio nas questões que lhe são próprias, ao trabalho de ser presente para filho, garantindo-lhe uma segurança fundamental e indispensável para que o caráter e a moral deste jovem sejam, efetivamente, bem trabalhados em casa, no convívio com a família. Momentos em que pai e mãe oferecem o seu melhor para educar com exemplos de respeito, de diálogo, de atenção, coerência, valores e carinho os jovens que tanto necessitam.

Outra questão que se pode extrair, ainda, das palavras deste aluno com relação à importância da família estar presente é que EM é uma etapa em que os alunos vivem um momento de transição em suas vidas. Os jovens saídos do ensino fundamental, com aproximadamente 15 anos, desejam ter maior independência e autonomia, porém, ao mesmo tempo se percebe que continuam precisando da confiança e orientação dos pais e de outros adultos para a sua formação.

Cabe destacar que as escolas ao longo do tempo precisarão dar conta de toda esta situação e criar disciplinas em que sejam trabalhadas educação para as famílias, para que estas busquem junto as suas comunidades o espaço e adquiram os conhecimentos necessários que não têm para educarem os filhos da modernidade.

Outra fala chama a atenção com relação à questão da função do EM e **Fabiana** diz que: "*Para preparação dos alunos para as novas etapas, provas para ingresso ao ensino superior e, principalmente, tornar o aluno um cidadão, pois a escola não é só ensinamentos didáticos, mas sim uma preparação para a vida*".

Quando este aluno traz à tona a questão da cidadania e preparação para a vida, percebe-se que nem tudo está perdido. E o que este aluno em sua tenra idade quer dizer aos professores, aos acadêmicos, aos mestres e aos doutores contemporâneos?

Imagina-se que queira pedir ajuda. Sim pedir, implorar ajuda, uma vez que a consciência de tornar-se um aluno em um cidadão transita, especialmente, na formação do professor que o forma. Estão estes preparados para tanto? As academias, as universidades e as escolas formam cidadãos que, por sua vez, vão trabalhar com esses alunos do ensino médio nas mais diferentes disciplinas? A questão da cidadania é tratada com o respeito que merece? Afinal o que é ser cidadão? Quem pode responder esta pergunta sem primeiramente recorrer ao dicionário para se certificar. O cidadão é aquele indivíduo no gozo dos direitos civis e

políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. Habitante da cidade. Indivíduo, homem, sujeito.

Mas deve-se ir além nesta questão. Ser cidadão é participar, ser atuante na sociedade, é não se deixar oprimir nem subjugar, é buscar seus direitos sem negar seus deveres e, de forma igualitária, respeitando o próximo no sentido amplo da palavra respeito. Transita pela discussão afinada sobre diversidade, tem a ver com postura, com forma de ver a vida, com ideologia a serviço da igualdade, já que somos todos cidadãos.

Cidadania tem a ver com cotidiano, com as simples atitudes diárias que são ofertadas pelo exemplo aos demais, com conceitos que devem ser revistos, com dignidade, com respeito, com meio ambiente, com filas que organizam a vida das gentes. Cidadania é vida, fala da vida, faz a vida de uma maneira transparente, igual, fraterna, solidária e humana. Cidadania é outra forma de ver a vida, no qual “todos” possam ser ouvidos, escutados e falar também.

Sabe-se que se está longe, muito longe de viver cidadania, porém, precisa-se de ensaios de cidadania que certamente este aluno nos deu ao levantar essa questão e fazer com que nós adultos possamos refletir sobre isso, com a maturidade necessária para fazer sair do papel as propostas que as legislações amplamente vislumbram.

E quando este mesmo aluno nos remete à reflexão de que o Ensino Médio possa ser uma preparação para a vida. O que será que este jovem quis nos lembrar?

Provavelmente, que ele acredita que a vida deva ser preparada, planejada, orientada para as escolhas. Que na escola do ensino médio se possa falar da vida, das sensibilidades, dos problemas que este pode estar enfrentando e com os seus pares possa discutir, mediado pelo professor, adulto, coerente, responsável, feliz e bem pago. Que ele tenha este espaço, já que em casa ele não tem mais a companhia da família, que sai para o trabalho e volta muito tarde porque a sociedade vem e está impondo estes novos valores aos cidadãos. Certamente, este jovem espera da escola essa postura equilibrada, responsável, profissional, uma vez que está na companhia dos melhores profissionais de cada área do conhecimento, que já viveram esta situação, já passaram por esta etapa que muitas vezes sufoca, agride, amedronta e aterroriza os adolescentes. Provavelmente, este jovem aluno espera que o profissional que trabalha na escola possa dar o exemplo de firmeza nas boas escolhas, de amor, de carinho, de segurança e de confiança. Tudo isso sem muito estresse e dentro do conteúdo programático. Um conteúdo com significado que fale da vida, que toque o sentimento, a emoção e que faça a diferença que ele tanto está necessitando para fazer suas boas escolhas, apenas isso.

Ou, ainda, talvez ele queira sinalizar para a formação continuada do professor que precisa ser reavaliada para que esta possa estar perpassando pelo estudo de obras como o professor reflexivo de Freire, que usa as situações diárias como um momento de refletir a prática.

São muitas reflexões que se pode fazer a partir de uma simples resposta escrita de um jovem aluno, apenas algumas ideias que podem ser analisadas deste farto conteúdo apresentado, porém, dentro de todas as dificuldades, sim é possível.

Na continuidade das discussões sobre o Ensino Médio, destaca-se a questão da aprovação, na qual os alunos, na grande maioria, colocam sobre a sua própria situação de aprovação ou reprovação, porém, existem os que chamam a atenção para a questão das oportunidades de avaliação que a reestruturação do Ensino Médio trouxe como *Sabrina* menciona: “*Os estudantes aprovaram, mas após novas avaliações realizadas pela escola*”.

Este aluno refere-se à avaliação paralela, realizada ao longo do período letivo que oportuniza aos alunos buscarem melhorar seu desempenho a partir de revisões e esclarecimentos por parte dos professores, com a aplicação de novas avaliações. Também pode estar se referindo que a cada término de trimestre seriam dadas novas oportunidades de avaliações, os Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio (PPDAs) para que os alunos pudessem melhorar seus rendimentos e sair da Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) ou Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) e passar para a Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) com um parecer mais favorável de aprendizagem.

Pela reestruturação do EM, as avaliações realizadas nas escolas passaram a ter novas configurações, o sistema de registro dos pareceres também foi revisto. Todas as alterações e as inovações foram pensadas para melhorar o desempenho dos alunos no processo avaliativo.

Na sequência e ainda com relação ao descritor ensino médio, foi questionado aos alunos sobre o que teria mudado com a política de reestruturação do Ensino Médio. As respostas foram variadas e acenaram para o que realmente teria chamado a atenção dos alunos. Como se observa as palavras de *Milena* que diz ainda sobre avaliação e sobre os pareceres:

Durante esse período que estive na escola esses três anos notei que houve grandes mudanças umas dessas mudanças foi a mudança de notas para conceito e os PPDAs trimestrais que ajudaram os alunos com dificuldades em algumas matérias a concertar (melhorar) alguma lacuna que tiveram naquele trimestre, para entrar no próximo sem muitas dificuldades e ficar quase no mesmo nível que os alunos que não tiveram dificuldades e que não tiveram que fazer o PPDA.

Observe que a colocação vem ao encontro da questão anterior que tratava da avaliação, e aqui já analisada. Destaca-se que a questão da avaliação sempre foi um motivo de grandes debates nas escolas e com os alunos devido às mudanças, especialmente, da forma tradicional, a partir de provas e testes para a aplicação de outras metodologias avaliativas como seminários, apresentações e trabalhos em grupo agora em destaque.

Outra fala voltada para a questão da avaliação, ponto sensível por parte dos alunos, foi a de **David** que traz para a discussão que as mudanças estiveram voltadas para o processo avaliativo realizado nas escolas: “*Considero importante e válido, quando for respeitado todo o processo de avaliação, provas integradas com uma temática definida e todas as áreas do conhecimento sendo contempladas*”.

Este aluno trouxe para o debate as provas integradas e o quanto esta possibilidade poderia ser importante no processo de avaliação, desde que atendesse para o planejamento integrado, a partir das temáticas definidas no coletivo do grupo. O interessante é que este aluno vislumbrou que as novas orientações poderiam ser melhores para os alunos. A questão é que se não houve a integração pode ser porque não houve também um empoderamento e a compreensão por parte dos professores e dirigentes da escola sobre a proposta. Também pode não ter havido tempo destinado pela escola para o planejamento integrado e para a produção de temáticas integradas. A cultura do planejamento por disciplina ainda é uma constante na escola. Haverá de ter passado algum tempo até que estas inovações e possibilidades possam ser efetivamente consideradas e colocadas em prática no espaço da escola.

Outra discussão a ser travada é em relação ao que disse **Pedro** sobre a mudança no Ensino Médio:

[...] ficou tudo na mesma. Os professores continuaram com suas aulas monótonas de sempre, os alunos, na maioria continuaram vindo na sala apenas para marcar presença e ficaram enchendo o saco das pessoas que tentam prestar atenção na aula. Ainda têm pessoas que falam que o adolescente só estuda e não pode reclamar. Têm vir ficar um dia numa sala como a minha com pessoas gritando, batendo nas classes. A gente sai com dor da cabeça nessa selva que chamam de sala de aula.

Essa questão trouxe uma discussão bem sensível no ambiente escolar. Trata-se dos relacionamentos, e o quanto está se tornando complicado conviver em meio a tanta liberdade pouco discutida, pouco avaliada e quase nada refletida junto aos jovens estudantes na escola. Essas questões são delicadas, uma vez que a própria escola na figura de seus professores e dirigentes não está conseguindo as mudanças estruturais e pedagógicas que os jovens

necessitam para se manterem interessados pelas aulas. Infelizmente, a escola segue fechada nos seus muros e pouco discute com a realidade das comunidades em que está inserida.

Essa manifestação de repúdio da sala de aula por parte do aluno pode estar aliada a questões de compreensão e de sensibilidade junto aos seus colegas ou mesmo à dificuldade que seus professores têm de manter a ordem na desordem instaurada. Manter a disciplina numa turma de adolescentes não deve ser muito fácil e ainda sem um planejamento e uma proposta que inclua as necessidades e os interesses dos mesmos ainda é mais sensível.

Outra discussão interessante referente à mudança do ensino médio é a trazida pela aluna *Silvia* que diz: *“Tudo é muito imposto para nós, o governo manda e temos que acatar”*. A estudante sinaliza para a reflexão uma questão que sempre foi a chave das dúvidas e desinteresses sobre as políticas públicas, quando se percebe que o que vem de cima para baixo, sem discussão, não serve. Observa-se que este comentário é realizado por um aluno, estudante do EM, que provavelmente escutou de alguém e segue repetindo para justificar ou negar o que está chegando na escola e precisa ser amplamente discutido e avaliado.

O desconhecimento do processo de organização das políticas públicas em nível nacional, regional e local faz com que haja um entendimento equivocado de sua operacionalização. Para os leigos é simples, basta realizar projetos que deem conta da demanda, ou seja, da necessidade que a comunidade está a plantear e pronto, ou, ainda, entendimentos de que a falta de vontade política faz com que não se possa avançar nas políticas públicas para a educação neste país. Sabe-se que não é bem assim que as coisas caminham ou se constituem. Existe um caminho próprio para execução, divulgação e implementação das políticas públicas educacionais que passa especialmente pela orientação política e econômica de um país. Questões e trâmites que a grande parte da população desconhece e pelas quais pouco se interessa, devido à questão da participação instituída, em que os representantes o fazem, e que não é preciso se preocupar com isto.

Observa-se que é um fato a ser discutido entre todos os envolvidos no ensino médio brasileiro. A não apropriação de conceitos e fatos que definem a forma de se fazer educação no país, bem como as intenções que estão sinalizadas por trás e entre estas discussões, a fim de que se tenha consciência desvelada da realidade.

O que parece já estar instituído que um grupo da política e seus assessores se ocupam de pensar por uma população inteira, porém, esperam ou fazem de conta que esperam que esta mesma população legitime sua intenção e as coloque em prática no cotidiano da escola.

O que parece mesmo é que é muito tempo perdido em leituras, entendimentos, recortes, ajustes para se produzir bons e coerentes textos que, efetivamente, não poderão sair

do papel, uma vez que a comunidade escolar que deve colocar em prática não detém o mínimo de conhecimento para tanto, desconhece as regras de execução, de implementação e não visualiza o interesse que está atravessado por entre as linhas.

A grande maioria destas políticas públicas e reformas são e foram “ancoradas pelo processo de ajustamento estrutural as reformas implementadas deveriam abarcar o tripé da crise como diagnóstico e conseqüentemente como receituário” (DEITOS, 2007, p. 03). Assim, tais propostas seguem pensadas a partir de orientações externas ao país que, em função da distância com a realidade e do interesse das comunidades se esvaziam com frequência. Parece pouco produtivo para os países em desenvolvimento, ou àqueles que são considerados de terceiro mundo continuarem a admitir tais questões como um trabalho pensado e amplamente organizado, para resolução dos seus próprios problemas, desde fora de suas dependências.

Observa-se que se estas questões não foram efetivamente pensadas, discutidas, debatidas antes de sua implementação é porque são da mesma forma desconhecidas da população que vai legitimá-las na prática.

O que se percebe é que existe um interesse das grandes nações em se manter no topo econômico e político para continuar ditando ordens aos demais, porém não se entende até o presente momento com que intuito um país desenvolvido, consciente e responsável o faz a não ser pela perversidade e ganância. Pergunta-se amparados na questão do aluno: Para que impor algo a outro se já é sabido que não vai funcionar? Não se tem condições intelectuais, morais, sociais, culturais para acompanhar uma evolução que não é nossa. Não se sustenta. Há que se pensar algo desde a base, como na construção de uma casa que inicia no alicerce, nas fundações para que se consiga, desde os poucos recursos que se tem, sustentar uma mudança por menor que esta possa parecer, mas a possível no momento histórico em que se vive.

Na seqüência, são destacadas as colocações dos alunos com referência especial à categoria a priori definida como o cotidiano das práticas, porém, na análise de conteúdo em que a continuidade cotidiana da escola, parece mais correta a ser usada.

8.2.1.5 A Continuidade cotidiana da escola

Com relação à questão que trouxe o cotidiano das práticas realizadas na escola a partir da reestruturação do Ensino Médio se pode observar que a escola segue a mesma, sem mudanças significativas na sua estrutura, metodologias e práticas. A grande maioria dos

alunos, senão a totalidade pontuou que o que foi vivenciado na reestruturação do Ensino Médio, ao fim e ao cabo, não teve uma boa conotação entre os alunos, uma vez que os professores seguiram iguais, na forma de ver e sentir as turmas e os alunos seguiram desinteressados. Percebe-se que as coisas andam bem difíceis na escola pública, devido à falta de interesse e investimento. Observa-se estas colocações na fala de **Márcia** “*Na minha humilde opinião não mudou praticamente nada. Comparando com os colegas dos outros anos todos achamos que não mudou nada*”.

Em conformidade com estas palavras, traz-se **Roger**: “*Nada, nem mudando de escola porque a escola continua a mesma coisa*”. Ao encontro destas colocações, **Fernando** traz que o cotidiano apresenta “[...] *o desleixo total com a educação fazendo o ensino mais fraco do que já era*”. Aliado a estas colocações traz-se as palavras de **Paulo** que afirma: “*Da mesma forma não houve uma significativa mudança na aprendizagem*”.

Nesta mesma linha, de raciocínio, **Silvia** diz: “*Os alunos estão cada vez menos interessados com os estudos*” remete para as questões estruturais da escola, as metodológicas e as pedagógicas que pouco estimularam os alunos para a nova proposta. Mesmo na presença de uma nova disciplina, o seminário integrado, pouco os alunos o trouxeram para a discussão como algo que houvesse colaborado para sua aprendizagem, inferindo-se dessa forma que a proposta não foi tudo o que as autoridades esperavam com as novas formas de produção de conhecimento a partir do coletivo, da pesquisa e processos de avaliação diferenciados.

A realidade é que os alunos do EM das escolas em estudo foram críticos da reestruturação, pontuando o que realmente os sensibilizou. Esta questão está relacionada a continuidade da escola, a mesmice, a rotina, as regras que o jovem não admite e se admite, acaba por contestar.

Na escola pública tem faltado tudo, desde o básico em recursos materiais até a questão melindrosa que é o campo das relações interpessoais que necessita um olhar mais dedicado para esta questão.

Referente a essa questão **Adriano** salienta:

Os conteúdos são os mesmos continuou tudo igual, a diferença é que os professores não ligam muito para os alunos, pois eles os professores cansam de falar com os alunos que não querem nada com nada e acabam deixando de lado os que realmente querem aprender.

Talvez o sentimento de abandono do aluno com relação à falta dos professores ligarem para os mesmos esteja relacionada com a desmotivação própria do profissional; que precisou trabalhar mais para dar conta de uma determinação que o levou a participar mais de reuniões

de estudo, de planejamento e de troca de experiências com as outras áreas, uma vez que seu salário continuou o mesmo, sem o mínimo estabelecido por lei que é o piso nacional. Desta forma chegava, mais uma vez, muito trabalho para o professor que já estava sufocado com o trabalho em mais de uma escola para dar conta de uma vida um pouco digna à família.

Na sequência, traz-se a voz da família para buscar aproximar as discussões a respeito da implementação da reestruturação curricular às escolas estaduais de Ensino Médio de Santa Maria RS/BR.

8.2.2 Grupo 2: A voz da família- pais ou responsáveis dos alunos do Ensino Médio- 2012/2014: Buscando compreender o processo de reforma.

Neste espaço, pretende-se considerar a voz da família, ou seja, a voz dos pais ou responsáveis pelos alunos participantes da reestruturação curricular do EM nas escolas estaduais em estudo, em que esses sujeitos responderam ao formulário de forma impressa e online, uma vez que, com o passar do tempo, as condições para responderem foram sendo adaptadas para que houvesse a participação nas importantes discussões sobre o processo de reforma da etapa de ensino em questão.

A dificuldade de buscar os questionário semiestruturados e a participação dos familiares na pesquisa é a mesma da participação na escola, na qual esses são como excluídos do processo, e considerando que quase inexistiu sua participação ativa na escola, poucas vezes são lembrados às discussões que acontecem em tal espaço. Diz-se isso porque, na escola 1, os filhos que responderam encaminharam a resposta dos pais, sem problemas; na escola dois, os professores e os alunos responderam na escola, ficando a família para outra oportunidade que não aconteceu, e, na escola três, poucas famílias que se envolveram. Desta forma, a voz dos pais ou responsáveis fica sensivelmente prejudicada nesta pesquisa e a falta de participação dos familiares deve constar com um dado relevante na análise.

8.2.2.1 Houveram Mudanças

Quando as famílias foram questionadas sobre a política pública que orientou a reestruturação da reforma curricular do EM Politécnico a grande maioria dos participantes responderam que houve mudanças na escola, conforme se pode observar na fala de **Antônia**

que traduz as ideias de Bia, Lucia, Tarcis e Denise “*Houve mudanças na escola, nas disciplinas, formas de ensino, reuniões, os alunos participaram com maior entusiasmo*”.

Ao analisar a fala acima sobre as mudanças ocorridas na escola se percebe que estas estiveram voltadas para a questão mais estrutural da escola, em que foram lembradas as disciplinas, as formas de ensino, as reuniões e a participação dos alunos. Observa-se que estes familiares trouxeram para a discussão pontos sensíveis quando abordam a questão das disciplinas e reconhecem que houve o acréscimo de mais uma disciplina na matriz curricular de estudos, por terem participado de reuniões na escola ou ainda pelo próprio filho que pode ter comentado em casa sobre a questão do seminário integrado.

Das duas formas supostas, acrescenta-se que se dar conta de que os familiares tem conhecimento do que está acontecendo na escola, seja pela sua participação ou mesmo pela interferência do filho remete a uma boa constatação: a de que existe um diálogo, ainda que tímido entre família e escola. Trata-se de um fato positivo e pode ser um bom começo de apropriação por parte do familiar na escola.

Quando aborda sobre formas de ensino infere-se que existiu uma aproximação, e que essa se deu, inclusive, para analisar a metodologia de trabalho do professor. Estar ciente de que, e de como as coisas acontecem na escola, possivelmente, aproximará mais ainda a família da escola e quem ganha é o aluno.

Ao tratar das reuniões, provavelmente este familiar deve ter participado de alguma distinta das que já participou, uma vez que respondeu ter havido mudança nas reuniões. Esta colocação remete à possibilidade de terem ocorrido espaços de discussão, pelo menos sobre o que ia ser implementado e, certamente, sobre o que e como a escola agiria para dar conta da reestruturação do Ensino Médio nos anos de 2012 a 2014.

Quando o familiar relata que os alunos participaram com maior entusiasmo, certamente, o seu filho ou filha participante esteve de acordo com o que a escola propôs neste espaço de tempo para o EM, ou seja, existem alunos que estiveram de acordo com a reforma.

Atualmente, na sociedade, é cada vez mais significativa a participação dos pais na formação e na educação de seus filhos, porém, a que se considerar em que nível tem se desenvolvido essa participação. O que parece estar, ainda, em pauta é uma participação tímida, pontuada pela simples estada na escola e pouco ativa, no sentido de dar contribuições para que as dinâmicas escolares contemplem mudanças e as ideias dos familiares, ou pelo menos, que sejam ouvidos, efetivamente. Essa questão, também, precisa ser considerada uma vez que somos fruto do que fomos criados, somos parte de um imaginário social que pouco incluiu os participantes nas decisões da escola e que, ainda sentem e agem conforme foram

anteriormente pensados. Assim, parece bem pontual a necessidade do conhecimento relacionado, no qual os familiares, também, possam vislumbrar os fatos e acontecimentos históricos, sociais, psicológicos da própria participação ao longo da história da educação no país e tenham desenvolvido o interesse pela informação sobre tudo que está ligado a educação formal de seus filhos para que aprendam, na prática a fazer a participação na escola.

Neste sentido, a parceria entre a família e a escola se faz, cada vez mais necessária, de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo, em todas as faixas etárias escolares, até mesmo para a conscientização dos papéis a serem desempenhados na formação dos alunos e da sociedade como um todo.

Percebe-se que este empoderamento familiar sobre os conceitos e atividades desenvolvidas na escola precisa ser conquistado, a fim de que haja a integração entre a família e a escola e a mudança se dê de forma mais efetiva.

8.2.2.2 Reuniões escolares- espaços de participação

Com relação ao processo formativo dos familiares pesquisados, observa-se que estes têm opiniões diversas referentes à participação na escola, o que pode sinalizar para a situação de que os filhos podem não ter entregado aos pais os comunicados de reuniões, ou ainda a escola segue usando os mesmos meios para se comunicar com a família, ou os pais ou responsáveis têm divergências no que compete à função do familiar, esperando da parte da escola o comunicado de comparecimento e participação no processo.

Observa-se essas diferenças quando se compara duas falas especificamente pontuadas nos formulários de entrevistas. A primeira quando **Rogério** diz:

Sim, vou a escola mesmo que não me chamem. Sou consciente da importância da família no processo de aprendizagem do (a) filho (a). OBS: desde sempre fomos atuantes na escola como pais, mesmo quando a escola não chamava estávamos lá! Acompanhar os filhos, ver o progresso e o que faltava sempre foi nossa ideia. Nunca tivemos eu e minha esposa problemas com os dois filhos na escola. Sempre procuramos resolver as questões da escola, na escola. Não foi fácil, tivemos que tirar muito tempo do trabalho, porém, valeu à pena! Hoje os dois já estão cursando graduação. Acreditamos que a educação e o conhecimento ainda são os maiores tesouros que podemos proporcionar aos filhos. Temos consciência disto.

O que este familiar trouxe para a discussão é, realmente, o sonho de sociedade que se quer e de escolas almejadas, em as famílias participam e acompanham o processo e colaboram para que tudo se estabeleça da melhor maneira possível. Observa-se que este tipo de família é

uma exceção, não se apresenta como regra nas escolas estaduais e brasileiras como um todo, porém, existem e podem, com o passar do tempo, se fortalecer, desde que as escolas possam promover espaços para que o diálogo se efetive de uma forma tranquila e organizada, pautando pela participação dos familiares em seu tempo e espaço, porém, com a atenção e o respeito que a estrutura da escola merece.

A fala deste familiar levanta seguramente a questão da diferença de condição na formação das famílias à participação, e essas podem, por esta condição, ser mais ou menos presentes na vida escolar dos filhos.

Compreende-se que a participação dos pais na escola vale mais do que estar ou não numa escola “boa”, segundo pesquisas realizadas pela Universidade da Carolina do Norte e publicada na revista *Veja* de outubro de 2012. Tal estudo reafirma a posição de que a família tem papel decisivo no desempenho dos filhos, colocando que sua participação é determinante para o desempenho escolar das crianças e jovens, que a família esteja atenta, terá avanços na escola.

Este assunto é discutível, devido à posição que um sujeito tem em relação ao outro quando lê e quando interpreta esta questão, uma vez que quem vive a situação pode senti-la com mais presença e, por esta razão, a aborda com toda a clareza. O que lê e interpreta focando o olhar para a desigualdade social e cultural vivenciada pelas famílias pode analisar elementos que colaboram para este entendimento familiar, ou seja, observam que as famílias que tem condições de dar apoio ao aluno na escola, que acompanha, que priorizam o tempo, se organizam de tal forma que conciliam o trabalho com o ser pai e mãe de adolescente, que estão dispostos a fazê-lo em benefício do filho, ou seja, que usam a qualidade do tempo que têm para fazer o melhor e o menos traumático para seu filho ou filha na escola é uma família focada, com uma meta estabelecida e que prioriza essa questão da convivência familiar e escolar com uma aproximação total.

Ainda, se pode perceber que uma família que almeja conhecimento, informação, que sente a necessidade de amparar o filho na jornada escolar é uma família que planeja sua vida, constitui um desenvolvimento detalhado do que quer para sua vida e para a vida dos seus.

Esta condição dá aos familiares o suporte para viver em harmonia, pensando no bem do filho e da filha, demonstra nas ações que conhece bem os valores que os filhos e filhas precisam aprender, são na grande maioria das vezes disciplinados, exigentes em relação às regras de convivência e responsáveis.

Todas essas características independem das condições econômicas, porém, quase todas apresentam um mínimo de dignidade, os pais trabalham, moram num ambiente civilizado, têm

condições de comer pelo menos três ou quatro vezes por dia e o fazem pelo menos duas vezes na presença de todas os familiares em casa (almoço e jantar). Existe um entrosamento entre os membros, mesmo com algumas divergências e isso sustenta os pilares familiares.

Analisando pela reclamação da escola sobre a pouca participação da família nos estabelecimentos de ensino, esta família faz parte de uma minoria de sujeitos na sociedade atual.

Inicialmente, o que pode ser explicado, pelo corre-corre do dia a dia, é a busca crescente pelo ter em detrimento do ser, o distanciamento dos valores familiares, a forma de pensar, sentir e agir das pessoas em relação as coisas, ao outro e o próximo mais próximo que é seu familiar. Talvez o ritmo acelerado do consumo que vem afastando de sobremaneira as pessoas na própria casa, tornando-as estranhas umas às outras, com vínculos em vias de se desfazerem pela distância uns dos outros, sem falar na carência de recursos materiais que muitas famílias enfrentam e que as obrigam a trabalhar demasiadamente para satisfazerem as primeiras necessidades dos filhos, relacionadas à alimentação e à moradia, assim como, àquelas que fazem turnos dobrados ou triplicados de trabalho para oferecer uma vida mais digna aos filhos e, muitas vezes, esquecendo do elemento mais importante que é estar presente na vida deles.

Observa-se que todas essas discussões remetem para a convivência e à forma de pensar, sentir e agir do sujeito moderno que está se tornando cada dia mais ganancioso, materialista, individualista, insensível, egoísta e está conquistando, para sua própria vida e a vida da sua própria família, o caos que vem se instalando e transformando o melhor da vida que é o seio familiar, aconchegante e seguro num lugar no qual ninguém mais quer ficar. Hoje, tudo está se tornando muito líquido. Tudo passa numa fluidez inacreditável.

Os relacionamentos, os casais, as próprias famílias apresentam muitas organizações e formações, no qual cada um tem que ser independente o mais rápido possível. As crianças não têm para quem voltar quando saem da escola, ficam sozinhas em casa, nas ruas, com amigos ou no computador usufruindo de ambientes impróprios, muitas vezes, por falta de atenção dos familiares, assim como os adolescentes estão livres e sem orientação adequada para usufruírem de tempos e espaços escusos, impróprios porque sentem-se sozinhas e buscam pertencimento a um grupo, qualquer um, porque nem na família se encontram como pertencentes.

Neste sentido, há que se parar e pensar para que lugar estão indo tanto conhecimento, informação e desenvolvimento. Vive-se numa era em que existe acesso a tudo a tempo e a hora. O que estão, os sujeitos modernos fazendo com tudo que se veio aprendendo ao longo

dos tempos que não está servindo para ser melhor pai, melhor mãe, melhor filho, melhor professor, melhor vizinho? Para que tanto esforço se ao fim e ao cabo não está servindo para proteger a vida, o ambiente, as pessoas, os relacionamentos?

Como resgatar a forma de pensar, sentir e agir mais humilde, solidária, crítica e participativa, porém, doce, que a sociedade necessita, se nem mesmo em espaços repletos de intelectuais, como na escola, nas academias os profissionais não deram conta de divulgar e sobre a importância da convivência. Lembrando que, com exemplos nas relações, em que exista o respeito, a forma digna de discutir os problemas e sensibilidades de maneira clara, sem rodeios, esclarecendo o que se passa e o quanto se está distante de melhorar a vidas das pessoas, porque se desaprendeu o amar, se é um pesquisador, um escritor, um sábio e um mestre que não serve para desvendar as armadilhas em que todos estão envolvidos há muitos anos.

Segue-se formando para a divisão, não para a união, para ter e não para o ser, para o interesse de poucos, na contramão da imensa maioria da população.

Outra resposta que chamou atenção à questão da formação dos sujeitos para a reestruturação do ensino médio nas escolas estaduais de Santa Maria, no RS/BR, e que merece debate, é a referente aos familiares que retratam o grupo de famílias que apenas comparecem à escola para buscar os resultados. Observa-se esta questão nas palavras de **Saula**, corroborada por Jacira, Bia e Eleonor “*Não fui comunicada. Vou na escola só para buscar pareceres*”.

Esta situação é muito agravante e o oposto da primeira situação, uma vez que expressa a notória desilusão da família em relação à escola. Diz-se desilusão porque percebe-se pela fala “não fui comunicada” uma aspereza própria de quem não tem condições de se aproximar para o diálogo, que se encontra fechada ao debate, não lhe interessa saber o que passa, uma distância intransponível, sofrida, deixada de lado e sem importância. Uma atitude que mostrar o quanto necessitada está essa família de ajuda para encontrar seu papel de mãe responsável e atuante, dedicada e integrada na vida de seu filho, cidadão de uma sociedade doente de conhecimentos saudáveis, limpos e vivos que possam dar conta do desenvolvimento da mesma, lembrando que o núcleo desta sociedade é a família e é nela que os jovens aprendem, com o exemplo como se comportarem no futuro e nas ruas, nos bairros, nas instituições afora.

A todas estas questões cabe discussão, porque escola e famílias seguem, desde muito tempo, divididas, separadas por uma força “X” que alimenta essa repulsa. A continuidade da responsabilização sendo colocada hora sobre um, hora sobre outro, não vai resolver a questão.

A divisão em nenhum momento é oportuna, ou seja, não colabora para a resolução da sensibilidade.

Tem-se consciência que em ambas as instituições, seja na família ou na escola, a ideia inicial é desenvolver o jovem, fazer com que ele cresça e transforme a sociedade para melhor, que tenha qualidade na formação, que trabalhe para o desenvolvimento dessa mesma sociedade, que seja um sujeito de bem e com os valores exigidos. Porém, o caminho de cada segmento quando em contato com o outro pelos problemas atuais do jovem, fica fragilizado a partir das inúmeras culpabilidades apresentadas por ambos os lados. A falta de diálogo segue imperando entre a família e a escola e quem perde é o jovem que está em formação de caráter, uma vez que nem através dos pais e nem na escola são observados exemplos de resolução de problemas com maturidade, serenidade, clareza e conhecimento. Valores como humildade, paciência, saber ouvir, respeito, carinho não são vivenciados nas relações que vêm se estabelecendo entre a família e a escola. Como mudar esta situação?

É preciso refletir pela parte que mais poderia dar respostas inovadoras, já que vivencia o conhecimento e a inovação a cada dia. A escola poderia pensar distintamente em relação às famílias, ao produzir novas rotinas e tratar de informar e dar o suporte para que estas se sintam mais empoderados à criação das crianças e jovens; trabalhar reuniões em pequenos grupos de estudos sobre limites, autoridade, autoritarismo, respeito na sala de aula, com pais e alunos, todos juntos numa discussão madura, tranquila e coerente. Ouvindo e dando espaço para que as vozes possam ecoar, que as dores apareçam e sejam, no coletivo, tratadas, com carinho, com educação, com sensibilidade. A escola pode buscar parceiros da psicologia para acompanhar estes espaços. Como numa pequena terapia de grupo, chegar no problema e juntos obterem as respostas e melhorarem, definitivamente a relação entre família, escola e alunos. Desta forma, não haveria mais interferências e manobras para distanciar as famílias da escola e vice-versa, e as relações se estabeleceriam numa harmonia que emancipa, que une, que eleva, que faz avançar para um futuro mais responsável.

Nos tempos atuais, é preciso unir forças para vencer tendências que distanciam, calam e impõem o que não se quer mais vivenciar. O basta só pode ser dado quando a escola e os professores não lutarem mais contra si próprios e usarem do tempo na escola para criar espaços de discussão, uma vez que isso também é aula, a classe de cidadania. Espaços de discussão de problemas e sensibilidades do dia a dia, enfrentados de frente junto com as famílias e a comunidade sob a guarda deles, considerando-os como parceiros do trabalho na escola. Já está mais do que na hora de parar e começar tudo de novo nas relações entre família e escola pública, antes que ambas sucumbam.

Infelizmente, a maioria de famílias se escusa para não estar presente na escola em que os filhos ou filhas estudam. Com relação a estes questionamentos, vários entraves que emergem destas posturas podem ser pontuados: A sensação de abandono por parte dos jovens, a liberdade que os adolescentes têm na sociedade que os permite estar sozinhos e representarem-se nas reuniões para pais ou responsáveis, a ideia de que a escola não vai entrar em contato com a família caso esta não se faça presente na reunião e ainda o imaginário da escola como lugar aconchegante, acolhedor ou mesmo disciplinador do passado que os pais e responsáveis acreditam e confiam, hoje sendo substituído por um lugar qualquer na vida dos filhos, desde que estes estejam em algum lugar seguro.

Observa-se, da mesma forma, a questão da comunicação entre família e escola que segue sensível, porque muitos familiares confiam nos filhos e filhas e acreditam que não existe reuniões na escola; que os professores não chamam os responsáveis para reuniões ou ainda que os filhos estão tão bem que não é necessário estar na escola para acompanhar-lhes o desempenho; que os tempos são outros e que os jovens não admitem controle. Que não podem dar limites e assim por diante, criando uma legião de mentes dominadas pelas más tendências e más companhias. Juntando-se a todos estes elementos e unindo-se a uma boa quantidade de jovens que vivem esta realidade, tem-se o que se pode chamar de delinquentes juvenis, sem limites e desregrados na sociedade libertina e solitária contemporânea moderna.

Neste contexto, o desafio dos familiares torna-se cada vez mais urgente, porque se encontram dia a dia mais despreparados para enfrentar as dificuldades da vida com os jovens.

Dando continuidade à análise de conteúdo das respostas às questões do formulário entregue às famílias, observa-se novamente que houve dois grupos: Um grupo de familiares relatando que a escola abriu espaços para a discussão sobre a reestruturação curricular no ensino médio e outro que os nega. Primeiramente, apresenta-se a fala dos que visualizaram a abertura da escola para a formação das famílias, em **Arlete** observa-se:

Lembro que sim, houve reunião para discutir ou apresentar a proposta, porém poucos pais e alunos foram. Havia, na época, uma desconfiança na proposta. Os pais nem sabiam do que se tratava. Era muita coisa nova para dar conta. Ficavam se olhando sem saber o que dizer. A escola bem que tentou, mas a raiz da participação sem comprometimento ainda é muito forte, ou seja: Vou na escola, marco presença, mas não sei bem do que falam. Algumas mães até disseram que se era para o bem dos alunos, aceitavam. Senti um alto grau de passividade no ar. Creio que sem conhecimento do que se fala não se pode nem se quer abrir a boca mesmo.

A fala acima é rica em conteúdo de análise. Destaca-se a questão de apresentação da proposta por parte da escola e para poucos pais e alunos. A saga segue a mesma, ou seja, a escola se propõe mas participa quem tem interesse. Neste caso, acredita-se estar pontuado o

primeiro equívoco escolar. Numa sociedade em que se precisa de espaços de lideranças, a escola perde quando não usa deste meio para ser a liderança que a sociedade precisa. Há que se preocupar com rotinas antigas, revê-las e inovar. Se antes a escola pensava que vinha quem tinha interesse, agora vai tentar atrair o máximo de familiares, a comunidade para a discussão, usando de todas as formas possíveis para dar conta deste trabalho de chamamento e reencantamento familiar: bilhetes, cartas, face, convites, rádio e moto táxi com alto-falante na comunidade, participação de programas de rádio locais, no qual se possa fazer o chamamento da comunidade são alguns entre outros tantos que podem ser pensados, basta à disposição para tal. Despertar o interesse das famílias pela escola e as coisas da escola é um grande desafio das equipes.

A outra questão discutível é a que trata da desconfiança na proposta uma vez que nem sabiam do que se tratava a reforma do ensino médio. Esta questão é realmente sensível, porque a proposta chega apenas com alguns meses antes de ser implementada, com um tempo reduzido para debate e para o estudo e aprendizagem de seu texto, por parte dos professores, trazendo conceitos distintos dos habituais trabalhados na escola, porém, necessários para a educação dos novos tempos.

Diante dessa maneira de chegar, a maioria dos familiares a negou. Houve momentos de muita turbulência e o desafio da equipe diretiva da época era acomodar os colegas e tentar discutir e descobrir caminhos para a operacionalização da mesma naquelas condições. Quando o grupo de intelectuais se une para não aceitar uma proposta e, mesmo assim, essa deve seguir o curso da implementação por força de lei governamental, as coisas se complicam ainda mais.

O tempo que a escola gastou para buscar consensos, discutir o estabelecido e tentar pensar algo que pudesse ser aproveitado para a melhoria da qualidade do processo quase se esvaiu em meio a tantas lamentações e discussões desvairadas e sem propósito, porque não se cogitava não realizá-la. A ordem era colocá-la em prática.

Considera-se que se estava complicado para os docentes administrarem o conflito e entenderem que deveriam estudar os novos conceitos e buscar uma forma de aplicar as atividades a serem realizadas a partir das orientações da nova proposta, imagine-se para os pais, uma vez que obviamente sentiram o clima de animosidade no ar pela participação na reunião de apresentação da mesma.

Ao grifar as ideias acima apresentadas destaca-se a coerência na interpretação das análises acima apresentadas, uma vez que esta familiar traduz o descrito de uma forma simples, porém sensível ao problema. Percebe-se quando esta familiar traz a passividade dos

familiares pode estar querendo pontuar a falta de ativismo dos pais na escola, assim como a falta de interesse pelo que está sendo proposto, seja o que for.

Neste sentido, cabe destacar que os familiares assinalam que pouco comparecem a escola. Isso pode suscitar pelo menos algumas outras questões importantes na análise a serem discutidas.

Primeiramente, o desinteresse da família por acompanhar o processo dos filhos na escola, uma vez que poderiam ir até a escola, sempre que sentissem ou tivessem necessidade de acompanhar o andamento das atividades escolares por parte dos filhos. Este desinteresse pode se dar pelo fato de que para muitas famílias a escola tem de dar conta do sucesso e avanço do filho no estabelecimento de ensino, desde que os pais o deixam na escola.

Ainda, pode se dar pelo fato de que é costume, ou está no imaginário deste que, deixando o filho na escola ele já fez seu papel e o avanço e sucesso seria uma consequência tendo como natural que a escola se responsabilizasse pelo aluno matriculado. Talvez esse pensar, sentir e agir do familiar esteja adequado a forma que percebe o todo ou é percebido, ou seja, pensa e age como foi, anteriormente pensado, ou seja apenas reproduz, naturalmente, sua “pseudo” participação para o conhecimento do filho. Esse desinteresse pode estar relacionado a falta de interesse pelo processo mesmo, ou seja, se as discussões na escola travadas não são significativas, apenas as nega ou ao menos deixa de lado. Pode estar atrelado a uma cultura escolar que veio se perpetuando e naturalizando a falta de participação na escola como nos demais âmbitos da sociedade.

Também pode-se observar que estes familiares não participam da escola porque não dispõem de tempo para tanto. A questão levantada pelo familiar de que se é para o bem do jovem esta concordaria com a nova proposta reflete, certamente, a profunda incapacidade de argumentar a favor ou contra a implementação da reforma do ensino médio na escola. A passividade trazida pelo familiar está intimamente atrelada neste caso, com o desconhecimento dos conceitos norteadores, dos objetivos e das ideias que o próprio texto estaria trazendo, ou seja, se desconheço, mas, de uma maneira ou de outra, confio na escola, eu aceito.

Pela riqueza desta fala se poderia descrever e observar inúmeros momentos e interesses, assim como as angústias e as mágoas subentendidas que foram e estão circundando as relações entre família e escola, em que, ao mesmo tempo que a família está presente, sente-se incapaz de argumentar e acaba por não compreender o porquê está no espaço de discussão se não pode colaborar. Neste caso se vê e se sente fora do contexto, excluída do processo.

Por esta razão, acredita-se e reafirma-se que a escola é a chave da mudança na relação estabelecida e programada com a família. É a escola e seus intelectuais que precisam pensar maneiras de apresentar propostas, de forma que os pais sintam-se úteis nas discussões, possam se pensar pensantes, atuantes, e potencializar ao menos quem participa, colaborando, para que sejam multiplicadores de uma nova forma de ser e estar na escola do filho ou da filha e, quem sabe, fazer a diferença, fazendo-os sentirem-se, de uma vez por todas, parte integrante do processo. É uma conquista a ser feita.

A outra fala em destaque às discussões e análises sobre o processo formativo está relacionada ao segundo grupo de familiares que negam a questão da formação das famílias na escola, por ocasião da reestruturação do ensino médio no RS/BR. Observa-se esta afirmação na fala de **Bia** “*Não participei de reunião sobre a reforma*”, e pouco se pode saber sobre os motivos da não participação nas reuniões oferecidas pela escola.

Acredita-se que este familiar faça parte daquele grupo que não tem tempo para estar em reuniões, que trabalha muito, que a escola faz reuniões e horários em que ele não pode estar presente, ou ainda que a escola não o comunicou da reunião.

Quanto a este grupo de familiares já se debruçou em questionamentos e possibilidades, uma vez que a responsabilidade legal sobre o jovem é da família e essa, necessariamente, precisa estar ciente de tudo o que acontece com ele fora dos domínios do lar, sob pena de ser responsabilizado, com o conselho tutelar e, em seguida, judicialmente.

Para evitar este tipo de constrangimento, a escola vem procurando trazer os pais dos alunos com certa frequência às reuniões, promovendo, inclusive apresentações dos alunos, seminários, festejos e confraternizações. Ainda assim, acredita-se que a participação mais efetiva de familiares na poderá ocorrer à medida que as famílias estejam empoderados dos assuntos, que tenham conhecimento do que vai ser tratado na reunião e que se sintam parte do processo. O trabalho de conquista da escola pela família ainda é longo.

8.2.2.3 *Direção é com a direção*

Na continuidade da análise de conteúdo das respostas dos questionários semiestruturados entregues aos familiares, destaca-se a categoria a priori gestão democrática aqui representado pela categoria: direção é com a direção da escola determina o que deve ser o melhor para a escola.

Neste sentido, observa-se que se deve partir da fala do familiar para dar continuidade na discussão sobre os entendimentos acerca da gestão democrática por parte dos familiares dos jovens do ensino médio das escolas do RS/BR.

Rosane diz: *“A direção sabe o que é melhor para fazer pela educação dos alunos na escola”* traz uma série de análise.

A primeira reflexão remete ao poder dado pelo familiar à figura do diretor, ou da direção. Quando afirma que “a direção sabe” é porque acredita que tem alguém que não sabe. Por que os sujeitos se colocam nesta posição de desconhecedores das coisas que a escola trata? Para este familiar quem seriam os sujeitos que desconhecem o que pode ser melhor na educação dos filhos? Os pais, mães, familiares, por que não saberiam? Poderia ser sobre a estrutura escolar, a organização, a regulamentação. Ou, ainda, este familiar poderia estar se referindo às regras, comportamentos, disciplinas, autoridade, valores, metodologias. O que se percebe é que os sujeitos não conseguem definir exatamente o que vem a ser melhor para quem? E a favor de quem? Sabe-se que existem direções e administrações de escolas muito distintas umas das outras espalhadas por toda a parte. Gestores que defendem suas ideias ou os que conciliam as ideias dos que estão trabalhando juntos. É, seguramente, uma questão de visão, de entendimento, de propriedade de conhecimentos que os levam a pensar, sentir e agir de cada modo. Essa tríade precisa ser considerada para que as coisas mudem na escola.

Neste espaço, chama-se a atenção para o capital cultural de que trata Bordieu (1997), expresso a partir de títulos escolares que transformam este capital em moedas de competências e habilidades que podem permitir o exercício do poder simbólico na escola.

Quando se traz a questão do poder percebe-se a necessidade de conceituá-lo como sociologicamente amorfo, próximo do conceito de dominação, já explanado anteriormente, possuindo uma série de situações que colocam uma pessoa na posição de impor sua vontade sobre outras. Para Weber (1984), “[...] dominação é a probabilidade de que um mandado seja obedecido” (p.43).

Ainda segundo o autor, o poder é a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação (Weber, 1982, p.211).

O poder simbólico anteriormente citado define-se:

[...] uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. As leis de transformação que regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em particular, o trabalho de dissimulação e transfiguração que assegura uma verdadeira transformação das relações de força,

transformam essas forças em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia (BOURDIEU, 1997, p. 408-11).

Trazendo para as discussões que se permite realizar, percebe-se que existem as direções autoritárias, formatadas, programadas e, certamente, organizadas para que seus ideais sejam colocados em prática, com ou sem o aval dos sujeitos nas quais estão a conviver. Assim como existem direções de escola que abraçam a causa progressista, dialógica, emancipadora, porém, ainda encontram dificuldades de sair do formatado disciplinar, comportamentalizado, uma vez que não trabalham sozinhas e os sujeitos participantes resistem e acabam reproduzindo na prática cotidiana o que vivenciaram na formação inicial, por exemplo. Ou, ao contrário, existem direções retrógradas e grupos docentes progressistas e funcionários ativos, dinâmicos e participativos, ou ainda uma mescla de tudo isso, uma vez que a escola é feita de gentes, diferenças, distintas ideologias e de uma legislação que a programa, no qual estas instâncias que circulam no espaço da escola, entram em choque, discutem, celebram e, em algumas vezes, buscam consensos.

Nos espaços das escolas públicas esse uso do poder legal pela força ou pela influência social, política e ideológica, como bem sinaliza Weber (1982), fazendo com que o capital econômico e o social sejam reduzidos e pouco circulem, assim como a exigência do capital cultural também se faz enfraquecida, sendo assim, as relações de poder muitas vezes se tornam impositivas.

Na realidade, não se sabe exatamente até o presente momento a que este familiar se referiu, porém, que trouxe indagações que podem ser feitas nos grupos dos intelectuais, professores e direções de escolas que apreciam escrever sobre as questões de autoridade e poder nas instituições escolares. Contudo, pouco se percebe de mudanças de atitudes transformadoras no cotidiano das práticas escolares de escolas públicas de EM, especialmente. Espaços estes impregnados de jovens que, por si só, são contestadores, intrigantes e questionadores, e, mesmo na sua completa ignorância frente a determinados assuntos, são muito bons em outras áreas, conseguem realizar distintas atividades e se saem bem nas relações interpessoais.

Certamente, vislumbram as diferenças e atitudes e, bem provavelmente, contestam ou até negam e acabam por se rebelar frente a algumas ações.

Esse imaginário de transferência de poder, de autoridade e de submissão ou ainda de obediência dos familiares em relação à escola e a própria sociedade é raiz poderosa que veio se constituindo forte e quase que intransponível com o passar dos anos. A sujeição, por vezes inconsciente e subliminar se constituiu e foi passada de pai para filho, de família em família,

de comunidade em comunidade, naturalizando-se no seio da sociedade e se fortalecendo nas relações de subserviência. Seguimos, hoje, em tempos modernos pensando, sentindo e agindo como fomos pensados, sentidos e operados. Esta máquina de produzir desigualdades continua imperando fortemente no cotidiano das relações, especialmente na escola, onde pouco se ouve, se sente ou se pondera, muito se fala e se escreve sobre as sensibilidades vivenciadas.

Bourdieu (1989) aborda a questão do poder partindo da noção de campo³², considerando o campo do poder como um "campo de forças" definido em sua estrutura pela condição de relação de forças entre as configurações de poder ou natureza de capital distintos.

No campo de lutas pelo poder, ou seja, no espaço de jogo, os agentes e instituições apresentam o fato de possuírem uma quantidade de capital específico, sejam eles, econômico ou cultural especialmente, que se tornam suficientes para ocuparem posições dominantes nos campos em que atuam, a partir de estratégias destinadas a manter ou a modificar essa relação de forças. Ainda, segundo o autor citado, considera-se o poder exercido no sistema de ensino como simbólico, que visa ganhar os sujeitos envolvidos no processo e, assim, contar com eles.

Para Bourdieu (1977, p.31) "[...] o poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem".

Sair desta condição social instituída e forjada se faz muito difícil, uma vez que em espaços como a escola e a academia esta condição continua sendo reforçada. Nos dias atuais, o poder de uns sobre os outros segue dominando as relações e, por esta razão, ainda há um longo caminho para transformá-las em relações de respeito e igualdade para que a sociedade possa se ver ensaiando novas possibilidades nas relações interpessoais e produzir no coletivo dos grupos uma forma mais humanizada de relações.

Partindo à próxima questão do formulário entregue aos familiares dos alunos da escola, a categoria a priori para esta parte do trabalho foi definida por Ensino Médio e contém três questões que serão analisadas a seguir. Como categoria emergente observou-se a partir das falas dos familiares a possibilidade de ser denominada como ensino médio e suas múltiplas utilidades.

³² Para Bourdieu, o campo é um universo complexo de relações objetivas de interdependência entre subcampos ao mesmo tempo autônomos e unidos pela solidariedade orgânica de uma verdadeira divisão do trabalho de dominação. Diz respeito a uma população, ou seja, um conjunto de agentes suscetíveis de serem submetidos a partições reais e unidos por interações ou ligações reais e diretamente observáveis (1989, p.373-374).

8.2.2.4 Ensino Médio e suas múltiplas utilidades.

Observa-se que houve divergências nas respostas para a questão para que serve o Ensino Médio, o que aponta às múltiplas interpretações que os familiares têm a respeito da utilidade desta etapa de ensino. As respostas sinalizaram para complementar o estudo realizado, conclusão da etapa da educação Básica e ainda para trabalhar.

Observa-se a resposta de **Tarcis** quando acrescenta:

O ensino médio das escolas estaduais serve para complementar o estudo iniciado no fundamental para aprimorar o conhecimento dos alunos, para que futuramente aplique esse conhecimento em vestibulares, ENEM, concursos e no dia a dia deles.

Sobre esta resposta destaca-se para a análise o que se refere ao dia a dia dos alunos, que remete inicialmente à questão da formação humana integral. Discussão que veio e vem sendo travada entre educadores, políticos e governo em nível estadual e nacional e expressa na proposta inicial da reestruturação do Ensino Médio de 2012 a 2014.

Segundo a proposta, o aluno, ao participar desta etapa de ensino, poderia se desenvolver de maneira integral, ou seja, em suas inteligências, habilidades e competências, sendo que estas colaborariam com o mesmo no seu cotidiano nas diferentes áreas de ensino e de forma integrada, porém, o que se percebeu foram equívocos e inconsistências que geraram desconfianças apontadas por visões de “crise”, “fracasso” e “falta de identidade” para com esta etapa de ensino.

Tais afirmações são usadas pela mídia para conformar a população de que o ensino médio teria uma imagem de inutilidade, rapidamente adotada pela Câmara de Deputados, fortalecendo a cada dia um discurso equivocado, uma vez que não propunha um debate com a sociedade, apenas taxava de forma radical que esta etapa de ensino precisava ser transformada. Uma delas e a mais pontual para esta fala trata-se da questão do “Integral” que, na época, e ainda hoje, aponta para uma educação em turno integral, muito distinta da ideia inicial pontuada de formação humana integral, pois já não atendia a comunidade brasileira.

Tanto os professores como pais e alunos não sabiam bem o que tratava a formação humana integral e aos poucos, tentando fazer algumas aproximações do texto da proposta os participantes da reestruturação foram se organizando. Da mesma forma, quando foram apresentados os seminários integrados e a forma distinta de serem trabalhados os conteúdos

nas aulas, também todos ficavam curiosos, porém, a partir dos estudos nos espaços de formação continuada na escola os novos conceitos foram sendo introduzidos.

Existe uma grande diferença entre formação humana integral e educação em turno integral. Ainda hoje esta questão está sendo debatida e a forma equivocada segue dando espaços a interpretações errôneas a este respeito, uma vez que as escolas de ensino médio não são apenas para alunos do Ensino Médio. Em muitas, o ensino médio é oferecido apenas em um turno, ou em dois turnos no máximo (tarde e noite). No outro turno, a escola recebe alunos, no mínimo, da educação infantil e do ensino fundamental.

Observa-se que escola de turno integral nada tem a ver com formação humana integral, porém as discussões se deram e ainda se dão como se se falasse a mesma coisa. Na verdade, a questão da formação humana integral perdeu espaços consideráveis e com o reforço das propagandas enganosas que a mídia veio apresentando perderam definitivamente a pauta da discussão.

Neste sentido, uma escola vai adotar o turno integral para se adequar à legislação e fará o que com os alunos que não são do ensino médio, para onde levar estes alunos, com que transporte se é a administração municipal a responsável pelo transporte público? E as crianças dos anos iniciais vão sair de perto de suas famílias com toda a questão da falta de segurança? E os recursos físicos. Existem salas de aula, organizadas e uma infraestrutura para atender a todos os alunos, de acordo com a política pública e da forma com que esta vem sendo gestada na teoria e pelos expertos de plantão que parecem nunca ter pisado numa escola pública?

Essas são algumas das discussões, sem falar nos cursos técnicos que devem ser oferecidos aos alunos sem nenhuma condição de implementação, uma vez que as escolas não têm profissionais das inúmeras áreas solicitadas pelos familiares aos seus filhos, porque a propaganda na mídia está abrindo a oportunidade para o aluno eleger o que vai cursar. Essa farsa está custando caro aos cofres públicos e às famílias que já não estão assistidas em nenhum serviço público de qualidade, mesmo pagando altos impostos para tanto. E este familiar está preocupado com a educação do dia a dia que o filho poderia ter na escola de ensino médio.

Essa discussão levaria para outro lado da questão. Uma parte que talvez pudesse emancipar o jovem, tratar das suas sensibilidades, das suas demandas, dos significados das suas dúvidas, discutindo abertamente seus anseios. Os conteúdos talvez fossem pensados para resolver problemas numa proposta de educação viva e para vida. Uma educação que discutisse os problemas locais em que a escola está inserida, aproximando, cada dia mais, a comunidade da escola. Uma educação que fosse auxiliar às famílias na educação dos filhos e,

como bons companheiros de trabalho, não jogariam em times opostos. As regras seriam as mesmas na escola e em casa, porque haveria integração entre família e escola. Uma escola aberta, consciente, que produz consciências a partir da convivência. Uma educação com docentes e alunos humanos no trato e nas relações. Todos por uma sociedade melhor, mais justa, mais humana e mais fraterna. Uma educação, uma escola e uma família que educassem para a vida como bem ensinava Freire (1996), que dizia que educar exige a corporeificação das palavras com exemplos. Exemplos estes de coerência, de ética, de honestidade, de disciplina, de respeito e de amor ao próximo. Uma educação transformadora de existências.

A outra fala remete para a carência de recursos materiais, própria em que as famílias estão se vendo impostas, em função da crise econômica que assola o país. **Eleonor** “*O Ensino Médio serve para trabalhar*”.

Este, seguramente, é o desejo ardente de todo familiar que tem um filho ou filha no ensino médio. Admite que, com a conclusão desta etapa de ensino, este consiga imediatamente um trabalho para dar uma pouca de dignidade às famílias e para que saiam, o mais rápido possível da situação dramática em que vivem as famílias mais pobres no Brasil da desigualdade, da corrupção e da ganância de poucos, em detrimento dos muitos que sofrem diariamente com as faltas nos serviços básicos em que seus direitos, garantidos por uma constituição falida, jamais serão respeitados.

Essa desigualdade de classes, de condição social e de acesso a uma educação de qualidade, que emancipe os sujeitos, que o faça pensar, sentir e agir de uma nova forma vem aumentando sensivelmente em todos os países pobres, ou seja, os pobres estão cada vez mais pobres e sem perspectivas de melhorar suas condições.

Não existe no Brasil e nem mesmo no mundo todo a prioridade para a educação e para as coisas da educação que poderia melhorar a vidas das pessoas no planeta. A ganância, a guerra, a destruição do ambiente fala mais alto. Sabe-se, através de Lázaro (2016), na conferência que realizou na UFSM, no qual tratou do compromisso por uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida que se em apenas quatro dias e meio se parasse de investir em armamento, tecnologia de guerra e financiamento para os conflitos ente os países se poderia oferecer uma educação de maior qualidade e seriam resolvidos os problemas como a fome e a miséria mundial. Ou seja, em todos os países se poderia investir em programas para melhorar a qualidade de vida das pessoas, países inteiros seriam contemplados com programas de saúde, alimentação, educação para todos, efetivamente. Por que não se pensa, sente ou reage para esta finalidade, pelo menos, por quatro dias e meio? Para que serve tanta tecnologia se os sujeitos continuam cada dia mais distantes uns dos

outros? De que vem servindo o saber se não é para manter o planeta e as pessoas que nele vivem sujeitos felizes, saudáveis e com a paz? Onde estão os intelectuais mundiais que poderiam persuadir os capitalistas imperadores do mundo para este trabalho? A ideia é que cada um ceda um pouco para que haja discussão, para que com o exemplo eduquem as nações para a vida e a proteção e preservação dela. Para que servem inúmeras reuniões mundiais se não decidem mudar a sua forma de ver, sentir e pensar o mundo como um todo?

Ainda dentro das discussões sobre ensino médio e suas múltiplas utilidades se passa à questão sobre a aprovação no ensino médio vista a partir do olhar dos familiares dos alunos que estudaram na escola pública e participaram da reestruturação curricular do ensino médio nos anos de 2012 a 2014.

A maioria dos familiares que entregou os formulários colocou que os filhos e filhas haviam conseguido aprovação nos três anos da implementação da política pública de reestruturação do Ensino Médio no RS/BR.

O que se percebe é que os formulários entregues são daqueles familiares comprometidos com a educação dos filhos, e, mesmo sabedores de que não existiu muita reprovação em função das possibilidades de recuperação e avanços na escola durante o processo, acredita-se que houve algumas reprovações.

Quanto a terceira e última questão da categoria Ensino Médio e suas múltiplas utilidades, ao se reportarem à política de reforma do ensino médio no RS/BR nas escolas de Santa Maria, os familiares viram algumas questões que devem ser ponderadas. Observa-se a fala de **Jonas** que diz:

Tudo está interligado, sabemos que em tempos de internet a velocidade das informações é em tempo real. Nem mesmo as escolas pensam e fazem as coisas sozinhas. Existe uma influência, mesmo que se queira, não se está sozinho, seguimos orientações que muitas vezes chegam às escolas e os pais ficam sabendo pela mídia ou se a escola chama para comentar o que se passa ou se abre espaço de diálogo, sério, pelo menos. Alguém disse que é importante e a gente, todos nós cumprimos, pronto! Sem muita discussão. Na verdade, não se pode discutir sobre o que se desconhece. Sabemos falar das necessidades, das coisas que precisamos, das faltas, das conquistas, do trabalho. O que querem dizer estas políticas, porque foram criadas e para que servem, não sabemos! Apenas acreditamos que a escola é um lugar para ensinar e aprender coisas da vida.

Este familiar trouxe para a discussão muitas coisas, fazendo com que este estudo se apresente a cada nova discussão como pontual e pertinente, uma vez que trata da vida dos sujeitos e de seus pensares, seus sentires e agires.

Destaca-se, em primeiro lugar, a questão que este familiar levanta sobre tudo estar interligado, relacionando a reforma com algo que já foi pensado por outras pessoas, e que as orientações chegam até eles via mídia que divulga, ou pela escola que os convoca para comunicar ou até discutir o que lhes cabe. Trata-se de um momento feliz, uma vez que há familiares que vislumbram a realidade e as influências em nível global, supranacional, nacional e regional das políticas públicas que, de uma forma simples, porém pertinente, conseguem falar das suas interpretações a partir de suas percepções e vivências.

Na sequência, esse familiar vem reforçar a questão do poder e da autoridade já descrita em outras análises, quando aborda que as coisas chegam e os pais aceitam como importantes, como verdades. Mais uma vez o poder simbólico se manifesta e se reforça nas discussões sobre as relações entre a família e a escola, bem como o poder de uns sobre outros, apresentados no decorrer desta pesquisa.

Em seguida, a fala remete para outra questão importante. A de não se sentir à vontade para falar sobre o que se desconhece. Sabe-se que muitas coisas que chegam à escola não são do conhecimento da família e fazem parte das práticas e da rotina dos docentes e da equipe que dirige a escola, porém, tudo o diz respeito ao filho, o familiar deve atentar, buscar saber e, na melhor das hipóteses, buscar na escola essa compreensão.

De acordo com essas ideias, destaca-se Morin, (1985) quando diz que o “nosso conhecimento está relacionado à nossa relação ativa com o mundo exterior, constituindo-se ação no primeiro vínculo da ação cerebral” (p. 22). Acrescenta ainda que “[...] qualquer conhecimento se forma numa cultura dada, a partir de um estoque de noções, de crenças, de um vocabulário, dentre outros aspectos, em vista do que há uma inserção histórica e sociocultural de todo conhecimento”. (p.26).

Com a posse deste conhecimento, caberia à escola propiciar a possibilidade dessa relação ativa com a família e, a partir desse entendimento, colaborar com a participação da mesma, levando à reflexão consciente sobre os temas abordados.

Este familiar levanta um elemento de grande presteza ao presente estudo quando sugere por meias palavras que a escola possa estar conscientizando, informando e formando os pais para se adequarem à educação dos filhos. Todos somos capazes de ouvir, interpretar e raciocinar sobre o que alguém fala. Somos pensantes, porém, precisamos nos considerar eternos aprendizes, como bem coloca Paulo Freire (1996), quando diz que ensinar exige a consciência do inacabado. Cabe aos professores, à equipe e aos que têm acesso ao saber dividir com os demais o conhecimento adquirido, colocando-se, da mesma forma, como

eternos aprendizes, discutindo com os demais envolvidos no processo educativo de uma maneira em que todos sintam-se incluídos nas discussões e nas decisões na escola.

As perguntas que este familiar registrou no formulário de entrevista referentes ao que querem dizer estas políticas, por que foram criadas e para que servem, são repassadas aos nossos intelectuais da educação para que eles, desde sua posição e condição de orientadores e mediadores do conhecimento, possam respondê-las, uma vez que têm um conhecimento mais profundo do sujeito, da escola e das políticas públicas a serem implementadas nas escolas em geral.

Quando este familiar afirma que sabe falar das coisas que se vivencia, das faltas, das conquistas, das necessidades e do trabalho, ele quis dizer, certamente, que está disposto ao diálogo, desde que seja uma discussão em que possa interagir com segurança e participar efetivamente. Em meias palavras, sugeriu que a escola trate dos assuntos que ele domina, ou ainda que colabore para o seu próprio entendimento das coisas.

Nesse sentido, acredita-se que a escola pode abrir espaços de estudo para pais, aliando às reuniões os profissionais que possam colaborar com o entendimento do que vai ser trabalhado, oportunizando aos familiares uma participação mais ativa na escola. Participação essa mais eficiente, responsável e crítica. Afinal, todos podem se educar juntos na escola.

Em conformidade com as ideias apresentadas Kosick, (1976), quando afirma que a realidade social é socialmente construída, ela não existe por si só, mas é criada no cotidiano por atuações coletivas e a partir dos fins que as orientam.

Certamente assim as famílias poderiam sentir-se mais próximas dos professores, dos funcionários e da equipe diretiva. O estreitamento dos laços, a convivência pacífica, porém, crítica, vai ser orientada para a melhoria das relações na escola. Todos poderão se sentir parte integrantes do espaço escolar e fazer na prática o que a sociedade exige e que perpassa pelo entendimento, união, solidariedade, trabalho coletivo, integrado e, especialmente, construído em função das intenções que vislumbrem a melhoria da participação da família na escola.

No final da resposta, este familiar ainda dá um exemplo de entendimento real da escola em todas as suas formas de organização, especialmente, a pedagógica, quando afirma que a escola é um lugar de ensinar e aprender coisas da vida. Certamente ele quis dizer que os conteúdos devem se aproximar e circular por entre as demandas do cotidiano, precisam ter significado, serem produzidos no coletivo do grupo e desde o centro de interesse dos alunos.

Outra questão foi levantada por um outro familiar com relação as políticas de reforma do ensino médio. Vejamos do que se trata para realizar uma análise do conteúdo disposto.

Sueli acrescenta:

Acredito que houve grande repercussão de certos assuntos por influência das novas políticas públicas, sim. Porém, em muitos aspectos, ecoou negativamente em sua proposta inicial, como por exemplo a não realização do Peies (exame realizado no final de cada ano do ensino médio que garantia a vaga na universidade), além do vestibular em algumas universidades públicas, sendo conferido somente pela nota do ENEM, que por muitas vezes mostrou-se frauduloso.

Entende-se que este familiar atrelou a reestruturação do Ensino Médio realizada em nível estadual, no Rio Grande do Sul, com as escolas do estado a uma nova orientação nacional que foi apresentada à sociedade em que, primeiro não haveria mais o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)³³ e, em seguida, nem mais as provas de vestibulares nas instituições de ensino federal, em todo o território nacional; que a partir daquele ano o ENEM, Exame nacional do Ensino Médio, seria a forma de ingresso no ensino superior, para os alunos que haviam concluído o ensino médio.

Esse dado é importante para avaliar o quanto é complicado para as famílias administrarem e acompanharem em tempo real as mudanças constantes em educação, uma vez que essas atropelam-se, prejudicando as famílias e as interpretações que as mesmas fazem sobre as questões educativas e escolares.

Outra ideia que este familiar levantou foi a questão das fraudes no exame nacional do ensino médio. Infelizmente, essas práticas estão se tornando constantes, não apenas na educação, mas em todas as áreas na qual a burocracia está instalada. O sentimento de repulsa e o negativismo das pessoas é compreensível, uma vez que a corrupção está instaurada em todos os setores e se faz mais criminosa no campo político e judiciário, tirando a oportunidade dos menos favorecidos serem assistidos em suas necessidades.

Outra fala precisa ser acrescentada nas análises e poderá esclarecer alguns pontos ainda não tratados no estudo até agora. Trata-se de *Norma* que diz:

Durante esse período, pude observar que houve uma grande mudança, que os professores tiveram que se adaptar há conceitos, que facilitou que os alunos fossem aprovados com mais facilidade, porém essa facilidade pode contribuir que os alunos se dedicassem mais para os PPDAS que ajudou para os alunos a melhorem a lacuna que tiveram em alguma matéria.

Pontua-se, especialmente, a título de análise de conteúdo, a parte em que o familiar levanta a questão da mudança como importante para os professores. Este familiar salienta que os docentes tiveram que se adaptar a novos conceitos. Dentre estes conceitos, destaca basicamente um, a avaliação paralela, ou seja, o PPDA que dava condições ao aluno de rever

³³ Foi um sistema de vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria.

os conteúdos não alcançados e realizar uma nova avaliação. O familiar acredita que foi uma colaboração para que os alunos avançassem e diminuíssem as lacunas que pudessem ser deixadas na avaliação normal do trimestre.

Essa questão dos conceitos de avaliação trazidos pela reestruturação do Ensino Médio oportunizou a todos os envolvidos no estudo, mais aprofundado sobre a forma de organização da avaliação, o tipo de avaliação a ser oferecida pela escola e a mudança de nota para conceitos, ou seja, pareceres descritivos. Segundo este familiar, o movimento de mudança e adaptação da avaliação durante o processo de reorganização curricular no EM politécnico das escolas estaduais de Santa Maria RS/BR foi produtivo.

Na sequência, são apresentadas as discussões relacionadas com a última questão do formulário entregue aos familiares dos alunos das escolas estaduais de Santa Maria RS/BR para que respondessem à questão relativa à categoria a priori definida por cotidiano das práticas. Após análise das respostas a categoria emergente, segundo as discussões, foi o ruído no cotidiano da escola, na qual se pretende apresentar a partir deste momento.

8.2.2.5 *Ruído no cotidiano*

Quando foi perguntado aos familiares sobre o cotidiano das práticas na escola a partir da reforma do ensino médio, apresentada para a comunidade escolar como reestruturação do EM politécnico nas escolas estaduais do estado do RS/BR, observou-se que a grande maioria acusou a questão da mudança na escola. Destaca-se inicialmente a fala de um familiar que trouxe para o debate importantes palavras que precisam ser melhor analisadas, a fim de que haja uma tentativa mais aproximada de conhecer como pensam, agem e sentem os familiares no cotidiano da escola. Trata-se de ***Bruna***:

Acredito que quase nada mudou nesta reforma porque minha filha chegava todo dia se queixando que a escola está tentando mudar tudo, mas que tinha muito professor que não queria participar. E se ele não quer nada acontece.

A fala deste familiar destaca apenas um item no conjunto de tudo que mudou na escola por ocasião da reestruturação do ensino médio politécnico, porém, é o elemento sensível, que lhe transmite um significado, que foi importante e que ele lembra porque vivenciou a situação na sua casa. Provavelmente, este item foi lembrado porque o filho ou filha deve ter se lamentado mais de uma vez sobre o assunto, deve ter ocorrido alguma discussão em casa sobre este tema, ou ainda pode passar pela cabeça do familiar devido a cultura ou crença de

que este detém saber que se o professor não quer não aceita e não admite é porque pode não ser tão bom assim.

Observa-se que colocar no professor a falência da implementação de uma política pública educacional é delicado, porém, deve ser discutida, porque na maioria das vezes o que chega na escola, propostas de mudanças ou inovações recaem sobre os ombros do implementador, no caso, o grupo de docentes que, na melhor das hipóteses, está preparado para a operacionalização, pois estuda, está a par das necessidades da escola, e vislumbra coerentemente novas possibilidades para que seu trabalho e/ou sua profissão tenha êxito junto à comunidade em que o estabelecimento de ensino está inserido.

Neste sentido, parte-se da questão que o professor tem vivenciado momentos sensíveis no espaço da escola, considerando que não há uma valorização profissional tão almejada pelo trabalhador da educação. Em segundo lugar, especificamente para a reestruturação curricular do Ensino Médio no RS/BR, porque esta proposta chegou na escola na metade do ano de 2011 e não houve espaço e tempo para discuti-la antes de operacionalizá-la. Em terceiro lugar, os conceitos a serem implementados exigiam estudo, dedicação e que uma grande maioria trabalha em mais de um estabelecimento de ensino para garantir uma vida mais digna aos familiares, o que dificulta estar em reuniões de estudo e formação realizadas no contraturno. Em quarto lugar, a própria formação inicial dos docentes não admitia as inovações ora apresentadas, ou seja, os professores desconheciam os conceitos trazidos pela proposta. Em quinto lugar, trabalhar por área de estudo exige estar junto com os outros colegas para produção coletiva e, no mínimo, estar disposto a inserir-se nas outras disciplinas afins de sua área, para conhecê-las e, assim, poder pensar integrado, ou seja, desde o conhecimento adquirido.

Observa-se que na estrutura escolar atual esta ação torna-se inviável devido às dificuldades de encontros dos docentes no mesmo turno na escola. Segundo Aita (2010), uma política pública educacional ou qualquer proposta, por si só, não garante implementação, uma vez que existe a necessidade de que a realidade de cada escola seja respeitada. Não se pode pensar para outrem operacionalizar. O estudo de propostas para as escolas exige, mais uma vez, o respeito pela realidade e as demandas locais, antes de qualquer outra necessidade.

Mais uma vez, sinaliza-se para a importância de uma unidade nacional para a educação, na qual a voz e este pensar, sentir a educação brasileira como um todo, possam ser expressos e que se aproximem, especialmente, das necessidades locais de cada comunidade escolar nos respectivos estabelecimentos de ensino.

Trata-se de *Jonas* que diz:

Não acredito que a reforma ou a reestruturação do ensino médio tenha melhorado qualidade da educação na escola, porém, o novo, que nem é tão novo assim, chegou e se instalou. Mexeu com as pessoas, isso foi o melhor. Houve uma certa desconforto dos alunos e principalmente dos professores, ao meu ver. Houve barulho na escola, houve movimento, houve estudo, houve medo, houve vozes diferentes na escola, houve vida! Então serviu para algo, mas ainda não colaborou para mudança de consciência de todos os envolvidos!

A primeira questão levantada pelo familiar refere-se à qualidade da educação nas escolas estaduais do RS/BR que parece, a princípio, estar relacionada à questão de apropriação de conhecimento, melhoria intelectual e avanço cognitivo por parte dos alunos.

Partindo do interesse do familiar pondera-se que esta qualidade da educação é um ideal que há muito tempo é almejado por educadores e intelectuais da área. Ouve-se muito a respeito de qualidade da educação. Os discursos políticos e governamentais estão desde o global até o local imbuídos de intenções que sinalizam para a qualidade na educação dos povos ao redor do mundo. A grande maioria dos interessados nesta temática vislumbra essa possibilidade como forma de melhorar a qualidade de vida das pessoas e tirá-las da situação de miséria em que se encontram.

Cabe destacar que, usando como referência os anos 90, suas reformas, orientações e determinações, as orientações sobre qualidade chegam desde lá, especialmente pontuando categorias, elementos e critérios de análise sobre políticas públicas para a educação, em que a qualidade está sempre presente, ou faz parte do discurso de leis e documentos referentes a estes subsídios teóricos que sinalizam mudanças para e na educação dos países.

Dourado e outros (2007) trazem a realidade de intenções sobre qualidade na educação, entendida como fenômeno complexo que deve ser abordado a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns.

Segundo o boletim da UNESCO (2003), a qualidade para a OAE e UNESCO está determinada por insumos-processos-resultados, ou seja, a qualidade passa a ser definida por recursos materiais e humanos, no processo ensino aprendizagem e também pelo desempenho de alunos. A ponta da mesa forma elementos que podem ser considerados para que uma escola seja eficaz ou de qualidade que perpassa pela análise dos custos básicos de manutenção e desenvolvimento, e, por outro lado, as condições objetivas e subjetivas da organização escolar e da avaliação de qualidade da educação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos da região.

A qualidade da educação vem sendo controlada há alguns anos por via virtual, quando, ao alimentar o sistema, cada estabelecimento de ensino vai apresentando seus dados,

definindo seus problemas, potencialidades e deficiências. Com os dados, os governos podem e devem promover efetivas melhorias na qualidade da educação que certamente podem e devem perpassar por uma análise qualitativa dos dados, uma vez que cada estado tem suas peculiaridades e diferenças determinantes.

Aborda a questão das características da gestão administrativa, financeira e pedagógica como um importante elemento; as propriedades que explicitam o trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel que cada um exerce no trabalho desenvolvido na escola.

A qualidade da educação está diretamente relacionada com um padrão valorativo que depende da categoria de análise, da intenção e do interesse de quem trata a questão da qualidade, o sentido de que a qualidade se apresenta, para que, para quem, para ser usado por quem, a fim de que, com que objetivo, interesse e, finalmente, em que condições, etc.

No entanto, segundo Davok (2007), “Qualidade educacional tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições” (p. 506)

A citação acima apresenta pelo menos dois pontos a serem discutidos. O primeiro, quando se deseja qualidade num país continente como o Brasil, que nem ao menos tem um sistema nacional de educação organizado para “sulear” as ações de toda a nação brasileira, nas quais cabe aos estados, aos municípios e as instituições educativas buscar junto aos “seus”, e com os recursos que possuem a qualidade em educação almejada.

Estes “seus”, segundo ponto, também são fundamentais para a presente discussão. Quem são esses “seus”, que concepções de educação estes sujeitos diversos, distintos e distantes apresentam? Isso sem considerar que estes “seus” possam ser funcionários públicos e que estão a serviço de alguém. Quem? Sabem ao menos? Com que interesse? A demanda da comunidade na qual a instituição está inserida é levada em consideração? Com relação à qualidade na educação: Quem determina o que, para que e como, nesta circunstância?

Neste cenário, não é tarefa fácil conceitualizar qualidade, não é mesmo? Existe um par de perspectivas teóricas e práticas, segundo Lázaro e outros, (1993), que tem a ver com interesses que vão além e estão por trás desta discussão, para que se possa definir a qualidade que, na maioria das vezes, está relacionada com o ensino. Resumindo tecnicamente a questão, a serviço de objetivos políticos, econômicos e sociais, no qual o foco está fixado em melhorar a capacidade do professor com relação aos seus valores educacionais e critérios éticos.

Observa-se que estes critérios éticos são subjetivos e tomam corpo a partir e através da prática deste professor que, diante da expectativa das pessoas, pode estar aproximado ou distante do esmero que merece.

Reforça a ideia DEMO (2001) quando fala que bons professores, gestão criativa e ambientes construtivos são necessários para efetivar a qualidade. Estas expectativas, desempenho e perfeição podem estar relacionados com o “Toque humano na quantidade”.

Dando continuidade, Davok (2007) traz que qualidade implica em uma ideia de comparação: “[...] pode-se dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau”. (p. 506)

Observa-se que a comparação pode colaborar para o entendimento de qualidade, porém, quando se refere à educação é interessante, especialmente, quando se compara instituições (sujeitos e processos) e não apenas dados quantitativos que destacam critérios e interesses que se distanciam do cotidiano das práticas e do sujeito, o humano como produtor de qualidade ou não, no espaço em que desempenha sua função.

Seria preciso usar mais do que dados quantitativos para realizar análises em educação e contar em seus estudos com dados qualitativos que aproximem o olhar de análise cada vez mais no cotidiano e, a partir desse pensar, sentir e agir distinto, buscar respostas diferentes das respostas econômicas até agora implementadas para a questão.

Na continuidade da análise da fala do familiar parte-se para a questão de que “o novo, que nem é tão novo assim, chegou e se instalou”. Este familiar deve estar se referindo à questão da reforma do ensino médio, no RS/BR já sinalizada na LDB9394/1996, e que até o ano de 2012 ainda estava a cargo de cada estado e ou estabelecimento de ensino e segundo suas condições colocarem em prática. Essa flexibilidade pode ser pensada como não prioridade para educação, se pensada com relação ao cumprimento da Lei em educação no país, uma vez que deixar que cada um pense em como agir dentro da lei inviabiliza o procedimento próprio, porque o cumprimento depende de outras instâncias.

Há uma necessidade relevante de organizar a educação de forma nacional, pensada para um país inteiro com ações integradas nos estados e municípios. Ao investir ideias e recursos nesta educação nacional com unidade na diversidade, os governos solucionariam uma boa parte dos problemas encontrados em educação no país.

Neste sentido, a educação há que ser prioridade, fazer parte de pautas de reuniões políticas e sociais, em que todos falem a mesma língua e pensem na solução do problema e

não apenas em remediar a situação como vem sendo prática cotidiana e constantemente no país.

Quando o familiar traz que a reforma no EM mexeu com as pessoas, isso foi o melhor. Houve uma certa desacomodação dos alunos e principalmente dos professores, ao meu ver. Houve barulho na escola, houve movimento, houve estudo, houve medo, houve vozes diferentes na escola, houve vida! Então serviu para algo, mas ainda não colaborou para mudança de consciência de todos os envolvidos!

Estas colocações refletem que o processo de reorganização curricular na escola estadual de Santa Maria RS/BR veio para deixar sua marca. Mesmo que não tenha sido eficaz, trouxe a possibilidade da mudança. Se houve discussões, debates, trocas de ideias, angústias conformadas com abraços e carinho, se houve a participação, mesmo que esta tenha se dado de uma forma não consciente e esclarecida entre os envolvidos, é porque o processo valeu a pena, houve vida como disse o familiar, houve ruído. Isso quer dizer que as coisas não ficaram como estavam, que aconteceu um movimento próprio da desconstrução para a reconstrução de conceitos. Houve a possibilidade da mudança. Este fato precisa ser considerado como pontual, importante e necessário para que se saia de uma condição de escola e família submissa, apática e pouco comprometida para outra condição, a de construtora de conhecimento, produtora de aproximações de verdades, emancipadora de gentes.

Quando se traz a questão de produtora de aproximações de verdades se quer destacar a produção do conhecimento e, possivelmente, os participantes deste processo tiveram a oportunidade de estar vivenciando. Ao vivenciarem as dores e as possibilidades, juntos, eles aprenderam, negaram, discutiram, debateram e construíram verdades que mais tarde podem e devem ser revistas novamente, porém, que estas se deram de forma integrada e coletiva no grupo, entre famílias e escola.

Esta condição de pensar integrado, provavelmente, fará com que os participantes lembrem da situação vivenciada, dos exemplos obtidos nas trocas de ideias e opiniões e se coloquem na condição de aprendentes nas próximas oportunidades que tiverem na escola. Assim, todos juntos, ensaiarão novas possibilidades, mudando a forma de ser, pensar, e agir na escola, na sociedade e na vida.

Quando o formulário sinaliza para sugestões sobre a implementação da proposta de reforma ou de reestruturação do ensino médio nas escolas estaduais de Santa Maria/RS/BR, os familiares se reportaram a questões que refletem a preocupação das famílias com relação aos processos de participação que vêm sendo organizados nas escolas dos filhos.

Observa-se esta preocupação na voz de *Denise* quando diz:

Acredito que poucos sabem o que é gestão democrática, muito menos os próprios dirigentes das escolas. Muito autoritários. A Lei existe, mas na prática não acontece a gestão. Tudo muito fechado ainda. Talvez esteja aí o problema da falta de participação dos pais e da comunidade nas coisas da escola. Não existe espaço para a participação efetiva na escola. Os dirigentes sentem-se donos do espaço e como donos proprietários.

A questão da gestão remete à cultura do poder e do saber que, desde muito tempo, vem impondo e delimitando espaços de participação nas escolas. Esta imposição e delimitação ficam claras pelas palavras do familiar que, pelo que se percebe, teve vontade de participar, porém, observou o autoritarismo instituído e a carência de espaços democráticos de tomada de decisões pelos dirigentes da escola.

Há que se observar que estes dirigentes ou diretores de escola pública no RS/BR são eleitos pela comunidade escolar, na qual familiares, pais ou responsáveis, professores, alunos e funcionários elegem o sujeito que os representará durante um tempo limitado. Seguramente, são sujeitos líderes e envolvidos no “quefazer” da escola ou ao menos os que se dispõem a fazê-lo.

Desta forma, o elemento subjetividade, mais uma vez, vem à tona. Não adianta o profissional eleito para dirigir um estabelecimento de ensino apenas estar disposto a liderá-la. Há que ser o sujeito que domina os conceitos administrativos, financeiros, porém que sinta de maneira especial que os conceitos pedagógicos precisam ser levados na consideração merecida, uma vez que a escola é feita de uma diversidade absoluta de sujeitos, em que cada um traz para a instituição sua individualidade, suas crenças, seus valores, sua concepção de mundo, de sociedade, e de escola que deseja liderar.

A escola que deseja empreender precisa ter no comando um mediador que cumpra o compromisso explícito na legislação e que se preocupe em acolher as pessoas, que as trate com respeito, consideração e como partes importantes do processo de gestão democrática na escola que, segundo Luck (2006), trabalhe pela construção da autonomia e possa romper com as estruturas de poder vigentes.

Este sujeito precisa de uma formação inicial que atenda para esta necessidade, assim como que esteja disposto a participar de uma formação continuada em psicologia, pedagogia para estudar o desenvolvimento humano, como se dá o conhecimento humano, compreender conceitos de educação integral, cidadania, democracia, avaliação emancipatória, trabalho integrado, coletivo, nas quais nem todas as áreas da docência têm acesso na formação inicial. E conceitos são fundamentais para lidar com gente, para ter empatia na hora de tratar com as

pessoas e de responder as questões que chegam. Este sujeito precisa de uma disciplina e de uma amorosidade natural, não criada para envolver seus liderados que na primeira sensibilidade perde as estribeiras e desconstrói o que pretendia construir.

Luck (2006) argumenta que, para um ambiente participativo, os dirigentes precisam fazer com que ocorra o:

[...] desenvolvimento de um ambiente estimulador dessa participação, a partir de certas ações básicas. Dentre elas destacam-se: A criação de uma visão de conjunto associada a uma ação cooperativa; a promoção de um clima de confiança e reciprocidade; a valorização da capacidade e aptidões dos participantes; a associação e integração de esforços, quebra de arestas e eliminação de divisões; o estabelecimento de demanda de trabalho centrada nas ideias dos indivíduos; o desenvolvimento da prática de responsabilidade em conjunto. (p. 90)

Neste sentido, há que se estar disposto a ser um gestor democrático e, para tanto, compreender e conhecer sobre as ações básicas do cargo que ocupa, a fim de que o dirigente consiga o engajamento de todos os envolvidos no processo, no qual não seja excluída uma parte importante das discussões, como as famílias dos alunos.

Da mesma forma, os governos precisam estar atentos a este processo nas escolas, organizando melhor o acompanhamento das escolas e criando oportunidades frequentes de estarem presentes nas escolas, assim como propondo cursos de formação continuada para dirigentes, a fim de avaliar seu desempenho frente às comunidades.

A comunidade escolar, ou seja, os pais e funcionários também precisam estar dispostos a mudar a forma de pensar, sentir e agir na escola, para buscar o conhecimento a respeito das coisas que fazem parte do processo de ensinar e aprender na escola para uma gestão democrática eficiente e eficaz. Neste sentido, buscando participar de reuniões e questionar mais, trazer mais participantes e encontrar espaços de renovação de ideias, mobilizando pessoas para as ações realizadas na escola, numa participação mais ativa. Unidos pelo objetivo de melhorar a gestão democrática na escola pública fazendo sua parte na desconstrução de ranços do passado, com vistas à reconstrução de pensares, sentires e atuares no contexto da escola.

Em conformidade com as palavras trazidas pelo familiar que se dedicou à gestão democrática na escola, observa-se que este outro acorda com as colocações e ainda acrescenta a questão da participação da família na escola, como um poder colaborador para a melhoria do desenvolvimento dos filhos, sugerindo à escola uma orientação para as famílias. **Arnaldo** acrescenta que:

A escola poderia fazer reuniões mensais com os pais e os pais que não pudessem ir naquele dia agendassem outro dia, para ver com os professores como andam o desenvolvimento dos seus filhos e o que eles poderiam fazer para ajudar a melhorar no ensino deles, orientar mesmo as famílias.

A questão da orientação das famílias apresenta-se como um diferencial para a organização das reuniões realizadas pela escola e indica que as famílias precisam desta atenção, uma vez que, sozinhas, podem não se achar em condições de colaborar.

Neste sentido, observa-se a importância e o respeito que as famílias ainda têm pelo espaço escolar, uma vez que solicitam ajuda, ou seja, estão dispostos para tanto. Cabe à direção e ao grupo dirigente propor espaços de aprendizagens, de produção de conhecimento e, desta forma, de uma participação mais efetiva da família no desenvolvimento dos filhos.

Cabe à escola, segundo Luck (2006), superar o temor da participação dos pais com relação às regras e a estruturas próprias da escola, buscando apoiar as famílias a partir de encontros e palestras com os pais dos alunos como uma forma de integração da família, discutindo as sensibilidades de uma forma consciente e responsável e oportunizando aos mesmos espaços de debates essenciais para que o processo se efetive da melhor maneira possível.

Em outra linha de raciocínio, traz-se a fala que leva a uma questão necessária, porém pouco debatida em relação a sua importância. Trata-se da valorização do profissional da educação, na qual, **Jacira** diz: *“Tem que pagar melhor os professores. Quem sabe daí eles trabalham unidos e fazem as aulas melhores”*.

A fala deste familiar reporta para entendimentos distintos. O primeiro que trata de pagar melhor o profissional que trabalha na escola, neste caso o professor, que é sabido está com os vencimentos defasados em relação ao piso nacional de salários, além de atrasos constantes e parcelamentos o que gera, na comunidade escolar como um todo, certo grau de desânimo por parte do professor e que é percebido pelos familiares, uma vez que é de notório saber que a situação do magistério público estadual enfrenta um desgaste emocional sem precedentes na história da educação no estado do Rio Grande do Sul.

Esse mal-estar docente tem causado enormes prejuízos morais aos professores que sem os vencimentos sobre o trabalho realizado se encontram em situação caótica, uma vez que não conseguem administrar contas, aluguéis estão em atraso, há falta de recursos para o transporte para ir ao emprego, etc.

Sabe-se que a educação não está na lista de prioridades dos governos em nosso país e especialmente no estado e que bastaria uma gestão coerente voltada para o humano, para que

esta situação fosse definitivamente resolvida. A pressão que o governo estadual tem feito sobre os funcionários causa um desgaste enorme e se traduz em funcionários doentes, em atestado médico, depressões e afastamento temporários.

O que passa é que os que ficam nas escolas têm o peso da responsabilidade de tocar o barco para não deixar a comunidade desassistida. O governo estadual não penaliza apenas os funcionários com essas atitudes desmedidas e autoritárias. Comunidades inteiras sofrem, pois, os recursos que não chegam nos bolsos dos funcionários e professores das escolas também não se acercam do padeiro, da cuidadora dos filhos, do pedreiro, do posto de gasolina, do armazém, do açougue, etc. todos estão pagando uma conta que não é sua. Faz parte de uma decisão política que prioriza qualquer sorte de questão que não o ser humano, os que pagam seus impostos e têm direito à educação, assim como outros serviços básicos como saúde e segurança.

Quando o familiar traz que quem sabe daí eles trabalham unidos fazem aulas melhor entende-se que este familiar acredita que as aulas poderiam ser melhores, que seus filhos mereceriam aulas melhores e integradas, ou ainda, porque acreditam que os docentes bem pagos têm um estímulo a mais para realizar seu trabalho, o que não deixa de ser uma realidade, uma vez que em harmonia, tranquilidade e com segurança trabalham com mais afinco.

Por outro lado, costuma-se dizer no senso comum que existem sujeitos que poderiam ter vencimentos altos e que não melhorariam a forma de trabalhar, pois são e estão de mal com a vida e tudo é desculpa para não fazerem o trabalho bem feito.

Neste sentido, mais uma vez traz-se a questão da subjetividade que condiciona a forma de ser, pensar e agir do sujeito e que determina tais questões, bem como a importância de uma equipe diretiva que esteja atenta e tenha sensibilidade para mediar os conflitos de poder existentes na escola, e possa propor ou sugerir formas de trabalho que atendam sua filosofia, que venham de encontro ao alcance dos objetivos propostos, buscando junto aos professores envolvidos uma postura distinta frente aos problemas enfrentados. É importante que os gestores atuem com clareza sobre os valores educacionais assumidos pela escola junto à comunidade escolar, evitando que as concessões pessoais ou individuais possam trazer repercussões contraproducentes ou limitantes dos resultados educativos.

O exercício do poder está associado a tomada de decisão sobre como agir em relação à realidade escolar, isto é, porque ela se manifesta como um poder de influência, uma vez comprometida com ações necessárias à sua implementação...É possível sugerir que ocorre na escola, como de resto nas mais variadas organizações sociais, a cristalização de feudos de poder. (Luck, 2006, p. 103)

Neste sentido, a equipe precisa observar as práticas que não atendam ao definido no projeto pedagógico da escola, sob pena de perder espaço de avanço pedagógico, muitas vezes, retornando às práticas anteriores, tradicionais e conservadoras a que os professores estão habituados a realizar.

Na sequência, apresenta-se a voz dos professores sobre o processo de reestruturação curricular no Ensino Médio enfrentado pela escola pública estadual em Santa Maria, no RS/BR.

8.2.3 Grupo 3 A voz dos professores do Ensino Médio- 2012/2014: Entre a reforma, processos, concepções.

A seguir, apresenta-se a análise das ideias mencionadas pelos professores das escolas pesquisadas, no qual foram destacadas as categorias que emergiram a partir das respostas nos questionários semiestruturados.

8.2.3.1 Entre variações e mudanças

Quando questionados sobre a Política Pública que orientou a reestruturação do EM Politecnico a grande maioria dos professores apontou ter havido mudanças a partir da reforma nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul (RS/BR).

Na linha de raciocínio em que as mudanças ocorreram, observa-se dentre os participantes que existe uma divergência com relação à questão da mudança na educação do estado do RS, antes e a partir da reestruturação curricular, destacando-se a fala dos professores que inicialmente nega a mudança, como resume *Santa* as ideias de Sandra, João e Ledi quando diz que “*Não houve mudanças. Tudo continuou como era antes*”.

Neste sentido, existe uma necessidade de se considerar inicialmente as respostas a partir da análise da negação realizada pelos professores que, mesmo tendo participado de todo o processo de reestruturação do EM nas escolas, acabaram por negar as mudanças. Isso pode ocorrer pelo fato de que não houve uma orientação efetiva à participação do profissional por parte da equipe gestora da secretaria de educação local e da escola, sendo que, mesmo envolvido nos três anos de atuação, estes professores não viram mudanças ao final do processo. Contudo, não quer dizer que elas não tenham ocorrido.

Na sequência, confere-se que uma boa parte dos professores acredita que as mudanças aconteceram e ainda citam os tempos e espaços em que esta pode se dar. É o que percebe-se nas respostas da grande maioria dos participantes como exemplifica **Jane** ao afirmar que: *“Houve mudanças na escola, nas disciplinas, formas de ensino, reuniões, os alunos participaram com maior entusiasmo”*. Nota-se que estes professores estiveram mais engajados com o processo de reestruturação curricular no Ensino Médio nos anos da reforma.

Quando se traz à tona a questão das disciplinas, provavelmente, os professores estariam falando no Seminário Integrado que tomou status de disciplina de estudo, fez parte da matriz curricular e de inúmeras discussões uma vez que, desde o primeiro ano de implementação da reorganização curricular, as escolas, por orientação da reforma, dedicaram 3 horas-aula por semana, nos três anos do curso a esta nova disciplina. Nela, os alunos pesquisaram assuntos do interesse dos discentes em projetos vivenciais e apresentaram ao final do trimestre as partes da pesquisa realizada ao demais participantes da escola em seminários e ou atividades específicas criadas para esta apresentação. Essa nova disciplina chegou como uma “bomba” nas escolas. Como trabalhar essa nova disciplina? Que disciplina sai da matriz curricular para dar lugar a esta? Quem vai ministrar essa nova disciplina? O que fazer? Trabalhar com projetos? Essas e outras tantas perguntas foram sendo respondidas no andar do processo e acredita-se que até hoje ainda não se tem, especificamente, uma resposta convincente aos professores.

Considera-se que a intenção da mantenedora em propiciar o desenvolvimento de projetos que pudessem se traduzir em práticas, visitas, estágios, vivências, que poderiam ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno das aulas em que o aluno frequenta a escola não foi de todo aceita, foi pouco compreendida e gerou nos espaços escolares tensas discussões durante o processo.

Esta constatação se faz reforçada nas palavras de **Silas** quando ele diz que: *“Houve mudanças, principalmente na organização das reuniões, mas os alunos não se entusiasmaram com a novidade e muitos professores também não. Alguns professores boicotaram o seminário Integrado”*.

Acredita-se que estes profissionais perceberam a indisposição dos colegas e dos alunos com relação à disciplina do seminário integrado por ser uma nova proposta que mudaria a forma de planejamento e execução das aulas, uma vez que esta disciplina faria a integração das demais nas áreas de conhecimento. O “boicote” ocorreu devido à falta de conhecimento próprio de trabalhar integrado nas áreas do conhecimento, em que os professores aprenderam a didática de trabalhar o fragmentado e compartimentalizado nas gavetas durante sua

formação inicial e não tiveram a chance de experiências participativas durante o processo de formação.

A questão do boicote pode ter se dado pelo desconhecimento de planejamento e de trabalho integrado, uma vez que o professor das disciplinas do Ensino médio regular não foi formado para atender tais inovações. O trabalhar por área de conhecimento foi muito complicado, porque havia por parte do grupo um desconhecimento e aprofundamento teórico que pudesse dar conta da totalidade da área de conhecimento.

O professor da escola pública no estado do RS/BR está acostumado a trabalhar compartimentalizado, cada uma domina sua disciplina. A forma de ensino que os professores trouxeram para a discussão refere-se ao planejamento coletivo nas áreas de estudo, o que oportunizou que os profissionais entrassem nas demais disciplinas das áreas de estudo para buscar ligações necessárias para dar conta da proposta de estudo dos alunos, a partir do seminário integrado principalmente, já que alguns professores tentaram fazer a integração das disciplinas nas áreas, não na sua totalidade.

Neste sentido reafirma-se a importância da sintonia da academia com a escola de educação básica, no sentido de trazer à formação de formadores um olhar participativo de planejamento pedagógico, produção e execução às aulas dos cursos de formação inicial dos professores que trabalham com os alunos do EM.

Percebe-se que houve maior aproximação entre os docentes para o planejamento das aulas, porém, o espaço de formação para este tipo de trabalho esteve ao longo dos anos comprometido pela falta de tempo entre os docentes das áreas. A atenção aos alunos para desenvolverem os projetos vivenciais também ficou restrita, uma vez que os docentes precisavam estar dedicados em suas disciplinas avançando com os conteúdos. Essas dificuldades de fazer valer a integração e a interdisciplinaridade sugerida no texto da proposta fica evidente na fala de **Sandra** que traz “*Houve mudanças como o seminário integrado, mas não houve integração, então vira e mexe não houve mudanças*”

Segundo a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação profissional Integrada ao Ensino Médio, observa-se que:

[...] o seminário Integrado constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem-adulto....espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso (SEDUC, 2011, p.23).

Este desafio trouxe a oportunidade da discussão sobre a produção coletiva das aulas e a execução, especialmente em atividades integradas que foram muito produtivas e oportunizaram experiências ricas de trabalho participativo na escola, como o “aulão” integrado (aula para todas as turmas), a produção do foguete da paz, a discussão sobre o uso do celular em sala de aula e outros tantos trabalhos organizados e apresentados pelos grupos de alunos no seminário de boas práticas, discutido no capítulo anterior.

Percebe-se que a intenção da secretaria do estado do RS para a educação foi boa e já estava mais do que na hora de se mudar alguma coisa na escola, visto que, desde a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a necessidade de mudanças já estava sinalizada para a educação no país como um todo, no sentido que esta pudesse estar a serviço da comunidade em que a escola está inserida e para a melhoria da qualidade de vida da população.

Entretanto, sabe-se que uma lei não garante a sua implementação e que se faz necessário observar os meios e os recursos que a instituição escola tem para dar conta das orientações legais (AITA, 2009).

A seguir, apresenta-se a análise realizada com os professores das escolas, referentes ao processo formativo, elencando como categoria emergente das falas as reuniões mecanismo de participação.

8.2.3.2 As reuniões como mecanismo de participação

Ao iniciar, são considerados os impasses e as possibilidades junto a faces e interfaces apresentadas pelos sujeitos na escola, no que se refere à participação, bem como os aspectos relevantes sobre a concepção de conhecimento usado no contexto social e absorvido pela escola.

Primeiramente, participar tem sua etimologia (origem) do latim “participare” que significa compartilhar; fazer parte de, partilhar; unir-se por uma razão, um sentimento, uma opinião, expressar características, particularidades comuns, comunicar; tornar público e conhecido; passar a saber.

Lück (2009), em seus apontamentos sobre as dimensões da gestão escolar, traz que participar requer preparação dos sujeitos a partir de uma orientação prévia que demanda, anteriormente, condições para seu estabelecimento. Tal orientação deve ser efetivada no espaço escolar pelo diretor que precisa:

Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada. Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo. Promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças. Criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação. Desenvolver a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades. (LÜCK, 2009, p. 72).

Em conformidade com a autora o grupo pesquisado discutiu sobre o assunto quando destacou:

[...] salienta-se que a escola iniciou ensaios de base sociopedagógicas de cooperação e construção coletiva quando foram analisados, juntos, os dados da pesquisa realizada junto às famílias, sendo definida, a partir desse levantamento, a demanda da comunidade para ancorar o trabalho pedagógico realizado pela escola. (CP Escola 1, 2012)

Esta possibilidade deu-se, especialmente, porque a equipe diretiva da escola colaborou para que o processo de participação avançasse. Destes atores depende, basicamente, o sucesso ou não de formas participativas na escola, uma vez que dirige, gesta e/ou colabora para que as atividades em sua escola aconteçam.

Se este profissional não possui uma formação ancorada em bases sólidas de participação, integração, confiança, cooperação, construção coletiva, cultura de valorização das capacidades dos sujeitos no grupo, bem como a criação e manutenção de órgãos colegiados atuantes como conselhos escolares, provavelmente, dificultará as condições necessárias para dar conta desta importante tarefa.

Por essas e outras tantas razões afirma-se não ser possível participar sem que os dirigentes não tenham na alma esse fundamento, esse valor, esse princípio. A questão da participação precisa ser tatuada no coração das pessoas e leva tempo e parceiras convictas de que essa máxima é possível.

Mesmo porque, segundo DEMO (1988), “talvez não seja nosso hábito participar. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver à custa dos outros. (p.25)”

A participação demanda experiências participativas que devem ser iniciadas desde a tenra idade experimentadas na escola e reafirmadas nas academias que formam professores que vão atuar nas escolas. A prática participativa faz parte de uma rede, um ciclo que precisa ser respeitado, é uma lógica, uma cultura que precisa ser valorizada e é um trabalho que ainda vai levar tempo para ser conquistado. De nada adiantam leis, estudos e ideias, se elas não

penetram no cotidiano das práticas escolares. De nada adiantam textos escritos por expertos sem vida da prática e de nada adianta a teoria sem ação modificadora da condição social em que vivem os sujeitos, cidadãos da sociedade excludente.

Ainda segundo Lück 2006, uma prática efetivamente participativa está vinculada a uma mudança de paradigma, pela qual é possível adotar um olhar interativo que analisa a realidade desde o global para o local que é mutável, passível de melhoria, ao invés de uma visão fragmentada na busca de ações conscientes de seus múltiplos aspectos e da interação entre eles.

Para que estes elementos sejam levados em conta quando se almeja uma transformação na educação é essencial que os dirigentes de escola sejam melhor formados; que no mínimo tenham uma boa formação pedagógica e humana, e que junto com a comunidade escolar possam se associar para a orientação da formação dos envolvidos no processo.

A prática tradicional de se fazer educação no país segue os moldes ultrapassados de fragmentação e autoritarismo do paradigma positivista centrado na divisão de tarefas e funções. Esses princípios, por rotina, costume e por hábito vencem os demais que são considerados “novos”, modernos. Estão no imaginário social de cada um, forjado a ferro e fogo e tatuado na alma do sujeito. Para mudar essa condição tanto do dirigente como do professor, do pai e do aluno, vai levar um bom tempo. O que se acredita é que é tempo de começar, dar o primeiro passo e viver experiências formadoras para que estas sejam consideradas possíveis e que aos poucos, bem aos poucos, possam se efetivar.

Em conformidade com as palavras da autora citada acima no que se refere à prática participativa, talvez a academia pudesse, como núcleo intelectual da sociedade, iniciar o processo interno de reforma, especialmente, nos cursos de formação de professores, no qual os currículos possam ser revistos e as aulas possam ser mais práticas e proveitosas, em que o próprio professor da disciplina dê o exemplo de prática participativa, até então estanques, iniciadas especialmente nas práticas interdisciplinares, durante o curso e não como regra para todas as disciplinas. Se para os professores das universidades formadoras é difícil pensar integrado e fazer integrado, imaginem para os demais que não dispõem do conhecimento necessário para fazê-lo. Acredita-se que está mais do que na hora de um curso de formação de formadores, no qual os professores da academia possam parar e reorganizar a teoria adequada a sua prática e não dizer uma coisa e fazer outra como se observa ano a pós ano nas universidades.

Neste sentido, o propósito tem de ser bem definido, conforme Lück (2006), no qual este propósito precisa estar focado no nível de consciência elementar do sujeito envolvido para, a partir desta constatação, poder pensar algo distinto do que se tem como regra e interiorizado com correto. Ou seja, o sujeito faz o que domina, o que acredita, o que tem na consciência de ser o melhor a fazer porque tem estes elementos como referência e parâmetro para suas escolhas e decisões. Trata-se de estimular a discussão, aceitando o ônus e o bônus desta tarefa e, por entre a resistência ao envolvimento, a acomodação, o comportamento evasivo e a manifestação de algum interesses possam juntas produzir outra forma de ver e pensar a participação na escola.

Estarão as academias prontas para o desafio? Sabem o propósito de seu trabalho social ou ainda somente o fazem nos projetos de extensão? Estas são questões para continuidade dos estudos e posteriores discussões.

O que se pode perceber é que a comunidade pode estar pronta para o debate e necessita do compromisso de todos com a educação, como pode se perceber no quadro de respostas às questões formuladas e as análises realizadas a partir das mesmas que discutiu as respostas dos professores, bem como, nas ideias expressas na carta pedagógica produzida ao longo do processo de implementação.

[...] o grupo reuniu-se por uma semana, na primeira etapa de formação continuada do ano letivo, para dar conta de colocar, no coração de cada participante e no papel, a referida mudança no Ensino Médio. Enquanto os alunos assistiam a um filme escolhido, criteriosamente, pelo grupo para dar conta da necessidade da comunidade escolar, com ficha de assistência específica, produzida pelo próprio grupo de professores das diferentes áreas do conhecimento, os professores trabalhavam na discussão e na produção das aulas integradas. Entre leituras e discussões, foram-se montando as aulas e preparando-se as atividades integradoras, todas vinculadas à demanda levantada na pesquisa socioantropológica, anteriormente realizada junto a comunidade. (CP Escola 1, 2012)

Dando continuidade, com relação à participação na reestruturação curricular, observou-se que a grande maioria dos professores entrevistados nas escolas colocaram que as reuniões foram o espaço em que visualizaram a participação no processo de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, no qual os envolvidos tiveram a oportunidade de realizar a discussão e a formação à implementação da reforma sugerida pela mantenedora. Porém, tal participação na implementação esteve restrita à prática, ou melhor, ao como concretizar as orientações sugeridas no texto da reforma, observando que não há possibilidade dessa efetivação, sem antes dominar a teoria que a embasa.

Na proposta pedagógica encaminhada às escolas, há um apanhado inicial que fundamenta a intensão. Este documento foi construído com base no plano de governo para o Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2014, bem como a partir dos dispositivos da LDBEN Lei nº 9.394/96 (BRASL, 1996), incluindo a concepção para o EM no que diz respeito a sua finalidade e modalidades de ensino.

Por este documento, observa-se que os professores das escolas poderiam estudar e buscar aprofundamento para muitos conceitos ainda não discutidos na escola, até esta oportunidade.

Quadro 14: Discutindo elementos da Proposta pedagógica para o EM Politécnico e Educação profissional integrada ao EM 2011 a 2014.

Análise diagnóstica do EM no RS/BR	Trajatória da Educação profissional das duas últimas décadas	O EM como etapa final da Educação Básica	Princípios Orientadores
Escolaridade de 15 a 17 anos- 53.1% - Defasagem idade/série- 30,5% - destes 108.995 jovens seguem no EF	Desde a CF de 1988 até a LD 9394/96 – perdeu espaço	Art. 22 da LDB- finalidade Desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	Politecnia Trabalho como princípio educativo concepção de currículo
Abandono- 13%	Em 1997- decreto 2208/1997 – separação entre o EM e a Ed. Profissional	Ensino Médio politécnico- aprofundamento da articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho	Reconhecimento de saberes Teoria/prática
Reprovação- 21%	PROEP- programa de extensão da Educação profissional- privatização do Estado brasileiro	Ed. Profissional integrada ao EM- Nas formas: a) Articulada- integrada e concomitante b) Subsequente	Interdisciplinaridade
Total de alunos na rede estadual RS/BR- 354.509 alunos	Decreto 5154/2004 Lei 11.741/2008 Normatizam e articulam a Ed. Profissional e o EM, nas formas integrada, concomitante e subsequente.		Avaliação emancipatória
Alunos fora da escola de 15 a 17 anos 84.000			Pesquisa
Número de escolas - 793 que ofertam EM			
Número de professores- 22.747			

Fonte: Organizado pela autora, conforme documento impresso da Proposta pedagógica para o EM Politécnico e Educação profissional integrada ao EM 2011 a 2014.

Observa-se pela análise do quadro acima que traduz pontos específicos do documento da proposta do Ensino médio politécnico que os índices sinalizavam para uma reforma urgente, uma vez que a defasagem existe e precisa ser recuperada.

Pela trajetória, revela-se um processo de desgaste desta etapa de ensino, no qual a educação profissional perdeu espaços consideráveis nos últimos anos. Por entre avanços e retrocessos, o ensino Médio no país como um todo ainda não encontrou serventia para os alunos desta faixa etária.

Na verdade, cabe lembrar que desde a Lei 5692/71 o ensino médio técnico já existia nas escolas de ensino médio que foram ao longo dos tempos sucateadas, destruídas para dar lugar às novas tendências educacionais. Observa-se um retrocesso, ao se buscar as referências atuais das novas legislações no Brasil que sucederam a reforma do Ensino Médio no RS. Esta nem bem chegou, durou apenas 4 anos e já foi substituída por outra. Na verdade, a cada novo governo no RS/BR, as orientações mudam sem muita preocupação com a continuidade das inovações em educação, quase nada segue nos mesmos moldes anteriores, ou seja, o que se infere é uma descontinuidade que desorienta, divide e desintegra possibilidades de comprometimento educacional por parte dos envolvidos no processo. No estado do Rio Grande do Sul, os governos não se reelegem.

Atualmente, a Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017) que trata especificamente da reforma do Ensino Médio, agora em nível nacional, em que o ensino técnico volta às discussões com toda a força, porém, mais uma vez, em termos teóricos e quase sem perspectiva de implementação em nível prático, uma vez que não existe estrutura na escola que atenda esta demanda e muito menos profissionais preparados para tanto. Provavelmente, em cada estado brasileiro terá pelo menos uma escola polo, em que o governo vai se basear para estudar dados e apresentar resultados, embora na grande maioria das escolas de ensino médio essa legislação será letra morta.

Voltando à reestruturação do ensino médio no RS/BR, foco deste estudo, o ensino médio como etapa final da educação básica traz a oportunidade de rever os princípios e bases da educação para esta etapa de ensino que orienta os jovens e adultos à vida depois do final do curso. Neste sentido,

[...] para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que

acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico- tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação seja possível torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais, e geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral, adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja, no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser contemplada ao longo das práticas laborais (KUENZER, p. 1.159).

Os conceitos de trabalho como princípio educativo, politecnicidade, interdisciplinaridade, pesquisa e avaliação emancipatória chegaram como propostas a novos métodos de ensino, o que gerou desconforto nas reuniões de estudos realizadas porque não houve um estudo prévio e detalhado da proposta antes de sua implementação. O estudo se deu no processo.

Acredita-se que as reuniões, grupos de estudos e discussões pautaram a implementação do processo de reestruturação curricular no Ensino Médio politécnico como se verifica nas palavras de *Silas*:

[...] participei e participo das reuniões e grupos de estudos, mas não considero que tenha havido muitas decisões coletivas, pois tenho a impressão de que as decisões já haviam sido tomadas antes mesmo de chegar na escola. Há pouca margem de participação, na verdade.

O que este professor traz para a discussão é o que muito se ouve sobre implementação de políticas públicas educacionais que chegam até a escola sem um tempo prévio de discussões específicas que antecedam a operacionalização da mesma no espaço da escola. Desta forma, não há o engajamento necessário na sua implementação, no que diz respeito à apropriação por parte do docente de conceitos a serem colocados em prática a partir das propostas.

Silas, ainda traz: “*A escola carece de aprender a fazer reuniões por área de conhecimento, onde, todos os professores de fato participassem, não apenas alguns. Discussão por área, sobre os conteúdos trabalhados e elaboração coletiva de avaliações*”.

De acordo com essa fala, o professor percebe a necessidade das reuniões por área de conhecimento em que ocorre sua participação, no sentido de que pudesse apropriar-se e produzir conhecimentos sobre áreas do conhecimento, bem como a divisão progressiva e cronológica de conteúdo a serem trabalhados nos anos de estudo às turmas de alunos e à elaboração coletiva das avaliações integradas nas respectivas áreas de conhecimento.

Estes conceitos e novas metodologias de participação coletiva e integrada, ensino, aprendizagem e avaliação demandam um tempo especial de estudo na escola que precisa ser considerado, antes de admitir uma implementação de novas propostas.

A ideia de que o professor também é um ser inacabado, inconcluso e aprendente, como sinaliza Freire (1996), precisa ser considerada nas pautas das produções e das apresentações de novas propostas a serem oferecidas às escolas estaduais do RS/BR.

Observa-se que a grande maioria afirma ter participado das discussões sobre possíveis decisões da escola no processo de reestruturação do Ensino Médio no RS/BR. Essa afirmação pode querer dizer que houve decisões a serem tomadas e que estas foram consideradas a partir da participação dos professores em reuniões pedagógicas, em que esses decidem os assuntos trazidos à pauta, seguramente a respeito da operacionalização da proposta em nível de escola. Contudo, uma voz traz à tona um ponto importante de se discutir. Primeiro, este professor corrobora com a questão de que há reuniões na escola, porém, acrescenta que não considera ter havido decisões coletivas, uma vez que para ele as decisões já haviam sido tomadas antes mesmo de chegar na escola. E ainda reafirma a questão da falta de participação da escola na produção das políticas públicas quando diz que, na verdade, há pouca margem de participação.

Nota-se que a participação elencada pelos professores das escolas resume-se a estar presente na reunião proposta, todavia, o verdadeiro sentido da participação em reuniões na reestruturação curricular do Ensino Médio não avançou para a ação, uma vez que os mesmos disseram que decidem junto com a escola, frequentam espaços de reuniões pedagógicas, em que este espaço não garante decisão coletivas porque não há participação na produção da política de reestruturação. Chegando essa engessada na escola que apenas deu conta de implementá-la com os recursos que dispunha. Tais recursos transcenderam a falta dos materiais, apontando aos que poderiam dar aporte à ação mais qualificada do professor.

Observa-se a sensibilidade no processo quando:

[...] entende-se que a ação é condição fundamental para a construção da realidade e do respectivo conhecimento, e que a educação democrática é aquela que oferece a todos que fazem parte da organização a oportunidade de participação como condição não apenas de construir a realidade social pedagógica, mas também criar seu próprio conhecimento sobre esse processo. (LÜCK, 2006, p. 59)

Na escola, infere-se que há um outro entendimento com relação à questão levantada. Participar para os professores é estar presente e debater o que cabe à escola fazer, no caso, discutir que as reformas chegam de cima para baixo, o que pode ser operacionalizado, ou

ainda o que não há condições de ser feito, e, por fim, implementar a reestruturação curricular do ensino médio, na melhor das hipóteses, pensando alternativas e ações para dar conta do dever de casa com algum sucesso, se é que pode ser possível.

Nota-se que uma grande maioria dos professores esteve consciente da importância da participação nas decisões do coletivo dos envolvidos. Isso pode querer sugerir que houve discussões durante o processo de implementação da reforma, por parte dos mesmos.

Um dado relevante esteve ancorado nas outras respostas que levam a acreditar que a falta de participação dos referidos professores deu-se por uma questão pontual, porém, presente nas escolas estaduais do RS/BR. Trata-se do trabalho realizado em mais de um estabelecimento de ensino, o que dificulta a participação e o envolvimento dos professores no processo da reforma. Neste sentido, o poder estar e o vivenciar das atividades da escola faz com que haja o engajamento necessário e pertinente para que o trabalho se efetive com maior êxito.

Tais constatações podem ser expressas a partir das palavras de **Paula** “*Não participo porque as reuniões pedagógicas e administrativas acontecem quando estou em outra escola*” e ainda mais **Marisa** que disse: “*Participei das reuniões pedagógicas que acontecem no turno em que estou na escola*”.

Essa questão pode ser respondida a partir da constatação de que nas escolas estaduais do RS/BR muitos dos professores trabalham em mais de um estabelecimento de ensino, o que pode dificultar a participação efetiva do docente na escola e em todos os espaços de aprendizagem apresentados pelo mesmo. Pode ser que estes professores não estivessem no (s) dia (s) de reunião propostos pela escola e ainda não tenham tido a oportunidade de conversar com os colegas e com a equipe diretiva que trabalhava na escola, uma vez que ministram suas aulas e vão embora.

Entende-se, a partir dos dados levantados no formulário de pesquisa, que houve um espaço de formação à realização do trabalho, no qual as discussões foram dadas e que as decisões foram mediadas por uma conversação efetiva. Observa-se, porém, pelas falas que estas se limitaram a buscar alternativas para a sua operacionalização no espaço da escola.

Há que se considerar que este processo formativo ocorrido entre 2012 e 2014 era novo, dotado de entraves próprios. Iniciou truncado e os envolvidos foram pegos de surpresa, sem as discussões necessárias, havendo a oportunidade de encontrar estes espaços na escola estadual do RS/BR para que fosse possível dar o primeiro passo. Segundo Lück (2006), a prática da participação colabora individualmente para as pessoas desenvolverem a consciência e a responsabilidade pelo próprio trabalho; os sujeitos tornam-se mais conscientes do seu

papel e, aos poucos, a escola passa se transformar e se organizar de acordo com essa nova consciência à conquista e aumento dos direitos da participação que nasce de cada sujeito que vivencia experiências formadoras para tanto.

Outro fato relevante a ser considerado para análise é a participação da comunidade escolar para tomada de decisões na escola que, para *Ledi* está relacionada a pouca participação dos envolvidos conforme sua fala:

Os professores participam e se empenham no processo de ensino e aprendizagem, assim como, com as questões pedagógicas, mas a comunidade escolar como um todo participa pouco e não valoriza a educação como ela merece.

Nas palavras acima, de acordo com uma análise de conteúdo, percebe-se que há vários caminhos de interpretação. Selecionando-se a partir de agora apenas dois para a discussão.

Um deles pode estar atrelado a que esse “pouco” em que o entrevistado sugere com relação à participação da comunidade escolar, pode se referir a uma participação pouco expressiva no sentido de os envolvidos no processo apresentarem poucas propostas de participação com relação ao assunto discutido nas assembleias na escola, uma vez que a educação como prática social constitui um direito social do sujeito cidadão, mesmo que este, até o presente momento, não considere relevante este entendimento.

Legalmente, este direito está garantido, porém, ainda pouco efetivado conforme expressa o entrevistado professor. Cabe ao estabelecimento de ensino prover estes espaços de discussão e participação social a partir de mobilizações efetivas. A LDBEN Lei nº 9394/96 (1996), em seu Art.14, sugere que a participação da comunidade escolar e local possa se dar em conselhos escolares ou equivalentes e que esteja estabelecida na escola, garantindo desta forma mecanismos e condições de participação, partilha e descentralização de poder no estabelecimento de ensino.

Na continuidade das análises, esta participação trazida pelo entrevistado professor faz considerar, aos moldes das demais formas de participação, instituições e instâncias a representação, sob o olhar de Luck (2006), que se dá como significativa, em que as ideias, expectativas e possíveis direitos são no grupo manifestados por meio de representantes que são acolhidos como capazes de traduzi-los nas decisões tomadas.

Percebe-se na escola um grupo de professores que participa e representa, assim como um grupo de alunos, professores, funcionários da escola e pais ou responsáveis pelos alunos, ou ainda, através de um conselho escolar, com representantes de todos os segmentos da

comunidade escolar que tem, além de outras tarefas, detém o poder legitimador dos processos de implementação de políticas públicas educacionais nos estabelecimentos de ensino.

Cabe destacar que tendo um representante de cada segmento da comunidade escolar presente, as assembleias acontecem, uma vez que existe uma representação legal para que as discussões e decisões sejam acolhidas no e pelo grupo, ou seja, a escola cria condições e mecanismos de participação para que os diferentes atores possam estar contribuindo nos espaços de decisões com responsabilidade e transparência. Note-se bem, a escola cria espaços de participação, porém não garante a efetivação desta participação. Falta-nos o hábito de ouvir e discutir no coletivo.

Este pequeno grupo de representantes ou esse “pouco” trazido pelo entrevistado professor não traduz e não vem agindo e articulando no grupo ao qual representa, tornando vazias as discussões e participações realizadas. Percebe-se que a ideia do Conselho Escolar pode ser útil para os aspectos financeiros, administrativos e a título de deliberação e fiscalização, contudo, no aspecto pedagógico existe uma necessidade maior de participação, não apenas para votação de propostas a partir de representantes.

É importante destacar que no contexto pedagógico se vislumbra o rumo que a escola vai traçar frente a suas propostas e atividades. Fica claro que a mesma exige novos processos coletivos e participativos referentes ao alcance das decisões à produção de conhecimentos e aprendizagens necessários para mudanças culturais a serem construídas a nível de grupo e que seja capaz transformar consciência dos participantes.

De acordo com o definido acima com relação a falta de participação, observa-se mais uma fala. Trata-se de **Armando** que diz: *“Os professores são na grande maioria participativos. As famílias, dos alunos deveriam ser mais participativas e comprometidas na escola, porque assim os alunos ficariam mais motivados e interessados”*.

Este professor foi bem específico atribuindo à família a falta de motivação dos alunos, uma vez que, segundo ele, os alunos poderiam se sentir mais acompanhados se as famílias se comprometessem com a educação dos mesmos e fossem mais presentes na escola.

Em conformidade com as palavras acima destaca-se a fala de **Tedi** que diz: *“Há uma maior participação e dedicação por parte dos professores, mas não vivenciamos esse empenho em nossos alunos e em suas famílias, dificultando o processo de ensino e aprendizagem”*.

Parece ser a ideia de muitos entrevistados no que se refere à questão da falta da família na escola. Observa-se, nas palavras de **Maurício** *“Os professores têm um alto grau de participação, o que falta é o engajamento da outra parte da comunidade escolar, a família”*.

Para culminar a discussão da carência na participação na escola este professor traz a comunidade para o debate, e observa-se as palavras de **Sabrina** que diz: “*A comunidade não se empenha e pouco participa, além de não dar o valor ao planejamento da escola e às mudanças no processo*”.

Percebe-se que a grande maioria dos professores sinalizou para a família e à comunidade os problemas da falta de participação na escola.

Ao analisar as colocações desse outro ângulo de apreciação, entende-se que a escola tem sua estrutura própria de abertura aos pais e à comunidade, sendo que esta ao longo de muitos anos vem sofrendo alguma transformação. Pontua-se que mudar a estrutura da forma de ser, pensar, sentir e agir na escola é bastante complicado quando se tem uma raiz inculcada no imaginário e na essência, voltada para um ideal já introduzido, naturalmente constituído e severamente aceito como a melhor forma de realizar o trabalho.

Não é especulação que a escola segue por séculos e séculos engessada e abrigada em seus intransponíveis muros, distanciando-se a cada dia da comunidade em que está inserida. Seja nas relações ou mesmo na forma de desenvolver o trabalho, os trabalhadores da educação permanecem com suas convicções cristalizadas de que naquele espaço existe um saber potencial e indiscutível. Neste sentido, é necessário que a escola pare suas atividades e faça uma reciclagem de conceitos para se adequar aos que se aproximem da contemporaneidade e possa seguir sendo o espaço de produção de conhecimentos que tanto os intelectuais da modernidade almejam.

Essa reciclagem não é uma reflexão rápida, em uma reunião apenas, sem a discussão merecida, sem compromisso e sem estudo que aponta sempre para o outro as mudanças e as possibilidades de inovação.

Nesses moldes que os profissionais da educação devem e precisam se perceber, na mudança de atitudes, consciências, e que todos na escola sejam oportunizados com o devido e sério espaço de tempo que merecem e necessitam, para sair do foco que os orienta sempre para as mesmas respostas em que seguem fazendo as mesmas coisas e da mesma forma, obtendo iguais resultados. Freire (1996) já dizia que a mudança é difícil, mas possível.

Aos intelectuais da educação cabe sugerir que efetivem mudanças, que esclareçam, iluminem as mentes das comunidades e que seu trabalho de produção científica possa colaborar com as questões mais sensíveis da vida das comunidades, como sobre a mudança de paradigma de que a escola e seus integrantes precisam estar discutindo, antes mesmo de pretender colocar em prática esta ou aquela política pública para melhoria da educação no país, não apenas para alcançar o “*qualis capes*”.

8.2.3.3 A participação como princípio de gestão democrática

A próxima questão apresenta-se relacionada à categoria a priori gestão democrática, em que o grupo de docentes da escola deveria fazer uma análise do processo de participação (reuniões, encontros, discussões) realizados na escola, marcando a alternativa que, em sua opinião, apresenta os princípios democráticos que poderiam levar ao sucesso da proposta de reestruturação do EM politécnico nas escolas do estado do RS/BR.

Observa-se que a grande maioria dos entrevistados apontou e identificou os princípios da gestão democrática, a partir da resposta de **Maurício** que traz: "[...] *descentralização, participação e transparência, no qual todos os envolvidos no processo educativo decidem os rumos da escola*".

Neste sentido, a ideia de identificar os princípios da gestão democrática é compreendida pela maioria dos entrevistados, uma vez que nas questões posteriores sobre o processo formativo também entenderam que houve a participação dos elementos envolvidos no processo de reestruturação do Ensino Médio.

Porém, houve professores que apontaram apenas a participação como princípio da gestão democrática, no qual a continuidade da resposta sugere outras e diferentes constatações. Observa-se conforme as palavras de **Jane**: “[...] *a participação para ouvir o que a escola decidiu fazer para desenvolver o trabalho no período das aulas*”.

Quando se procura analisar a fala do professor, percebe-se que este traz um elemento bastante crucial para compreender o processo de implementação da reestruturação curricular realizado nas escolas estaduais do RS/BR. Trata-se de que estar na reunião para ouvir o que a escola decidiu fazer, pode querer apresentar a ideia de que não houve possibilidade de pensar no coletivo dos professores a implementação da proposta, ou, na pior das hipóteses, que houve espaços de discussão, porém as decisões tomadas pela equipe ou pela direção foram mantidas mesmo a contragosto dos professores.

Neste sentido, há que se considerar que este processo esteve distante da possibilidade de que houvesse uma conquista de espaço democrático e participativo nas escolas em estudo. Percebe-se que a raiz da tomada de decisões de uns poucos, no espaço da escola, segue como uma prática constante.

Estas constatações estão reforçadas pelas palavras de gostaria que todos participassem, emitissem opiniões pois as decisões tomadas em conjunto são melhores.

A ideia deste professor de que as decisões tomadas no coletivo são melhores pode estar se referindo à questão do envolvimento e comprometimento por parte dos professores, em relação à implementação de propostas educacionais, uma vez que o elemento docente é um agente fundamental para que haja a operacionalização que atenda às necessidades e exigências de governos e comunidade escolar, pois, enquanto mediadores da experiência, podem tornar-se partícipes formadores e articuladores das mudanças necessárias e apresentadas nos textos das propostas.

Quando esta participação não se torna efetiva pode haver um sentimento de não pertencimento e de não apoio à questão, e uma vez que este não colaborou na produção da proposta não se considera parte integrante do processo. Este sentimento não é apenas da parte do professor e se estende a todos os envolvidos.

Em conformidade com estas ideias traz-se as palavras de **Silas** “*Para as reformas serem efetivas é importante a participação desde a sua elaboração e não apenas na execução*”.

Observa-se uma preocupação específica de que as propostas educacionais sejam produzidas com a participação dos sujeitos a que esta será apresentada. Desta forma, seria interessante que as novas propostas pudessem estar mais próximas das comunidades em que vão ser implementadas ou que pelo menos nasçam das demandas locais e não ao contrário, sendo cópias de países e situações completamente adversas àquelas que a comunidade escolar brasileira tem a possibilidade de entendimento no atual momento. Para que as referidas mudanças aconteçam existe a necessidade de muito estudo por parte de toda a comunidade escolar. Essa conscientização chegará com o tempo, na medida em que haja estudo, leituras específicas em que os intelectuais da educação possam orientar tais discussões e, assim, aproximando as novas ações da realidade da comunidade escolar.

Ainda nesta linha de raciocínio, traz-se as palavras de **Paula**: “*A comunidade que não se empenha e pouco participa, os professores têm que trabalhar sozinhos*”.

Este educador vai além do discutido e traz para o debate a questão de que se não se participa, não se dá o valor merecido e, em consequência, não pode haver crença no trabalho realizado. Se não há este envolvimento que perpassa por acreditar que pode dar certo, não há possibilidade de envolvimento e de mudanças na escola.

Parece claro que os docentes das escolas salientam a necessidade dos governos pensarem efetivamente para a transformação na educação, e não apenas para as mudanças paliativas que vêm sendo apresentadas ao longo dos anos, aos problemas educacionais enfrentados no estado e no país como um todo.

Se faz emergente a união de esforços efetivos entre governos e intelectuais da educação que possam, juntos, partir das pesquisas realizadas na área, e de posse dos resultados otimizarem propostas educacionais que, mais do que bem pensada e bem escrita, possa se tornar realidade nas comunidades escolares espalhadas pelo estado e pelo vasto e distinto Brasil.

Neste interim, apresenta-se mais uma fala que pode colaborar para o entendimento de união entre governo e trabalhadores da educação quando **Luzia** diz: “*O Estado deveria ouvir mais do que impor, deveria dialogar com a escola*”.

Observa-se que a maioria dos professores acredita que a proposta poderia ser boa e que mudaria alguma coisa na escola, porém, a grande maioria alega que vem de cima para baixo, por imposição e que há pouca discussão, uma vez que nem bem chega uma mudança já se apresenta outra.

Percebe-se, fazendo parte da escola, que o curto espaço de tempo para dar conta de muitas mudanças nas rotinas do ensino médio atrapalha o entendimento desta. Da mesma forma, que não há tempo para avaliar o que pode ter dado certo e o que precisa ser melhor organizado. Essa falta de tempo dificulta a compreensão sobre avaliação, pois se não funcionaram bem é preciso reconsiderar, pensar e buscar novas estratégias, o que demanda tempo. Se houve falta de participação nas áreas do conhecimento na produção de material didático e avaliações pode ser porque a participação somente será uma máxima quando as reformas forem pensadas desde a base e no seu devido tempo.

Acredita-se que a análise dos resultados alcançados por parte da escola fica relegada a segundo plano, podendo ser este um grande entrave para que as propostas educacionais saiam do estado de dormência em que se encontram e possam se constituir em possíveis transformações. Há que se oportunizar os espaços de análise e discussão dos resultados obtidos no curto e médio prazo, a fim de que, no longo prazo, se possa vislumbrar a tão esperada mudança. Existe muita vida na escola, escolhas, definições, atividades que precisam ser levadas a sério e avaliadas como propostas da própria instituição, antes de se propor algo novo ou mesmo diferenciado.

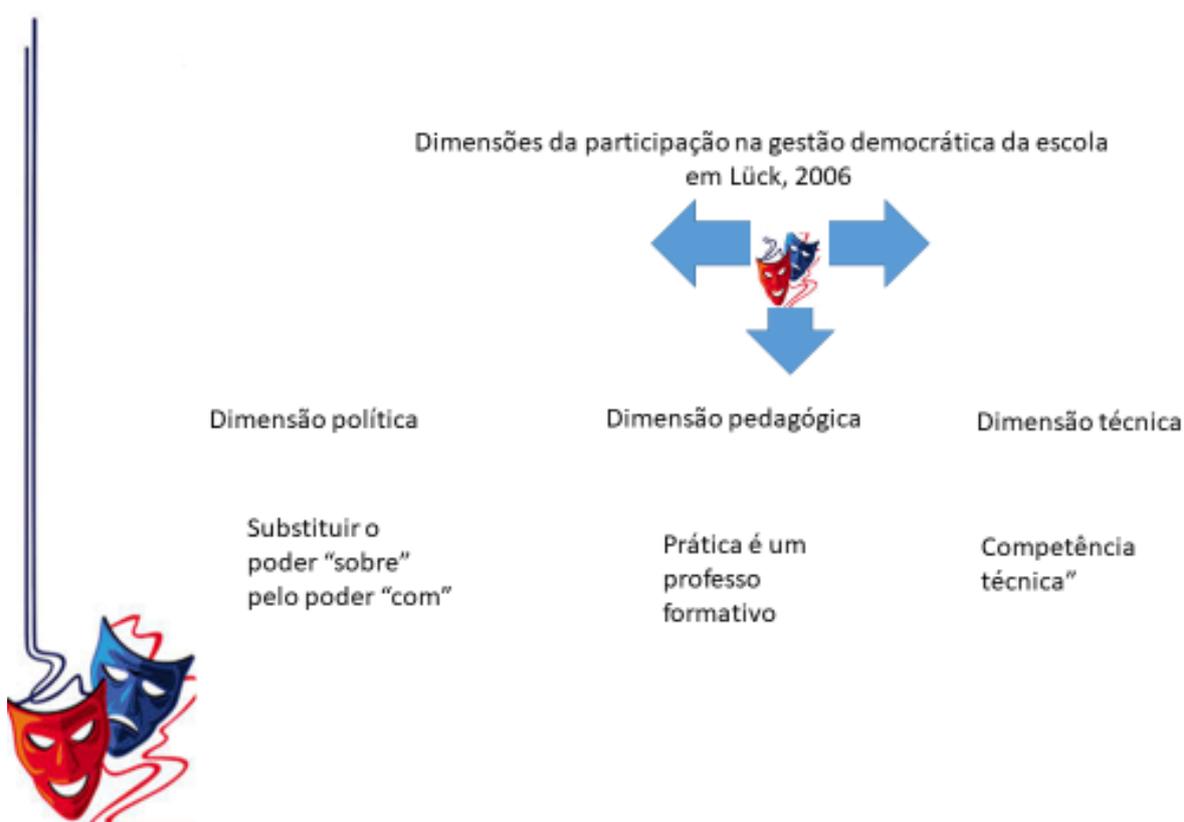
O que se percebe é uma falta de espaço para apresentar tudo de bom que a escola já faz, aproximando tudo o que já se faz com o que está sendo apresentado, sem desfazer o que já foi feito, respeitando o caminho transcorrido, o processo próprio de cada estabelecimento de ensino.

O reconhecimento, a divulgação e o respeito pelo processo vivenciado na escola, por parte da mantenedora, se faz fundamental para que a comunidade escolar se sinta pertencente ao processo de mudanças.

As propostas devem chegar, mas partir de algo que já se tem, valorizando o espaço e o trabalho da comunidade escolar. Precisa discutir desde o trabalho realizado a “nova” proposta, a fim de que o grupo se engaje e dê o respeito merecido para o novo.

Percebe-se em Lück, 2006 as dimensões da participação a partir da imagem que segue.

Imagem 26: Dimensões da participação na gestão democrática da escola em Lück, 2006.



Fonte: Elaborada pela autora, para apresentar as Dimensões da participação na gestão democrática da escola, a partir das contribuições de Lück, 2006.

Ao analisar a imagem destaca acima, percebe-se que a participação de acordo com a autora citada manifesta-se a partir de três dimensões que convergem e se relacionam mutuamente: Trata-se da dimensão política, pedagógica e técnica da participação. A autora separa a participação em dimensões, a fim de esclarecer sua associação, uma vez que se entrecruzam e se alteram uniformemente, ou seja, para cada alteração existe uma igual dinâmica, um movimento idêntico para a ação participativa.

Destaca-se na imagem as dimensões com palavras chave que as identificam, ou seja, a dimensão política está relacionada com substituição do poder “sobre” pelo poder “com”, no qual as pessoas, os sujeitos envolvidos compartilham o poder no sentido de que haja um aumento no poder de todos e no aumento da consciência e responsabilidade pelo seu trabalho.

Para tanto, o espaço escola torna-se uma “oficina da democracia” Lück, (2006, p. 67), no qual os envolvidos tornam-se conscientes do seu papel, em que há na instituição, um envolvimento nas decisões do sistema de ensino que afetam as práticas educacionais realizadas na escola, fortalecendo as relações como um todo.

Para a dimensão pedagógica destaca-se que a prática é um processo formativo deste sujeito que, nesse decorrer, realiza experiências formadoras que agregam conhecimento e construções significativas de ação-reflexão desenvolvendo no sujeito o “sentido de coresponsabilidade” (Lück, 2006. p.67). .

Para a dimensão técnica optou-se por destacar a competência técnica como fundamental e aliada à dimensão política, uma vez que ambas precisam ser complementares da mesma realidade e se realizam reciprocamente, ou seja, o poder como deve ser considerado a partir do poder do empoderamento técnico, da fundamentação necessária para dar conta das mudanças, em que métodos, técnicas e práticas precisam ser esclarecidos à luz do estudo responsável dos gestores, abrindo espaços, estimulando a consciência transformadora na escola que a sociedade contemporânea está a desejar.

Se faz importante destacar que as dimensões da participação devem ser respeitadas pelos governos, pela escola e pela comunidade escolar como um todo, a fim de que esta se efetive nos diferentes ambientes apresentados e possa ser uma realidade

8.2.3.4 O Ensino Médio Politécnico serve para?

A questão seguinte do formulário de entrevista diz respeito à categoria a priori definida por Ensino Médio, no qual apresenta a seguinte pergunta aberta: Na sua opinião para que serve o Ensino Médio na Escola Estadual no RS/BR?

Neste espaço, observa-se que houve distintas respostas que pontuaram desde as ideias do senso comum que perpassa pela preparação para vestibular, ou seja, para lograr com sucesso provas seletivas e conseguir uma vaga na educação superior e outros para melhorar empregos ou preparar para o (ENEM) Exame Nacional do Ensino Médio, a forma mais atual, porém, ainda excludente, de ingresso no Ensino Superior.

Observa-se inicialmente para esta questão que na legislação vigente o Ensino médio, etapa final da Educação Básica, apresenta as seguintes finalidades, dispostas na Sessão IV Art. 35,

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Das questões legais elencadas acima pode-se destacar algumas para o aprofundamento a partir das falas dos professores entrevistados. Observa-se, nas palavras de **Marisa**, entendimento aproximado à citação, sobre a finalidade do Ensino Médio “*para formar um cidadão consciente e crítico*”.

A questão trazida pelo professor que o ensino médio colaboraria para a formação crítica dos alunos, quando estas pudessem ser ligadas aos problemas que a sociedade vivencia. Esta discussão necessita de avaliação, uma vez que as sensibilidades elencadas pelos alunos trouxeram ao grande grupo algumas questões, como violência, paz, aborto, fumo, álcool, drogas, etc, porém, tais discussões se limitaram ao espaço físico da instituição e pouco saíram dos muros da escola para que tivesse uma maior contextualização e possíveis propostas de mudanças para a sociedade.

Percebe-se que os trabalhos ou projetos no seminário integrado está descrito no texto da proposta pedagógica da reorganização curricular do Ensino Médio politécnico definindo que:

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e dignada, considerando a necessidade da integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular. Além disso, deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores, um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento de desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados. (SEDUC, 2011, p. 24)

Houve uma questão que chamou a atenção, pois corrobora com as discussões anteriormente elencadas de hegemonia capitalista, dominação, elite burguesa, que traz **Silas**:

Formação de força de trabalho para o mercado capitalista. Se o mercado (matriz produtiva) em determinadas conjunturas, não necessita de força de trabalho muito especializada, essas exigências se expressarão em Políticas Públicas Educacionais. Resumo: A burguesia nacional, aliada a internacional dita os rumos da educação brasileira.

Essa resposta encontra o que vem sendo trazido desde o início desta tese. As mudanças ocorrem, porém a título de teoria e para atender exigências extra comunidade escolar, sejam elas supranacionais, nacionais, regionais para manter o sistema capitalista e a partir de interesses distintos dos que a escola e a comunidade escolar têm como prioridade. Na prática, pouco ou quase nada pode ser feito com a reforma do EM. As ideias do professor acima seguem figurando em alguns espaços de discussão, sem muita força, uma vez que o antigo e o novo se encontram, se cruzam, porém não se estabelecem, efetivamente nas escolas, porque a raiz da elite burguesa nacional segue orientando os rumos da educação no país.

Se for observar a partir das ideias de Azevedo (2013), a caracterização do EM e a sua reforma do EM e em adequação à LDBEN (BRASIL, 1996) vigente, percebe-se que o referencial teórico para o Ensino Médio esteve ligado ao trabalho como princípio educativo; a politecnia primava pela relação entre os conhecimentos sociais e formais produzidos na escola, na qual se buscava um domínio intelectual da técnica, ou seja, considerava ser possível pensar sobre o trabalho que era realizado e criticá-lo se fosse necessário; um currículo vivo, interdisciplinar, que articularia as áreas do conhecimento com eixos transversais; revelador da realidade a partir de situações problema, ou ainda das necessidades vivenciadas; o uso da pesquisa científica para produção do conhecimento social e historicamente localizado; com uma avaliação emancipatória, cooperativa, solidária, democrática na busca de superar as dificuldades na aprendizagem dos alunos, na perspectiva de uma educação integral.

Observa-se, na contramão das ideias do professor citado, que sua opinião não faz parte de uma grande maioria desses profissionais que, conscientes do seu papel de mediador de aprendizagens significativas, coprodutores de novas ideias, autonomia e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, pensam e pensaram a reforma do ensino médio naquela oportunidade.

Corroborar com as ideias até agora expressas **Maurício** que coloca que o EM nos moldes como vem sendo desenhado pelas reformas e políticas públicas sugeridas pelos governos “*serve para formar mão de obra barata para a indústria e o comércio. São*

necessárias alternativas mais concretas que permitisse a continuidade dos trabalhos, inclusive nas trocas de governos”.

Analisando a resposta, entende-se que os professores estão em conformidade com as ideias de que, ambos, levantam uma situação de que existe uma necessidade da continuidade dos programas e reformas, independente de trocas de governo ou partido político. Isto se deve pela constatação de que a descontinuidade tem prejudicado sensivelmente as escolas estaduais ao organizarem seu cotidiano de acordo com o estabelecido por via governamental cambiante. Fato que ocorreu porque a proposta do EM politécnico não pode ser concretizada na prática.

Não houve tempo para que a escola e a comunidade escolar percebessem que poderia ser um caminho, pelo menos distinto do que vinha há muitos anos sendo experimentado. As alternativas concretas que o professor traz à tona são, na realidade, essa possibilidade de reforma que nem bem chegou e já foi reorganizada e modificada, para não dizer substituída.

Neste sentido, a presente discussão traz à tona outra que deve ser travada urgentemente. Trata-se da falta de unidade educativa no país como um todo, no qual ainda não há um Sistema Nacional de Educação que atenda, organize as escolas de todo o território nacional segundo uma mesma orientação ou, ao menos, de acordo com a ideologia observada nas legislações de educação que sugerem processos democráticos e participativos, aliados a princípios de liberdade e ideias de solidariedade humana e pleno desenvolvimento do educando, bem como preparo para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho.

O que se percebe é que a legislação vigente se configura como letra vencida, apreciando-se o que acontece nas escolas do Brasil, completamente, desconectada das orientações legais. Observa-se ainda que essa descontinuidade, seguramente, está a serviço de alguns grupos que lideram a política brasileira, comprometidos com qualquer outro ideal distante das necessidades e da realidade da comunidade brasileira.

Para **Jane** o EM visa *“Construir indivíduos preparados para o mercado de trabalho e para o curso superior”.*

Percebe-se, da mesma forma, que ao delegar que o EM tenha como finalidade complementar os estudos do jovem e do adulto e prepará-lo para o mercado de trabalho, pode não condizer com a realidade legal e mesmo real do ensino médio nas escolas estaduais. No máximo, esta etapa final da educação básica poderá dar continuidade dos estudos dos mesmos e qualificá-los para o trabalho nos moldes mais atuais do ensino médio, que prevê a possibilidade de uma formação técnica na própria escola, a partir de experiências formadoras, caso essa possa oferecê-las em espaços formadores, a partir de convênios com instituições habilitadas para tanto.

Quanto à questão da educação técnica e da tecnológica, observa-se que ambas as modalidades não foram rigorosamente estudadas e trabalhadas nas escolas estaduais em que este estudo se deu, uma vez que esses espaços educativos não ofereciam os referidos cursos. Da mesma forma, esses conceitos fazem parte do rol de outros tantos que não tiveram espaços nas discussões durante a operacionalização. Talvez, pela quantidade de burocracia, subsídios de estudos ou ainda, pela falta de informação suficiente e esclarecedora por parte da mantenedora, no caso, a Secretaria de Educação do Estado do RS/BR, ou pelo menos da 8ª Coordenadoria Regional da Educação (CRE), situada em Santa Maria, em que nas inúmeras reuniões pouco se conseguiu sanar as dúvidas existentes entre os participantes.

Esta questão do técnico, propriamente dita também se torna questionável, uma vez que os espaços e tempos do ensino médio nas escolas precisa ser amplamente estudado, pois há que se considerar espaços físicos, professores formadores das áreas em que o ensino técnico possa ser disponibilizado e ainda demanda de uma nova organização em que, mais uma vez, a escola com os recursos que dispõe deverá oferecer aos alunos. Mas esta questão da escola técnica poderá ser estudada em outra oportunidade.

A questão que deve ser considerada é que o ensino médio nas escolas deve propiciar ao aluno uma base não apenas teórica, mas prática, precisa ser discutida, uma vez que houve apenas momentos em que o aluno, ou nem todos, a partir dos projetos vivenciais se oportunizaram ao desenvolvimento de habilidades e capacidades que servirão para a vida.

Diz-se que nem todos os alunos vivenciaram porque os trabalhos do seminário integrado foram em grupos e alguns aproveitaram a oportunidade de avanço ao conhecimento, mas outros apenas realizaram a atividade sem maior aprofundamento das temáticas elencadas e das práticas realizadas.

Destaca-se a variação das respostas para a questão da serventia do Ensino Médio e, ainda, **Ledi** “*Ainda não se definiu ou encontrou um caminho ideal para a realidade de cada comunidade, objetivos concretos e continuidade de programas, independente, de partido político que está de “plantão” no governo*”.

Percebe-se, pela prática, que o EM é apenas uma fase de escolarização onde os alunos se desenvolvem e se aperfeiçoam nas diversas áreas, como apoio para as próximas etapas de aprendizagem, em que existe a possibilidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, sendo que esta etapa de ensino é um apoio para as próximas etapas, ou seja, a continuidade do estudo, conforme reza a lei.

Por fim, outra questão delicada em que pontua categoricamente que o EM serve para formar mão de obra barata para a indústria e o comércio. Percebe-se que este professor lança

mão de um ponto, um elemento importante a ser considerado tanto no antigo como novo modelo de EM das escolas estaduais do RS.BR, no qual pouco importa a formação integral do sujeito que vai pensar, sentir e agir na sociedade, mas que este aluno possa trabalhar, produzir e consumir dentro do sistema que mais precisa de gente trabalhando do que pensando no trabalho que está realizando.

8.2.3.5 Avaliações e aprendizagens: aprovações/reprovações na reforma do EM.

A avaliação norteia todo o viver da humanidade ao longo da sua trajetória. A exemplo encontram-se citações nas sagradas escrituras do Velho e Novo Testamentos quando se determinam o certo e errado, o belo e o feio, o moral e amoral.

Percebe-se que todo o processo de avaliação é permeado de subjetividade, normas, condutas e códigos criados pelo homem.

Na área da educação a história se repete. A avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/reprovação como uma prática, para se alçar ou não o saber e a ascensão social.

Segundo Luckesi (1995), a avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizaram a partir do século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa.

No século XVI, a pedagogia jesuítica, apesar do rigor nos procedimentos para um ensino eficiente, buscando a construção de uma hegemonia católica, tinha uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Estes se caracterizavam por sessões solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

No século XVII, a pedagogia comeniana dá atenção à ação do professor como centro de interesse à educação, mas também utiliza os exames como forma de estímulo aos estudantes para o trabalho intelectual da aprendizagem.

Com o surgimento da burguesia, a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou, aperfeiçoando seus mecanismos de controle, destacando-se a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. A sociedade burguesa caracteriza-se pela exclusão e marginalização dos indivíduos que compõem a grande parcela da humanidade, sendo mecanismos imprescindíveis o medo e o fetiche.

O termo avaliação da aprendizagem é recente, apareceu em 1930, e é atribuído a Ralph Tyler, educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente.

Os pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem.

O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

A prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino remete a uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

Buscando a compreensão do processo avaliativo no ensino, procurou-se conceitos que pudessem nortear seu entendimento. Deparaou-se com uma diversidade de opiniões, uma vez que o significado de avaliação está relacionado com o modelo político pedagógico vigente.

Também foi encontrado o conceito de verificação que, no cotidiano das práticas educativas, tem sido utilizado como sinônimo de avaliação.

Para Sordi (1995), a prática de avaliação é um ato dinâmico onde o professor e o aluno assume o seu papel, de modo co-participativo, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, comprometendo-se com a construção do conhecimento e a formação de um profissional competente. É um ato essencialmente político, expressando concepções de Homem-Mundo-Educação.

Neste sentido, traz-se o entendimento sobre avaliação por parte do professor participante *Ledi* quando coloca “*Os alunos ainda não estão preparados para as mudanças, principalmente, com relação a avaliação*”. Esta colocação que o aluno precisa estar preparado para as mudanças, que os alunos não se adaptaram à nova forma de ensinar, aprender e avaliar remete para outra questão. A de que este professor, igualmente, pode não estar preparado para estas mudanças, uma vez que deveria ser o sujeito capaz de mediar o processo próprio, que passa por mudar a visão, conscientizar, trazer à discussão elementos sensíveis no caminho. A responsabilidade, neste caso, é do profissional que deveria estar melhor preparado e adaptado às mudanças, porém, como se percebe, também não está. Este sujeito pensante e formador de opiniões necessita compreender e se aprofundar sobre novos paradigmas avaliativos que não estão centrados no professor e na sua autoridade, muito pelo contrário, devem estar voltados à emancipação do aluno, promovendo espaços avaliativos em que este se torne sujeito do processo e perceba o quanto é capaz de produzir conhecimentos.

Para tanto, existe uma necessidade de aprofundamento teórico sobre esta temática que não se esgota na teoria, mas se faz emergente para que se saia de entendimentos retrógrados e

ultrapassados, e, a partir deste entendimento, poder pensar, sentir e agir a avaliação no espaço da escola.

Ferreira (1995) refere que avaliação é um:

Ato ou efeito de avaliar (-se). Apreciação, análise. Valor determinado pelos avaliadores. Avaliar é determinar a valia ou valor de. Apreciar ou estimar o merecimento de. Calcular, estimar, computar. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar as causas, de merecimentos. (p.205)

Por outro lado, Luckesi (1995), entende “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. (p.69). Estes são os elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação.

Entende-se juízo como afirmações ou negações sobre alguma coisa, e juízo de qualidade expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, porém deve incidir sobre uma realidade atribuída ao objeto. O juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento.

O juízo de qualidade está fundamentado sobre os dados relevantes da realidade, a partir de caracteres do objeto (propriedades físicas); que no caso da aprendizagem são as condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos. Se estas propriedades físicas não estiverem no processo de avaliação, pode-se cair em arbitrarismos, ou seja, o professor gratuitamente qualifica ou desqualifica o aluno.

A tomada de decisão é uma tomada de posição, isto é, um estar a favor ou contra aquilo que foi julgado, sendo que isto implica em três possibilidades: continuar na situação, introduzir modificações ou suprimir a situação ou objeto. Na avaliação da aprendizagem, refere-se à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Ao se desrespeitar esta etapa, o ato de avaliar não completará seu ciclo constitutivo.

Hoffmann (1993), entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Já o termo verificação que tem sido amplamente utilizado é referido por Luckesi (1995) como aquele que emerge das determinações da conduta de, buscar ver se algo é assim mesmo, investigar a verdade de alguma coisa. O processo de verificar compreende a observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o ato com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto ou ato de investigação.

A diferença fundamental entre verificação e avaliação é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico e reencaminha a ação.

Ao refletir sobre a condução do processo de avaliação surgem alguns questionamentos: por que o aluno não aprende? A avaliação promove ou exclui o aluno? Os professores sabem avaliar? Qual o objetivo do processo de avaliação?

As respostas para estas questões ainda se constituem em grandes desafios.

Percebe-se que ela não tem sido utilizada como instrumento para aprendizagem, mas como um fim em si mesmo. A avaliação na prática escolar tem sido um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade através do autoritarismo.

Nesta concepção, em Luckesi (1995), há alguns pontos que auxiliam a compreender estas questões. O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, sendo que isto é péssimo para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de “fôlego”, uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, como um meio de julgar a prática. Sendo utilizada como uma função diagnóstica, seria um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência. Como função classificatória, constitui-se num instrumento estático e freador do processo de crescimento, subtraindo do processo de avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

Desta forma, a avaliação desempenha um papel significativo para o modelo social liberal-conservador, ou seja, o papel disciplinador. Os “dados relevantes” que devem ser considerados para o julgamento de valor tornam-se “irrelevantes”, sendo que o padrão de exigência fica ao livre arbítrio do professor. O professor ao planejar suas atividades não estabelece o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da “média” de notas, o que não expressa a competência do aluno, não permitindo a sua reorientação.

A média então é realizada a partir da quantidade e não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento, (LUCKESI, 1995).

Esta prática torna a avaliação nas mãos do professor um instrumento disciplinador de condutas sociais, utilizando-a como controle e critério para aprovação dos alunos, buscando controlar e disciplinar, retirando destes a espontaneidade, criticidade e criatividade, transformando-os em “cordeiros” de um sistema autoritário e antipedagógico.

Surge então o castigo escolar a partir do erro, apresentando-se de várias formas, desde agressões físicas, tão utilizadas no passado, assim como as morais e psicológicas ainda presentes.

Em Luckesi (1995), observa-se que o erro pode ser utilizado como fonte de virtude, sendo que o professor deve estar “aberto” para observar o acontecimento como acontecimento e não como erro. O insucesso deve servir de trampolim para o sucesso, nesse contexto, não significa erro. A compreensão do erro é o passo fundamental para a sua superação, servindo para reorientar seu entendimento e a prática. O erro não deve ser fonte de castigo, mas um suporte para sua compreensão, retirando dele os mais significativos benefícios.

Porém, o que predomina ainda hoje é a avaliação como instrumento do “medo” (controle social), gerando inseguranças e uma exacerbada submissão, forçando o aluno a viver sob sua égide. Neste contexto, a avaliação encontra-se apoiada na “pedagogia do exame”, voltada para a atenção na promoção e nas provas. Assim sendo, a atenção está centrada na nota e não no caminho percorrido para obtê-la, estas são operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com a trajetória do processo de aprendizagem. Os professores utilizam as provas como ameaça e tortura prévia, como um fator negativo de motivação. Os alunos são conduzidos a estudar, pensar e agir em função de uma nota e não pela obtenção do saber. O estabelecimento do ensino está estruturado com base nos resultados de provas e exames, assim a dinâmica do processo educativo permanece obnubilada pela supervalorização da avaliação centrada nas estatísticas das notas.

As consequências destas ações podem provocar nos avaliados, problemas pedagógicos, psicológicos e sociológicos, podendo desencadear várias doenças, sem contar com o constante estresse que acomete os alunos e a família.

A aprendizagem neste contexto deixa de ser algo prazeroso e solidário, passando a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a seletividade social, principalmente para atender as exigências do sistema econômico vigente.

Segundo Hoffmann:

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constatativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado. (1996, p. 66)

Aliado as ideias de avaliação com um caráter problematizador e dialógico se pode observar que a legislação de educação:

Reafirma de forma detalhada e propositiva, o direito à educação. As concepções de currículo, de ensino, de aprendizagens e de avaliação convergem para um modelo de escola que propõe a formação para a cidadania, a relação entre a escola e a

comunidade, bem como entre o conhecimento formal e aquele construído pelas diferentes culturas que compõe as comunidades escolares. (LIMA, 2013, p. 209)

Ao pontuar a etapa final da Educação Básica, ou seja, o EM no RS/BR, à luz do que foi trazido acima, observa-se a avaliação como um fator ou elemento que sintetiza o conjunto de concepções que permeiam as práticas educacionais nos espaços escolares.

Esse elemento convergente entre a possibilidade do entendimento e o conceito, bem como a prática, apresentaram-se especificamente determinados a partir das respostas elencadas pelos professores, na qual a avaliação é e está definida em si mesma como fator preponderante do processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se nas palavras de **Luzia** *“Vejo alunos desmotivados, pois parece que foram implantados muitos meios de aprovação. O aluno sabe disso. Parece que a grande preocupação do RS é aprovar e não qualificar o aluno”*.

A palavra do professor leva a pensar que durante o processo de implementação da reestruturação do EM nas escolas estaduais do RS/BR um dos fatores que mais causou ruído junto aos professores foi a questão da avaliação emancipatória. Este professor relaciona a avaliação como “meios de aprovação”, realizada em distintos momentos do processo, organizada por parecer descritivo e muito distinta da avaliação a que estes estavam acostumados a praticar.

A desmotivação elencada pelo professor vinda inicialmente do próprio professor foi contaminando os envolvidos, de tal forma que não era possível pensar em fazer algo distinto do que sempre foi realizado. E como o número de professores adeptos da avaliação tradicional seletiva era e sempre foi maior, ficou complicado, para não dizer impossível, chegar-se ao propósito da reforma em 2012 a 2014.

Em conformidade com as ideias acima **Paula** *“Vejo que este novo modelo apenas veio para facilitar a aprovação em massa dos alunos”*. Estas palavras reforçam que o foco sobre avaliação está voltado para um lado que pode mais atrapalhar o processo de entendimento e compreensão da temática, e barrar qualquer possibilidade de avanço na prática avaliativa na escola por parte do professor que pode fazer a mudança necessária a partir de uma fundamentação teórica que sustente sua nova prática.

Aliado a esta colocação são apresentadas as ideias de **Armando** que diz: *“Os alunos estão se preparando para as mudanças, principalmente, com relação a avaliação diária”*. Este professor parece estar voltado para a compreensão de uma forma mais humana de fazer avaliação na escola.

Observa-se a sensibilidade com a questão da avaliação diária, aquela em que o professor a realiza diariamente para construir o parecer descritivo que o identifique no final de cada trimestre. Esse tipo de avaliação trouxe muitas discussões, uma vez que os alunos já estavam acostumados com a prova e os trabalhos. Essa nova forma mexeu com as estruturas da escola e com os alunos em especial, os quais repudiaram a forma de avaliação diferente das que eles estavam acostumados.

Observa-se que foram passados (16) dezesseis anos da publicação da legislação educacional que embasa novas práticas avaliativas, e a escola segue proporcionando práticas de avaliação segundo orientações ultrapassadas, nas quais nem a própria LDBEN foi considerada.

Neste sentido, há que se pensar em um tempo real, efetivo e mais produtivo de formação de professores para os conceitos explícitos na LDBEN, discussões estas que devem ser anteriores a propostas de reformas nas escolas estaduais do EM no RS/BR, para que estas sejam implementadas de forma a melhorar a qualidade na educação das escolas estaduais do RS/BR. Conceitos estes, como se pode perceber, trazidos de outros tempos, espaços e ambientes, aplicados no Brasil, sem o conhecimento próprio do que vem a ser cada um deles e o quanto estes interferem no “quefazer” da escola.

Na verdade, a falta de informação, de conhecimento a respeito do conceito, a falta de estudo sério e comprometido sobre avaliação e suas correntes e a falta de práticas e exercícios de emancipação na escola, já destacados como fundamentais desde 1996 pela legislação da educação, fez com que os professores não compreendessem e não aceitassem as novas orientações sugeridas na reforma do EM.

Tais entendimentos de conceitos diferentes dos enraizados nos envolvidos no processo mais uma vez foram negados, em que poucos professores conseguiram ensaiar novas práticas, as quais foram profundamente criticadas pela grande maioria, como se pode perceber nas palavras de *Jane*:

Considero importante e válida a reforma, quando for respeitado todo o processo de avaliação, provas integradas com uma temática definida e todas as áreas do conhecimento, sendo contempladas e com um parecer descritivo que traduza a realidade das aprendizagens dos alunos.

Observa-se que a crítica apresentada pelo professor em relação ao “respeito a todo o processo de avaliação, provas integradas e parecer de acordo com as aprendizagens”, pode querer dizer que estas práticas não foram concretizadas na escola, traduzindo que a avaliação

seguiu como um fim em si mesma com a nota que, anteriormente, era o mais importante e não o processo, no qual o parecer descritivo não teve a finalidade a que se propôs.

Talvez o desconhecimento sobre parecer descritivo, provas integradas, temáticas ou temas geradores, bem como as áreas do conhecimento tenham exigido muito do professor, acostumado a práticas muito distintas de avaliação. Há que se pensar em tempo para estudo na escola, para formação continuada e para mudanças de paradigmas. Para tanto, são necessários novos tempos e espaços, uma nova estrutura de escola que seja flexível, dinâmica e atenda às exigências da legislação e das demandas da comunidade escolar.

Quando perguntados sobre aprovação no EM, a maioria dos professores das escolas em estudo foi categórica na crítica contrária ao sistema de aprovação e avanço apresentado na proposta de reestruturação curricular do EM nas escolas estaduais de Santa Maria/RS/BR conforme as palavras de **Marisa** “*Os estudantes aprovaram, mas após novas avaliações realizadas pela escola.*”, ou seja, este “mas” pode sinalizar que o profissional segue pensando que as novas oportunidades de avaliação, ou seja, provas e trabalhos oportunizaram que este aluno pudesse aprender os conteúdos e assim avançasse de ano e não o processo como um todo.

Neste sentido, mais uma vez, se faz pertinente reforçar a ideia de que haja uma preparação prévia, refletida em estudo e aprofundamento teórico dos conceitos trazidos nas propostas, por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagens na escola, no tempo e espaço ideal para cada estabelecimento de ensino, uma vez que essa prática consciente encurtará o caminho para o entendimento e compreensão necessárias para que a transformação ocorra em educação e para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos ao redor do mundo.

Aliado a este entendimento, tem-se as palavras de **Paula** “*É preciso preparar a todos para as mudanças implantadas, ainda não há maturidade dos mesmos para lidar com as avaliações oferecidas diferente da tradicional*”.

Percebe-se outra questão que reforça a questão da visão tradicional enraizada no professor quando trata da avaliação, descrita na fala de **Armando**: “*Acho que teríamos que cobrar mais dos alunos estudarem mais. Eles têm muitas chances, então estudo que é bom, nada*”.

Neste sentido, há que se buscar estudar, efetivamente, e tirar um bom tempo na formação continuada deste profissional, na escola, para que sejam discutidos e debatidos novos paradigmas avaliativos e assim se possa avançar na discussões e entendimentos de acordo com as orientações teóricas que vêm sendo apresentadas nas propostas educacionais.

8.2.3.6 EM na prática: Interesse /desinteresse e renovação.

Para a categoria cotidiana das práticas, emergiu outra categoria, o interesse/desinteresse do aluno como o foco na análise da realidade nas escolas em estudo pelo olhar dos professores. A partir da questão aberta, os professores pontuaram suas expectativas no processo de reestruturação curricular no EM, no qual relatam especificamente o que mudou na escola e na aprendizagem do seu aluno a partir de 2012.

As respostas foram distintas e circundaram a questão do interesse e o desinteresse por parte do alunos em relação à reforma do EM Politécnico nas escolas estaduais do RS/BR, sendo esses assuntos trazidos para o debate, muitas vezes ficaram focados em sensibilidades vivenciadas no cotidiano das práticas.

Observa-se que os professores falaram sobre o interesse dos alunos que continua em baixa, mesmo com as mudanças da reforma como se pode analisar nas palavras de **Augusto**: *“A aprendizagem é algo singular e vai da motivação e do interesse de cada aluno”*.

Esse interesse vem sendo uma questão que tem se apresentado nas discussões e análises quando se trata dos alunos na escola.

O que parece ser necessário considerar é o papel da escola na formação do sujeito. Que papel é este? Qual é o motivo da escola na vida dos estudantes do ensino médio? Qual é o alvo, o objetivo da escola para esta etapa de ensino? Talvez buscando respostas para estes questionamentos se possa aproximar de algumas que possam ser úteis para as análises e avaliações sobre o trabalho que vem sendo realizado na escola para estes jovens estudantes do ensino médio.

Sabe-se que os jovens, atualmente, pertencem à era da informação e do conhecimento, em que buscam virtualmente as respostas aos seus questionamentos e aos seus problemas. Em tempo real, assistem vídeo-aulas, ouvem uma sorte de ideias, orientações e se encontram com um número infinito e distinto de respostas para sanar suas dúvidas. Toda esta possibilidade faz com que este jovem se torne ora integrado à vida e suas inovações e avanços feliz e adaptado, ora um sujeito que se decepciona facilmente com as respostas às suas dúvidas e aos seus anseios, tornando-o mais rebelde e desinteressado por assuntos que não estejam nas suas prioridades diárias. Diz-se diárias, pois estão passíveis de mudanças constantes, uma vez que, em tempos modernos, os jovens modificam com muita facilidade os centros de seu interesse.

Na mesma linha de raciocínio das discussões acima, porém, com o foco voltado mais especificamente ao papel da escola, tem-se uma fala que retrata um grupo de professores que

colocam que os alunos estão apáticos. Observa-se a fala de **Silas**: “*O que marca é a apatia e desinteresse cada vez maior, bem como, desempenho cada vez mais baixo*”

O que pode estar fazendo com que os alunos, jovens, ativos e dinâmicos possam estar apáticos, doentes na escola? Há que se pensar desde a ótica dos profissionais que atuam na escola, como parte fundante de incentivos para que estes jovens possam despertar para aprendizagens.

Este é um assunto muito delicado, porém deve ser tratado com o respeito que merece. Se até mesmo os professores vislumbram que os alunos estão desinteressados e com baixo desempenho é porque está mais do que na hora de rever o papel da escola na vida destes jovens.

Da mesma forma já passou da hora de os professores atentarem para a questão profissional de sua profissão, buscando dentro de cada um o porquê segue trabalhando na escola, uma vez que não é valorizado pelos governos e nem por uma parte comunidade em que a escola está inserida, especialmente, pelos alunos que estão apáticos em suas aulas e que não há avanço no conhecimento dos mesmos.

Dentro de cada um deve, seguramente, haver a resposta. Talvez esteja na hora deste profissional parar de se cobrar tanto e buscar junto ao aprofundamento teórico suporte para vencer estas questões e situações que vêm se apresentando. Ao se predispor voltar o olhar para as sensibilidades vivenciadas na sala de aula o professor age sobre o problema e, junto com o aluno, busca redefinições mais apropriadas para melhorar a relação entre eles e, assim, aos poucos estar disposto para ir reconquistando o espaço junto aos mesmos.

Na verdade, são as relações que estão doentes, o jovem hoje está a precisar de um pai, uma mãe que o ajude nos problemas pessoais que ele vivencia em seu cotidiano e que emergem no espaço da escola, porém, os mesmos já não dispõem de tempo para os filhos, devido ao acúmulo de trabalho dos familiares para garantir uma vida digna aos filhos. Digna das marcas que estão em alta na mídia; da quantidade de consumo; de ter e obter coisas materiais e ainda digna de se apresentar bem, nos diferentes espaços que os jovens frequentam sem os pais, diga-se de passagem.

Com relação à questão das relações travadas no espaço da escola observa-se uma fala que sugere importantes análises. Trata-se de **Luis** quando diz: “*que houve a criação melhores e mais efetivos mecanismos de interação aluno-professor*”.

Desta forma, a relação que deveria ter com os familiares ele busca reconstruir na escola que não está preparada para tanto. Sabe-se, a partir de uma visão específica de educação e já cristalizadas na sociedade, que a escola não educa, ela apenas sistematiza

conhecimentos adquiridos pela humanidade. Os profissionais que atuam hoje com os jovens da escola pública são de um tempo espaço muito distinto de agora e foram formados para uma escola em que hoje já não é mais possível trabalhar.

Porém, observa-se que existe uma fala que pode colaborar com o entendimento e responsabilidade do professor com relação ao que se discute. **João** destaca que: *“Na minha opinião, acredito que depende exclusivamente do compromisso do professor em fazer as coisas andarem”*.

A escola de hoje requer um profissional habilitado na sua área de atuação, mas também para a vida, que se relaciona bem com os demais, que ocupa lugar no coração das pessoas, que seja companheiro, que conquiste, que seja aberto às discussões, que seja feliz na profissão e que dê bons exemplos.

Percebe-se que este jovem moderno quer mais atenção, precisa ser ouvido e, por consequência, requer um educador que ocupe este espaço vazio. Vazio este que também já se instalou no professor e o deixa entristecido, desmotivado, vazio, que atingiu os pais dos jovens e os deixa decepcionado por não poder dar o que os filhos necessitam. Mas, necessitam mesmo? Não, apenas é o que se vê e o que já se assimilou, como ideal. Observa-se que nem os pais se deram conta de que o necessário, certamente, está dando no lado material como uma casa, comida, roupa, alguma diversão e escola, porém no lado emocional e afetivo estão todos deixando a desejar. Falta tempo para conversar, ouvir, discutir, estarem juntos, disciplinar, planejar. Em casa hoje estão todos juntos na mesma sala, entretanto, cada uma no seu celular e fazendo alguma coisa distinta um do outro. Não há mais espaços para ser humano e fazer a humana vida no cotidiano na sociedade moderna.

A escola tenta resistir, mas é vista como obsoleta, ultrapassada, e as coisas seguem o seu turno e os desígnios do progresso que chegou trouxe muitas coisas importantes, mas deixou o vazio no coração que, em tempos modernos, os jovens já estão a reclamar.

Essas discussões precisam ser travadas no espaço da escola para terem sentido nas aulas, para tratarem da vida ou da falta dela junto aos jovens. Para tanto, deve-se se buscar um aprofundamento sobre as questões sociais, sobre as desigualdades, sobre assuntos que afastam os humanos uns dos outros. Buscar pelo sentimento, pelo afeto, reestabelecer as relações e promover aulas mais significativas ativando o melhor do jovem do EM.

Talvez com este novo olhar, os educadores poderão recuperar sua autoestima e com ela a humana docência de que fala Arroyo (2000), ao afirmar que o docente precisa inovar, buscar novos horizontes, enfrentar desafios, vislumbrar estratégias para que ele mesmo não se encontre na estagnação.

Em outra linha de discussão observa-se que com relação ao cotidiano das práticas que os professores colocaram a questão da falta de infraestrutura para dar conta da proposta e salientam mais uma vez a questão da valorização profissional como ponto crítico no “quefazer” cotidiano. Observa-se em **Sandra**: *“Falta investimentos na infraestrutura, valorização dos professores e interesse real que as coisas mudem por parte dos governantes”*

Essa questão se apresenta e está reforçada, uma vez que, segundo eles, contorna o sucesso de uma proposta de reforma para a escola pública no país. A questão da infraestrutura e a valorização do profissional da educação é, de fato, segundo os professores, o que mais preocupa, assim como a questão do “interesse” por parte de quem governa. Isso pode estar querendo dizer que existe a necessidade de se voltar o olhar aos interesses por de trás das propostas. Afinal, é interesse de quem? Pra quem? E ainda mais aflitante. O como implementar em tais condições.

Neste caso, inicia-se a discussão pela gestão dos recursos que chegam a escola para dar conta da infraestrutura. Sabe-se que hoje em dia os recursos até existem, chegam à escola com atraso, porém chegam, uma vez que em outros tempos os professores, além das aulas, precisavam se preocupar com levantar recursos para manutenção da escola em festas e doações.

Entende-se que existe um conselho escolar que organiza essas verbas, porém, que em nível de pedagógico, muitas vezes, deixa a desejar, porque as reformas de prédio, aquisição de material e a manutenção da escola fazem parte da mesma verba que não chega para dar conta de todas as carências da escola pública. Faltam investimentos para deixa-la preparada para dar conta das políticas de reformas, falta espaço físico e materiais.

Há outra questão importante de rever quando se fala em cotidiano das práticas na escola pública, e que esteve sempre presente nas falas dos professores. Trata-se dos espaços de formação que pelas palavras de **Luis**: *“Tempo para reuniões e integração entre professores”*. Destaca-se que a formação em serviço ainda é um grande entrave para que o pedagógico de uma escola funcione. A formação de professores que, da mesma forma, necessita recursos financeiros e da valorização deste profissional, perpassando pela formação continuada de qualidade.

Qualidade esta que perpassa pela presença na escola de, no mínimo, um supervisor educacional que reconheça os novos conceitos já abordados para esta nova proposta, um orientador educacional que oriente a todos no processo, um psicólogo que trabalhe as questões do abandono tanto do professor, quanto do aluno na sociedade, ou seja, uma equipe

coerente com as necessidades da comunidade escolar para que se possa realizar um trabalho atenda às demandas que estão emergindo dia a dia na escola.

Sem falar que faltam rubricas para xerox, compra de livros, viagens de estudo, troca de experiências entre os docentes, entre distintas experiências. Falta tempo destinado à formação em serviço, espaço efetivo, de formação na escola, uma vez que a lei está aí, porém, não é levada a sério e o professor precisa ficar muito tempo frente ao aluno, sobrando pouco espaço para a formação, para compreensão dos conceitos que emergem das propostas de reforma. Mais uma vez a palavra prioridade teima em aparecer e se fazer presente na discussão. Quando a educação for a prioridade, se poderá sonhar em colocar em prática as propostas inovadoras que vierem a surgir.

Observa-se que existe uma carência de espaço de discussão na escola, mesmo nos poucos espaços de formação que existem. Os professores seguem dando suas aulas, partindo do conhecimento obtido na formação inicial que, em muitos casos, nada tem a ver com as propostas inovadoras das reformas, especialmente, esta de reestruturação do Ensino Médio que sinaliza para a emancipação do sujeito, a formação para o mundo do trabalho, para diminuir a distância entre o trabalho manual com o intelectual, a politecnicidade e a interdisciplinaridade.

São muitos conceitos inovadores que chegaram na escola como se os professores pudessem, num passe de mágica (Freire, 1970), compreendê-los e fazer na prática da sala de aula com que tudo isso pudesse ser real. Engano profundo. Não há como fazer isso sem informação, conhecimento, reconhecimento, desconstrução e reconstrução de conceitos já cristalizados e tidos como basilares da prática pedagógica.

Precisa-se de espaços e tempos mais flexíveis para uma formação, efetiva, que tire os professores da forma a que foram submetidos ao longo da trajetória pedagógica e possam, desde as leituras e discussões embasadas e fundamentadas, poder vislumbrar outra possibilidade. Não é tão fácil assim, é preciso carinho ao professor, respeito com o processo e principalmente o apoio da equipe diretiva que vive neste mesmo momento, porém, que não está na linha de frente das aulas, vivenciar do espaço de formação desde o diretor da escola até o último envolvido com o processo que também deve abranger pais e alunos. Visto que essa proposta deve levar em conta os princípios de uma gestão democrática, na qual a participação de todos os envolvidos no processo conta para que este seja considerado participativo.

Na continuidade sobre a prática cotidiana da escola tem-se outra fala que pode trazer mais algumas considerações e análises. Trata-se de *Santa* que salienta “*Os alunos cobram seus direitos, mas não cumprem com seus deveres*”.

Ao salientar que os alunos exigem direitos e não correspondem com os deveres, observa-se que o entendimento de sujeito que se quer formar também atravessa essa resposta, assim como o entendimento de que valores estão presentes na sociedade em que vive este sujeito, que este está desregrado, não tem limites, porque as famílias entregam os filhos para que a escola faça a parte deles na educação dos mesmos, uma vez que o trabalho consome todo o tempo dos pais.

Todas essas questões precisam estar contempladas na proposta da escola e isso demanda estudo, leituras, compreensões muitas vezes difíceis para todos os envolvidos, sendo esses pais, alunos, professores, direção, comunidade entorno da escola. Todos devem conversar sobre tudo que é sensível, sobre os ruídos que aparecem no cotidiano, pois isso é escola viva, com significado para o sujeito que a ela pertence.

Essa forma de sentir, de pensar e agir é um grande desafio e demanda tempo, no qual os sujeitos envolvidos necessitam viver essas experiências formadoras no cotidiano e buscar a resolução das sensibilidades como parte integrante do currículo a ser abordado na escola. Seguramente, não é de uma hora para outra que pensamentos, sentimentos e ações se transformam. É um exercício que pode e necessita ser realizado no espaço da escola, da sociedade como um todo, para que a participação efetiva dos sujeitos possa chegar a se dar em um futuro não tão próximo, porém, possível.

Observa-se que os professores trataram da questão da autonomia do professor na realização dos trabalhos, todavia, a adaptação com as orientações da reforma pode ter dificultado o processo. Essa adaptação pode estar relacionada com a questão da formação para o trabalho aliado às práticas inovadoras e distintas das que tiveram a oportunidade de vivenciar na formação inicial. Tal constatação deve ser considerada quando se pretende que as reformas tenham êxito, entendendo-se que é de interesse da escola e da mantenedora que as reformas tenham sucesso, ou mesmo que os envolvidos estejam conscientes e considerem-se pertencentes do processo. Para tanto, há que se ponderar que qualquer processo de reforma precisa considerar o tempo de ajustes necessários para que os envolvidos estejam preparados à realização das mesmas.

Quando um professor coloca que a reunião de formação e os estudos contribuíram para fortalecer o trabalho docente, o que se pode perceber é que existem espaços de formação previstos na escola e que estes foram proveitosos. Percebe-se que o engajamento dos

professores na formação continuada foi possível, mesmos nas condições próprias de um processo novo e delicado para toda a comunidade escolar.

Neste sentido, se pode observar que a questão da formação inicial e continuada para o professor é determinante. Que a partir da formação o profissional pode se preparar para as inovações sugeridas nos documentos e na lei de educação neste país.

8.2.3.7 Possíveis relações estabelecidas no estudo. Entre a proposta e o cotidiano da escola pública estadual de Santa Maria - RS/BR.

Após análise e discussão até agora apresentadas sobre o texto da proposta pedagógica que orientou a reestruturação do Ensino Médio no RS/BR, parte-se para evidenciar o contexto em que foi ou não possível se dar as relações entre os demais contextos seja das influências, do texto, contexto da prática cotidiana e porque não dizer do impacto que esta causou na comunidade escolar.

Desta forma, é mister que se volte alguns momentos ao passado e que se possa observar a chegada da proposta na escola. Naquele momento pairava uma discussão, anterior ainda às necessárias sobre o contexto da proposta, a que nem bem se tinha acesso e realizado um estudo prévio, e na qual se podia observar a proposta de reorganização curricular às escolas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2011. Uma cena dramática apresentada para os expectadores.

Trata-se de uma decisão de que lado tomar para analisar a cena que segue, ou para analisar o texto da proposta, e que esteve baseada em pelo menos dois lados. Os dois lados da mesma moeda, porém, os dois lados do raciocínio, os dois lados da crítica, os dois lados do entendimento, do desentendimento, da visão de mundo, da concepção, da ideologia que pesa muito na escolha de um posicionamento, às vezes contra e por vezes a favor de uma proposta, e que esse desequilíbrio interpretativo pode alavancar ou enterrar a implementação de qualquer proposta educacional a ser operacionalizada na escola.

Ao verificar os dois lados analisados, sendo que um deles ancorado em bases e raízes de uma condição tradicional favorável, ou pelo menos, confortável fez com que a convivência e a experiência educativa fossem possíveis, dentro das limitações próprias, da situação em que se encontravam. O outro lado do palco reflete as cores de uma cena de faltas, de carências e sensibilidades vividas no cotidiano. O lado mais desgastante a considerar é que ambas as partes lutam apenas por adeptos, pois uma não vivenciou as condições da outra. Enquanto um

lado do palco teve as condições de avanços o outro nem sabe sobre o que se está considerando por não viver tais condições.

Compreende-se bem esta questão no recorte trazido do relato da carta pedagógica da Escola 1/2013 abaixo apresentada:

A resistência de muitos professores marcou o ano de 2013 na escola, porque como bem coloca Freire (1996) corporeificar as palavras com exemplos é, realmente, uma máxima! Os alunos observam e seguem o mestre, com certeza! Os professores que se envolvem, curtem o trabalho, se responsabilizam pelo trabalho realizado carregam com eles os alunos e os outros também juntam um número expressivo de não participantes! Isso é um fato! Em função disto também, optou-se por pensar o seminário Integrado desde um plano de trabalho, previamente organizado! O ano de 2013 foi distinto uma vez que houve paralisações de atividades na escola e a GREVE dos professores e funcionários. Este espaço foi marcado por muitas discussões, inclusive a reestruturação do EM estava na pauta. Como sempre a escola deu opção para os que queriam a greve, porém aos que não queriam não foi dada a oportunidade de seguir trabalhando, uma vez que para organizar o trabalho numa escola grande, pela falta de alguns professores não se pode dar aulas e os alunos foram liberados, afastando mais uma vez o grupo. Observa-se que neste momento houve uma divisão na escola ainda não sentida, anteriormente. O grupo de professores estava dividido. Havia uma pequena parte que não mais retornou a escola até o final da greve, um grupo que esteve na escola durante todo o período mesmo em greve e outro que optou por não fazer a greve. Bem o caso é que houve um tempo de 15 dias que os alunos não estiveram na escola atrasando todo o processo. Pais procuravam a escola para saber o que fazer. Alunos perdidos queriam por hora as aulas e por outro lado queriam apoiar os professores. Foi muito tumultuado esses dias. O excesso de burocracia, fichas, papelada e ainda o sistema da secretaria da escola que exigia as avaliações. Tudo muito desgastante. A ideia dos grevistas era forçar o governo a pagar o piso salarial previsto em lei, porém que nosso governador do estado do Rio Grande do Sul não reconhece como legítimo, mesmo tendo sido ele mesmo a organizar a lei, quando ministro da educação do país e, não paga. Educação, pelo senso comum, nos moldes capitalistas, não gera lucro e não é do interesse dos governantes. No retorno houve a necessidade de se reorganizar o calendário escolar e as atividades na escola. As atividades ficaram comprometidas, houve retrocessos, avanços, próprios do percurso e o II fórum das boas práticas foi realizado. Um pouco diferente do anterior, porém, este momento serviu para mais uma vez observar que se precisa ainda estudar muito e aprofundar os princípios da proposta de reestruturação do EM, observando que o tempo para estudo e discussões devem ser maiores que os anteriores, oportunizando aos integrantes da escola um maior espaço para debates e busca por uma formação que atenda os interesses e necessidades da comunidade escolar.

O que se percebe no descrever desta luta, no palco da proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio no Brasil, mais especificamente, no RS, é que não se encontra um ponto em comum, não se sabe encontrar na verdade uma forma de entendimento social que chegue a um ponto em que os “todos” seja mais forte que os interesses de um determinado grupo. Seja este ou aquele. Não há entendimento de coletividade, de humanização e de desenvolvimento. A falta de tempo para a continuidade das tarefas e os prazos deixaram a operacionalização muito comprometida. A quantidade de burocracia também prejudicou a implementação. A teoria vem e diz tudo, pinta de uma cor maravilhosa e

possível, mas a prática cotidiana diz que ainda não há entendimento para tanto. A prova está no acúmulo e descompasso dos tempos nas propostas dos documentos legais mesmo que a proposta chave seja a mesma. Esse descompasso chega na escola, ganha força, junto a uma política pública pensada por seus mentores, desde uma base teórica, muitas vezes não conhecida ou reconhecida pela comunidade escolar uma vez que lá também existem distintas ideias, entendimentos que precisam ser, no mínimo ouvidas e discutidas por quem tem o poder e por quem implementa. O descompasso se apresenta, também no desconhecimento.

Observa-se isso nas palavras da familiar **Sandra** quando diz: *“Muitas vezes não sabemos do que se trata essas reformas. A gente pouco entende do que falam. Falta conhecimento, um pouco é uma coisa, dali a pouco é outra coisa. Muito difícil”*

Da mesma forma a professora **Norma** coloca:

Essas reformas chegam de uma hora para outra e acham que na escola a gente não faz nada, não temos um processo em curso. Chega e a gente tem de parar com o que está andando e começar tudo de novo. Não existe diálogo efetivo nem mesmo os interesses são próximos. Temos muito que aprender ainda. Isso tudo sem falar na falta de valorização do professor”

Na mesma linha de raciocínio se apresenta a fala do aluno **Adriano** que traduz o anseio de todos com relação as reformas apresentadas pelos governos para educação.

Eu acho que é tudo um faz de contas. Ninguém está preocupado com a escola, com os professores mal pagos, com os alunos e muito menos com a comunidade. Cada um tem seu interesse. Só querem mesmo é fazer de contas que trabalham. Inventando coisas para os outros fazerem.

Afinal, o que se quer na realidade para as escolas de EM no Brasil como um todo? Esta discussão é de longa data e já se discutiu neste mesmo texto em outros atos. O que se percebe é que um modelo de Sistema de Educação Nacional se faz urgente para que a unidade na diversidade seja contemplada. Tal modelo deverá ser organizado em função de uma formação de professores que possa atender aos preceitos legais oriundos das orientações internacionais, que vislumbram, em seus textos, um novo sujeito capaz de transformar a sociedade em que vive adotando princípios fundantes para uma sociedade mais solidária e sustentável. O caminho é longo e requer análises mais pontuais de alternativas e possibilidades, para que a educação seja a prioridade no país.

De acordo com o estudo realizado faz-se necessário considerar que os elementos de vislumbrar outras ciências para a partir de um espaço de formação que dê as condições para que os partícipes, pais, alunos e professores possam vislumbrar as possibilidades de implementação de uma política pública educacional, afim de melhor operacinalizá-las e, que

a tríade (pensar, sentir e agir do sujeito) seja considerada na hora da implementação, observando desde onde cada comunidade está constituída e que meios essa tem para desenvolver, propondo uma formação diferenciada para a comunidade escolar que esteja vinculada com os seus interesses e necessidades. Tal espaço de formação precisa, necessariamente, ser vivenciado de forma relacional e contextualizada, a fim de que todos possam se sentir aptos ao debate e a tomada de decisões pontuadas no conhecimento adquirido na vivência do grupo de trabalho.

Observa-se, também, devido o maior tempo junto ao grupo de professores, que no cotidiano das práticas estes apontam, especificamente, para o interesse e desinteresse por parte dos alunos, pois a escola do jeito que está constituída não funciona mais. Sente-se uma certa urgência parar para estudar um novo jeito de lidar com a questão do conhecimento de uma forma mediada, participativa, discutida, dinâmica, crítica. Porém, pontua-se que não é de uma hora para outra que vai ser possível. Deveria existir um interesse nacional para que a educação fosse prioridade e que todas as ações fossem voltadas para esta prioridade, com o devido acompanhamento de profissionais capacitados e dispostos a percorrer este vasto país e este estado a fim de ampará-los nesta conquista. A unificação Nacional em educação, faz-se emergente, no sentido de qualificá-la, não apenas em dados quantitativos, mas qualitativamente, empoderá-la, transformá-la e assim poder vislumbrar a transformação social tão almejada. Isso tudo seria possível se houvesse o empoderamento do profissional da educação, ou seja, de todos que trabalham a educação no país e no estado, a fim de falarem a mesma linguagem e interpretem as situações sob a mesma luz. Uma luz humana que pudesse clarear a vida dos sujeitos como um todo.

A seguir, traz-se as considerações finais, após realizar este estudo, acentuando de maneira decisiva que os princípios fundantes para a participação do sujeito na implementação de uma política pública educacional, nas escolas estaduais de EM de Santa Maria, RS/BR passam por uma revisão da forma de pensar, sentir e agir do sujeito envolvido no processo de operacionalização e que está atravessada por questões estruturais, que pouco ou nada colaboram para que o novo ou o atual seja possível ao vislumbrar uma sociedade mais atuante nestes tempos modernos.

OITAVO ATO

**[O FIM DE UM CICLO - ENTRE
EXPECTATIVAS E ESPERANÇAS, A
PROPOSTA É REPENSAR O
PENSAMENTO MESMO].**

Este ato apresenta as considerações finais realizadas a partir do estudo realizado. Procura trazer algumas respostas ao problema de estudo suscitando durante a leitura novas buscas, novos conhecimentos e novos entendimentos que perpassem por diferentes áreas e possam servir para que a verdade possa ser dita.



9 OITAVO ATO [O FIM DE UM CICLO - ENTRE EXPECTATIVAS E ESPERANÇAS, A PROPOSTA É RECOMEÇAR...]. CONCLUSÕES.

Transitoriamente, abre-se pela última vez a cortina deste espetáculo e visualiza-se um enorme vazio no palco do espetáculo que vai aos poucos se completando e se complementando com o revisitar de atores, luzes, cores e formas apresentadas e que agora, neste momento, precisam retornar a iluminar-se e se fortalecer, na tentativa de responder ao problema do estudo que circundou por: Quais os princípios e fundamentos decorrentes do processo formativo de participação vivenciados no contexto escolar, pelos sujeitos envolvidos, considerando as interferências supranacionais, nacionais e regionais das Políticas Públicas Educacionais e a reestruturação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul – Brasil?

Inicialmente procura-se-á realizar uma análise da perspectiva histórica das reformas educacionais no Brasil para o Ensino Médio, com ênfase nos aspectos legais contemporâneos a partir das interferências Supranacionais, Nacionais e Regionais das Políticas Públicas Educacionais. Diante deste estudo realizado compreendeu-se que a necessidade de realizar uma breve visita para a questão das influências internacionais, no qual, os acordos foram estabelecidos como uma forma importante de unificar ações pontuais em educação, nas quais, infelizmente, estão vazias de práticas efetivas para “os todos” salientados nos documentos apresentados.

O que se percebe é que tais orientações surtem efeitos em países em que já apresentam o “terreno” preparado para o recultivo, ou seja, semeados em um campo propício para dar os frutos definidos pelos acordos, como básicos e essenciais para a população, porém, na maioria dos países em desenvolvimento não se percebe que tal intenção seja possível, uma vez que o meio e as condições, nas quais estão inseridos se apresenta impróprio ao cultivo destas determinações. Talvez, pela distância intelectual entre os sujeitos, em que uns pensam porque estão preparados para pensar, porém não acompanham, efetivamente, as orientações expressas para uma possível implementação. Talvez, porque “os outros” que colocam em prática as determinações, ainda não estão na mesma sintonia intelectual de entendimento do processo de melhoria da qualidade de vida da população, erradicação do analfabetismo, da fome e da miséria no planeta e a promoção da paz, em curso desde 1990. Talvez porque não tenham os mesmos interesses, ou ainda não tenham condições de identificarem as reais intenções das propostas apresentadas.

Outro dado não menos importante é que, revisitando o receituário internacional observa-se que o foco ao diagnóstico segue sendo a constante. O ajustamento estrutural que ontem sustentou e hoje segue a sustentar o conjunto de condicionamentos institucionais, financeiros, econômicos, políticos e ideológicos, a partir de um conjunto de medidas estruturais que abarca a crise e reforma do Estado, a crise econômica e competitividade internacional (globalização), a crise social (prioridades: educação básica e diminuição da situação de pobreza nos países).

Percebe-se essa distância através das contínuas avaliações apresentadas. Uma avaliação atual que se pode observar é o resultado da Conferência de (EPT) Educação para Todos, (1988a), no qual, em apenas um exemplo, observa-se que os dados de 781 milhões de adultos seguem confirmando o aumento do número de analfabetos nos países, lembrando que as mulheres constituem quase dois terços desta parte, assim como na África subsaariana, em que quase a metade das mulheres é analfabeta. Aqui ou lá existe uma pergunta que não quer calar: Como se pode pensar em desenvolvimento e em qualidade de vida de um povo, quando a população está sujeita a esta condição de profundo abandono e nem sequer domina a leitura e escrita?

Essa distância, além de desumana, não pode, em hipótese nenhuma, ser comparada a uma situação, a um pensamento que não seja da mesma intensidade de penúria, insegurança e profundo desrespeito. Os dados levantados nas pesquisas, devem, para além de análise e avaliação da situação, colaborar para ações específicas, a fim de resolver as questões. Não há mais condições de produzir documentos e subsídios de estudo sem que estes sirvam para melhorar a situação de vida das pessoas envolvidas.

Neste sentido, faz-se emergente que ao aproximar as distâncias entre as diferentes realidades espalhadas pelo mundo afora, se possa, seguindo a mesma linha de raciocínio, diminuir a desigualdade e promover a igualdade a partir de ações integradas pensadas desde os mesmos objetivos, hoje definidos a partir da EPT (1998) de estender e melhorar a proteção e educação integral da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; velar para que todos as crianças meninos e, em especial, meninas que se encontram em situações difíceis e pertencentes às minorias étnicas, tenham acesso a um ensino gratuito e obrigatório de boa qualidade.

Da mesma forma e com resultados estagnados e percebidos como não alcançados, os objetivos de Educação para Todos Dakar, (2001a), cabe analisar, pelo menos dois, que são: Velar para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, mediante o acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e programas de preparação para a

vida; aumentar em 50% de 2000 a 2015 o número de adultos alfabetizados, em particular, mulheres, e facilitar a todos os adultos um acesso equitativo para a educação básica e educação permanente, mais especificamente ligada a este estudo; tem-se de suprir as disparidades entre os gêneros no ensino fundamental e médio de 2000 a 2015, obter a igualdade entre os gêneros na educação, garantindo às crianças meninas o acesso pleno e equitativo na educação básica de boa qualidade, assim como a um bom rendimento.

Observa-se, pela realidade apresentada, que as metas não saem do papel e que o índice de desigualdade segue e acaba por colaborar para que essa situação atinja níveis cada vez mais elevados de disparidade em que os sujeitos das classes mais vulneráveis seguem na mesma condição, sem escola, sem uma vida digna, sofrem com discriminações e não são atendidos nas suas necessidades básicas.

Cabe destacar que essa intenção está demasiado distante de ser atingida, uma vez que as ações definidas em cada país dependem da condição de implementação das políticas públicas e das interpretações possíveis destas orientações. Neste sentido, se reforça a ideia de que a cúpula que define as orientações internacionais precisa acompanhar a operacionalização, uma vez que em cada país estas chegam e caminham, avançam; enquanto em outros não há essa condição e estas param, entram.

Para tanto, há que se parar e rever conceitos, paradigmas, orientações, desde o global para o local, de maneira que as orientações e determinações possam não acabar por tornarem-se letra morta. Que se use melhor o tempo destinado às comissões, grupos de discussões, reuniões, seminários, conferências e acordos, no sentido de otimizá-lo para, a partir dos dados levantados, trabalhar para o bem comum, que sirva aos interesses de um maior número de sujeitos e atendam as demandas locais dos países que necessitam efetivamente de apoio e colaboração.

Os dados das pesquisas realizadas podem revelar que se faz necessário avançar nas pesquisas qualitativas, em que os dados quantitativos tornam-se sem vida, e partir para pesquisas menos numéricas e mais subjetivas de inserção nas comunidades e, junto destes sujeitos, buscar alternativas viáveis para melhorar a vida das pessoas, compreendendo suas dores, identificando suas potencialidades e debilidades num processo contínuo de redescobrir a forma mais digna de tratar destas sensibilidades, a fim de que os problemas educativos dos países em desenvolvimento sejam enfrentados para diminuir efetivamente as graves desigualdades ainda verificadas.

Observa-se que esta distância entre a teoria e a prática se faz enorme, e o que dificulta uma operacionalização potencial do que foi determinado fica cada vez mais evidente. Trata-se

da prioridade dada pelos atuais governantes globais, nacionais, regionais e locais, para o que diz respeito à vida e à igualdade de condições para “os todos”. Há que se aproximar o sujeito que pensa “os todos” que se apresenta numa situação e numa condição favorável de vida, do sujeito que executa e é parte do “todos”, ou melhor, seria importante que ambos os sujeitos pudessem dialogar, ao menos, no foco a ser alcançado, no objetivo maior, se é que são estes os reais objetivos amplamente, apresentados nos documentos e acordos, buscando dentro de seus domínios realizar a tarefa de uma forma que o direito “dos todos” seja a máxima.

Desta forma reconhece-se a educação e as estruturas de dominação e suas relações na produção de políticas públicas educacionais e compreende-se a necessidade de se levar em consideração a tríade (pensar, sentir e agir) do sujeito contemporâneo, no que diz respeito a sua participação ativa e efetiva na sociedade. Traz o sujeito como coadjuvante no cenário de consumo de ideias, uma vez que, ao longo dos tempos, este veio se apresentando como um ator coadjuvante na peça teatral das decisões políticas e sociais da sociedade, nas quais usa o texto, o discurso e o vestuário adaptado à forma de pensar, sentir e agir determinada pela equipe dominante. Esta condição de dominado está impregnado no DNA do sujeito que, alheio a consciência política e social estabelecida, o confina num estágio de desenvolvimento cultural e intelectual desprovido da clareza necessária para mudar tal condição.

Durante o estudo sobre dominação muitas relações puderam ser estabelecidas e apresentadas, no qual, brindou com algumas marcas de trajetória de vida do sujeito contemporâneo, ancoradas e fundamentadas numa sociedade ainda muito desigual. Observa-se que, por si só, este ser foi definindo a relação entre o sujeito e o objeto, na forma de ganância e consumo implantadas ao longo dos tempos.

Com relação à educação e às estruturas de dominação, percebe-se, em conformidade com Gramsci, que o intelectual orgânico, um sujeito pensante, questionador, ativo, dinâmico e atento às demandas mais profundas do planeta, visto como um todo, precisa ainda nascer e se constituir um sujeito empoderado na sociedade atual, a fim de que se possa vislumbrar um recomeço baseado em bases sólidas de igualdade e direitos em que “os todos” sejam considerados desde a sua orientação, formação e manutenção de ideias que o leve a se perceber parte integrante, corresponsável e animador de outros sujeitos. Um intelectual que sirva às necessidades da maioria dos sujeitos, que preste serviço à vida, que acumule ideias e saiba produzi-las em conjunto aos demais para que a participação ativa seja uma experiência positiva para o seu pensar contemporâneo.

Para tanto, faz-se necessário espaços de emancipação potenciais em que os sujeitos poderão pensar, sentir e agir desde esta nova orientação e com a finalidade de relacionar fatos e acontecimentos. Desta maneira, em pouco tempo, o mundo inteiro, transformará as ideias de ganância a qualquer preço, em ideais de possibilidade de vida saudável e feliz neste mundo. Assim, vai ser possível investir em vida, em paz e nas relações saudáveis e sustentáveis entre os povos.

Da mesma forma, apresentou-se a necessidade de se falar sobre a relação no pensar, sentir e agir do sujeito que foi se dando conforme o instituído, o determinado, o orientado no dia a dia, na medida em que as relações foram se estabelecendo. Ao compor as marcas que atualmente registradas na conduta, o sujeito veio se produzindo, se construindo sem se perceber construído tornando-se coadjuconsumante, especialmente de ideias, uma vez que pouco reflete sobre o produto consumido. Desta forma se apresenta um ator coadjuvante na cena da vida ao consumir ideias sem refletí-las. As ideias de autoridade, obediência, subserviência, a legitimação e a tradição em aceitar contestando pouco ou quase nada o determinado foram transpondo tempos e espaços, se fortalecendo e se reafirmando, até que os sujeitos se tornaram menos críticos e participativos, nas discussões dos problemas e situações vivenciadas cotidianamente. Apáticos e sem perspectivas seguem na condição de dominados.

A educação em tempos modernos veio se rendendo aos desígnios do sistema governamental e se moldando a partir destas relações e sob estas condições. Cabe destacar, como já se disse, que na educação persiste a dificuldade em mudar de um figurino menos conservador para um moderno ou pós-moderno, e sair da apatia, do medo e da resistência aos novos modelos na educação para o país. Assim como a arte, as roupas, os usos e costumes marcaram época, as ideias também foram sendo engessadas num tipo de pensamento cultural dotado de repressão, censura, prisioneiras de cenas pouco refletidas deste momento que só reforçaram a dominação histórica estabelecida.

A fim de reforçar as ideias apresentadas busca-se mais uma vez que os conceitos, pensamentos, sentimentos e ações inculcadas à sociedade brasileira ao longo dos tempos foram se fortalecendo e se cristalizando. Hoje, pessoas estão se especializando em vendas de soluções aos problemas do mercado acadêmico e político. Esta atitude consumista naturalizada já faz parte de uma condição que vem se traduzindo em poder na sociedade vigente e se manifesta naturalmente em seu meio. Cabe acrescentar que os princípios e fundamentos expressos em livros, revistas, artigos publicados vêm no sentido de propagar esta política (Ball, 1988) em que o sujeito persiste na condição de coadjconsumante.

Da mesma forma, se vem reiterar a necessidade de refletir, desde uma visão educacional, uma vez que a ganância segue imperando, em detrimento das formas sustentáveis de viver no mundo. Os recursos vão se esgotar e todos precisam ter a consciência disso, nada se poderá esperar otimistamente, porém que, esperançosamente, todos aguardem novos movimentos e lapsos de consciências, lembrando que uma hora ou outra a conta vai chegar e “os todos”, independente de classe social que componham, viverão experiências dolorosas de se encontrarem em um mundo derrotado, aterrorizado e destruído pelas mãos do próprio homem que não admite a possibilidade de pensar além de seus interesses pessoais ou corporativos.

Talvez a partir de pensamentos, sentimentos e ações que venham a respeitar os procedimentos, com uma nova gestão globalizada de decisões coletivas e integradas que delibere pelo acompanhamento das operacionalizações, também respeitando a condição no processo de implementação do outro, com um foco definido e distinto do econômico acumulador e pouco distribuidor, se pudesse vislumbrar algum avanço substancial à melhoria da qualidade de vida do sujeito e, quem sabe acabar com a fome e a miséria, com o analfabetismo, promovendo a Paz tão necessária em tempos muito bem sinalizadas nas orientações e documentos legais que os acordos preconizam.

A respeito destas questões a análise realizada das falas dos familiares pode corroborar para estas afirmações quando traz explicações pela falta de participação da família na escola marcada, pelo corre-corre do dia a dia, a busca crescente pelo ter em detrimento do ser, o distanciamento dos valores familiares, a forma de pensar, sentir e agir das pessoas em relação as coisas, ao outro e o próximo mais próximo que é seu familiar. Talvez o ritmo acelerado do consumo que vem afastando de sobremaneira as pessoas na própria casa, tornando-as estranhas umas às outras, com vínculos em vias de se desfazerem pela distância uns dos outros, sem falar na carência de recursos materiais que muitas famílias enfrentam e que as obrigam a trabalhar demasiadamente para satisfazerem as primeiras necessidades dos filhos, relacionadas à alimentação e à moradia, assim como, àquelas que fazem turnos dobrados ou triplicados de trabalho para oferecer uma vida mais digna aos filhos e, muitas vezes, esquecendo do elemento mais importante que é estar presente na vida deles.

Observa-se que todas essas discussões remetem para a convivência e à forma de pensar, sentir e agir do sujeito moderno que está se tornando cada dia mais ganancioso, materialista, individualista, insensível, egoísta e está conquistando para sua própria vida e a vida da sua própria família um caos que vem se instalando e transformando o melhor da vida que é o seio familiar, aconchegante e seguro num lugar, no qual, ninguém mais quer ficar,

nem tão pouco se entende e se respeita. Hoje, tudo está se tornando muito líquido. Tudo passa numa fluidez inacreditável.

Os relacionamentos, os casais, as próprias famílias apresentam muitas organizações e formações, no qual cada um tem que ser independente o mais rápido possível. As crianças não têm para quem voltar quando saem da escola, ficam sozinhas em casa, nas ruas, com amigos ou no computador usufruindo de ambientes impróprios, muitas vezes, por falta de atenção dos familiares, assim como os adolescentes estão livres e sem orientação adequada para usufruírem de tempos e espaços escusos, impróprios porque sentem-se sozinhas e buscam pertencimento a um grupo, qualquer um, porque nem na família se encontram como pertencentes.

Neste sentido, há que se parar e pensar para que lugar estão indo tanto conhecimento, informação e desenvolvimento. Vive-se numa era em que existe acesso a tudo a tempo e a hora. O que estão, os sujeitos modernos fazendo com tudo que se veio aprendendo ao longo dos tempos que não está servindo para ser melhor pai, melhor mãe, melhor filho, melhor professor, melhor vizinho? Para que tanto esforço se ao fim e ao cabo não está servindo para proteger a vida, o ambiente, as pessoas, os relacionamentos?

Como resgatar a forma de pensar, sentir e agir mais humilde, solidária, crítica e participativa que a sociedade necessita, se nem mesmo em espaços repletos de intelectuais, como na escola, nas academias os profissionais não deram conta de divulgar e sobre a importância da convivência. Lembrando que, com exemplos nas relações, em que exista o respeito, a forma digna de discutir os problemas e sensibilidades de maneira clara, sem rodeios, esclarecendo o que se passa e o quanto se está distante de melhorar a vidas das pessoas, porque se desaprendeu o amar, se é um pesquisador, um escritor, um sábio e um mestre que não serve para desvendar as armadilhas em que todos estão envolvidos há muitos anos.

Segue-se formando para a divisão, não para a união, para ter e não para o ser, para o interesse de poucos, na contramão da imensa maioria da população.

Ao identificar os aspectos e princípios fundantes da participação no processo de formação dos sujeitos da comunidade escolar, no contexto histórico das reformas educacionais no Brasil/RS, articulando-os aos princípios da gestão democrática destaca-se sobremaneira a questão do interesse sobre os assuntos e atividades propostas seja na escola ou em qualquer lugar. O interesse por parte de pais, alunos e professores precisa ser respeitado. Diz-se interesse, no sentido de que seja tratado assuntos com significado para os participantes de qualquer proposta de reforma educacional, especialmente. Esse interesse vem da

participação ativa no processo, ou seja, não existe possibilidade de que uma implementação ou proposta de reforma ocorra sem despertar o interesse da comunidade escolar. A participação segue efêmera e de pouco envolvimento.

Observa-se essa necessidade a partir da análise das falas dos sujeitos que trata da questão de apresentação da proposta por parte da escola e para poucos pais e alunos. A saga segue a mesma, ou seja, a escola se propõe mas participa quem tem interesse. Neste caso, acredita-se estar pontuado o primeiro equívoco escolar. Numa sociedade em que se precisa de espaços de lideranças, a escola perde quando não usa deste meio para ser a liderança que a sociedade precisa. Há que se preocupar com rotinas antigas, no sentido de revê-las e inovar. Se antes a escola pensava que vinha quem tinha interesse, agora vai tentar atrair o máximo de familiares, a comunidade para a discussão, usando de todas as formas possíveis para dar conta deste trabalho de chamamento e reencantamento familiar: bilhetes, cartas, face, convites, rádio e moto táxi com alto-falante na comunidade, participação de programas de rádio locais, no qual se possa fazer o chamamento da comunidade são alguns entre outros tantos que podem ser pensados, basta à disposição para tal, lembrando que os dirigentes e professores necessita, da mesma forma serem encantados para tanto.

A outra questão discutível é a que trata da desconfiança na proposta uma vez que nem sabiam do que se tratava a reforma do EM. Esta questão é realmente sensível, porque a proposta chega apenas com alguns meses antes de ser implementada, com um tempo reduzido para debate e para o estudo e aprendizagem de seu texto, por parte dos professores, pais e alunos trazendo conceitos distintos dos habituais trabalhados na escola, porém, necessários para a educação dos novos tempos. Essa posição governamental causou profunda desconfiança e desinteresse geral da comunidade escolar.

Diante da maneira com que a proposta de reestruturação do EM chegou na escola, a maioria da comunidade escolar a negou. Houve momentos de muita turbulência e o desafio da equipe diretiva foi acomodar os colegas e tentar discutir e descobrir caminhos para a operacionalização da mesma naquelas condições. Quando o grupo de intelectuais se une para não aceitar uma proposta e, mesmo assim, essa deve seguir o curso da implementação por força de lei governamental, as coisas se complicam ainda mais.

O tempo que a escola gastou para buscar consensos, discutir o estabelecido e tentar pensar algo que pudesse ser aproveitado para a melhoria da qualidade do processo quase se esvaiu em meio a tantas lamentações e discussões desvairadas e sem propósito, porque não se cogitava não realizá-la. A ordem era colocá-la em prática.

Considera-se que se foi complicado para os docentes administrarem o conflito, entenderem que deveriam estudar os novos conceitos e buscar uma forma de aplicar as atividades a serem realizadas a partir das orientações da nova proposta, imagine-se para os pais e alunos, uma vez que, obviamente, sentiram o clima de animosidade no ar, observados, por aqueles que puderam comparecer na reunião de apresentação da mesma.

Neste sentido, cabe destacar que, especialmente, os familiares assinalam que pouco comparecem a escola. Isso pode suscitar pelo menos algumas outras questões importantes na análise a serem discutidas. E volta novamente, o desinteresse da família por acompanhar o processo dos filhos na escola, uma vez que poderiam ir até a escola, sempre que sentissem ou tivessem necessidade de acompanhar o andamento das atividades escolares por parte dos filhos.

Esse desinteresse pode se dar pelo fato de que para muitas famílias a escola tem de dar conta do sucesso e avanço do filho no estabelecimento de ensino, desde que os pais o deixam na escola. Ainda, pode se dar pelo fato de que é costume, ou está no imaginário deste que, deixando o filho na escola ele já fez seu papel e o avanço e sucesso seria uma consequência tendo como natural que a escola se responsabilizasse pelo aluno matriculado. Talvez esse pensar, sentir e agir do familiar esteja adequado a forma que percebe o todo ou é percebido, ou seja, pensa e age como foi, anteriormente pensado, ou seja apenas reproduz, naturalmente, sua “pseudo” participação para o conhecimento e desenvolvimento do filho. Esse desinteresse pode estar relacionado a falta de interesse pelo processo mesmo, ou seja, se as discussões na escola travadas não são significativas, apenas as nega ou ao menos deixa de lado. Pode, ainda, estar atrelado a uma cultura escolar que veio se perpetuando e naturalizando a falta de participação na escola como nos demais âmbitos da sociedade. Também pode-se observar que estes familiares não participam da escola porque não dispõem ou priorizam de tempo para tanto.

Desta forma despertar o interesse na comunidade escolar é um dos princípios fundante para que a proposta pudesse ser operacionalizada. Como realizar esta façanha? Este é um fato que demanda mudança no pensar, sentir e agir deste sujeito. Essa mudança perpassa pelo entendimento de “todos” envolvidos da macro até a micro governança. Entendimento este que requer paciência e tempo para visitar outras ciências e compreender que as respostas ao problemas educacionais, no país, podem ser encontradas na compreensão relacionada e contextualizada da vida do sujeito no mundo.

Para articular este princípio fundante de despertar o interesse dos sujeitos aos princípios democráticos será necessário trazer à baila a questão democracia que se percebe há

um caminho longo a percorrer para que se possa sair desta condição prisioneira de pensamento, sentimentos e ações a que os sujeitos foram submetidos ao longo dos tempos.

Percebe-se que se faz importante revisitar o conceito de democracia e a partir deste entendimento pontuar para uma discussão em que seja possível analisar o que vem se estabelecendo, na prática, nos países democráticos de terceiro mundo, como no caso do Brasil. Pela via do senso comum, qualquer sujeito pensa que vive num país democrático e de direito, que é livre e tem a liberdade de pensar, sentir e agir de acordo com suas convicções.

Nota-se que o discurso que veio sendo instituído desde o final da ditadura até os dias de hoje faz com que os sujeitos brasileiros venerem o sistema democrático de direitos estabelecidos por força da Constituição de 1988, organizada com a finalidade de constituir a sociedade que hora se vislumbrava plena de liberdade, de igualdade e de direitos garantidos pela legislação. Sob essa égide passaram-se vinte e nove anos e o que se pode constatar, pela força do que está estabelecido legalmente, é que na prática pouco ou quase nada se pode concretizar, especialmente nas questões de igualdade de condições, no acesso aos serviços básicos para “os Todos brasileiros ou Sul Riograndenses”. As interpretações que as legislações deixam margem fizeram com que as desigualdades se tornassem abismos cada dia mais difíceis de atravessar.

Para o bem da verdade, atrevo-me a dizer que, politicamente, a democracia veio para institucionalizar a corrupção e as vantagens de uns sobre ou outros e a própria dominação que hoje segue a imperar e distanciar os sujeitos, dividindo-os, não apenas em classes sociais desiguais, mas em condições de acesso aos bens primeiros a serem adotados como forças de condição social de vida aos sujeitos. Esta mesma ideia pensada e alardeada aos quatro cantos que seria para aproximar as distâncias veio fortalecer ainda mais a desigualdade e a disparidade entre as pessoas, fortalecer a fome, a miséria, a carência e a guerra entre os sujeitos em classes e entre os países, no qual uns poucos ditam as regras para outros tantos cumpri-las, mesmo que à revelia de suas reais necessidades e demandas.

Se retoma a questão que democratizar numa conjuntura de renovação pressuporia aceitar o movimento de cada um e de todos, a fim de tornar horizontal o acesso às discussões e às decisões, para que o coletivo encontre o melhor caminho à resolução das atividades e dos problemas, atendendo suas demandas. Democratizar perpassaria por dar visibilidade aos problemas básicos enfrentados pela população e buscar numa forma coletiva e integrada a resolução definitiva, gerenciando melhor os recursos, priorizando o que fosse relevante para a maioria das pessoas, não apenas a um pequeno e seletivo grupo de interesses.

Democratizar neste sentido vem ao encontro de práticas democráticas de discussão como as questões dos plebiscitos que se apresentam como propostas de participação popular nas decisões do país, porém que, sem o devido debate, as discussões se esvaziam tornando-se apenas gastos homéricos para manutenção do sistema e das propostas pensadas pelos governantes sem o mínimo de participação consciente e decisória da sociedade. O jogo de interesses e poder se mantém e se perpetua à revelia da população. É essa a democracia que se vive na atualidade, na qual, os partícipes pensam que a vivem no cotidiano de suas realidades.

Neste sentido, reitera-se que a ideia do governo global, definido pelas agendas globais e de interesse mundial, poderia ser uma proposta que funcionasse para que a democracia chegue as terras e grupos em desenvolvimento, desde que saia do viés econômico ainda imperante e sirva manutenção da vida e paz no planeta, respeito ao ambiente e sustentabilidade na produção e cultivo de grãos para alimentar os povos, assim como resolver problemas de ingresso, acesso e permanência dos alunos na escola. Assim, para que possa se estabelecer, desde que o mesmo seja construído e se estabeleça a partir dos consensos, ou melhor, das necessidades comuns entre os países, porém, que os acompanhamentos na execução de políticas públicas educacionais voltadas para as questões democráticas globais possam ser monitoradas e supervisionadas mediante aplicativos virtuais, demonstrativos mensais, bimestrais ou semestrais dos avanços conquistados, entre outros, uma vez que democracia não pode ser pensada, sentida e praticada, no qual uns podem mais que outros ou onde uns sabem mais que outros e têm mais do que outros. Se é democrático, todos deveriam ter os mesmos direitos e deveres, os mesmos rigores da lei, bem como as mesmas possibilidades e acessos.

Como já foi abordado antes, este acompanhamento precisa existir em cada país, em cada estado e em cada município, para que a propostas de reformas educacionais sejam efetivadas e os dados quanti e qualitativos reflitam a verdade da realidade apresentada. A rede de acompanhamento é urgente e emergente para que as orientações cheguem aos “todos” dos povos e as metas sejam alcançadas. Mas esta rede precisa estar conectada com os agentes globais para apresentar, periodicamente, mais que os resultados, mas o processo que vai sendo construído, a fim de realizar avaliações constantes e, a partir delas, propor novas estratégias de intervenção para que as metas cheguem a ser alcançadas, impreterivelmente, na prática.

Viver experiências de participação democráticas certamente é outro princípio fundante para que o sujeito aprenda a participar.

Quiçá o respeito ao tempo e ao processo de construção dos sujeitos envolvidos, constitua-se mais um princípio fundante a ser considerado para a implementação de qualquer

política pública educacional no país, uma vez que isso exige calma, clareza e tranquilidade para o conhecimento dos novos conceitos apresentados na proposta. Uma ampla e ativa discussão precisa preceder a toda e qualquer intenção de implementação de política pública educacional.

Quando se fala em tempo remete-se, imediatamente no tempo que chega a proposta de reestruturação curricular para o EM politécinco nas escolas em estudo, tempo para um estudo profundo, responsável, coerente aliado a uma formação específica para dar conta dos conceitos abordados e isso levando em conta a formação dos diferentes segmentos da comunidade escolar que precisa estar em sintonia com o proposto. Da mesma forma, que seja respeitado o tempo para execução e outro muito importante, o tempo para uma avaliação comprometida com a emancipação do sujeito. Aquela voltada para além da identificação de falhas, a diagnóstica, mas disposta a buscar desde os dados observados as alternativas para chegar na meta desejada. E por falar em metas, que se tenha uma, pelo menos, bem definida, não apenas desejos e que se trabalhe para chegar a alcançá-las de uma forma segura, firme e coerente de que se quer resolver a questão, não apenas minimizar efeitos.

Ao avaliar a reestruturação curricular, no cotidiano escolar, e a articulação com o processo formativo dos sujeitos envolvidos percebe-se que os caminhos da reestruturação do Ensino Médio estiveram alinhados às propostas de mudanças sugeridas nos acordos internacionais, nas conferências realizadas e nos textos legais produzidos no país, porém, cabe destacar que se reafirma que os documentos legais e as orientações não são condição de implementação, uma vez que existem elementos como a realidade das comunidades em que as propostas vão ser implementadas que interferem decisivamente na operacionalização. Quando se traz a realidade se pretende levar em consideração o sujeito que a implementa, os recursos que este dispõem e também, considerar o processo de atividade intelectual de cada grupo que vai colocar em marcha uma referida proposta.

Neste contexto, percebeu-se que a realidade dos estados e municípios, neste vasto país, não é considerada, uma vez que nem bem uma implementação estava em curso e outra política pública educacional chegou para implementação, o Pacto Nacional para o EM, foi um exemplo. Faz-se necessário considerar que quando uma proposta de reforma chega às escolas ela deve estar alinhada, governamentalmente, com as demais propostas de reforma nacionais, sendo cada delas, oportuna a comunidade escolar no seu tempo. Isso não ocorreu no processo de reestruturação curricular uma vez que o Pacto Nacional do EM (PACTO) chega no estado do Rio Grande do Sul um ano após o início da operacionalização da reestruturação do EM no estado do RS. Percebe-se que a outra proposta de reforma do EM, a reestruturação

curricular, já estava em curso. Desta forma, se o PACTO tivesse chegado pelo menos um ano antes nos estabelecimentos de ensino, teria colaborado muito mais para o desenvolvimento e avanços educacionais tão esperados nas escolas estaduais de EM do RS/BR. Essa é a análise de quem viveu mais de trinta anos dentro de escolas públicas neste país e compreende que as políticas públicas educacionais nas diversas instâncias pouco conversam entre si na apresentação teórica, o que dificulta muito o contexto da operacionalização.

Mesmo com textos legais e propostas bem escritos e compreensíveis existe um outro elemento que precisa ser levado em conta. Trata-se da condição de interpretação de cada grupo, em que mesmo vivendo no mesmo país não se conheça ou reconheça a forma de ser, sentir e pensar o que está sendo proposto. Neste sentido, reitera-se que o acompanhamento da implementação de propostas por parte de quem pensou a mesma e tem objetivos claros e definidos e reconhece as condições necessárias para sua implementação. certamente, é outro princípio fundante no processo de participação do sujeito envolvido, também a nível local e precisa estar alinhada com as orientações globais. Cabe destacar que este acompanhamento precisa se dar numa avaliação que perpassasse o diagnóstico e seja dinâmica e comprometida com os objetivos da reforma, afim de que as metas sejam alcançadas.

Ao discutir a relação organizacional do espaço/ tempo na escola para a participação da comunidade escolar evidencia-se a partir da análise da fala dos sujeitos que esta ainda é um desafio a ser alcançado. Observa-se já no princípio do estudo muitas reflexões sobre esse elemento fundamental. Trata-se da participação. Após se identificar a origem do termo, neste espaço opta-se por “compartilhar”. É compartilhando que se pode participar. É estar “com” e na “partilha” que pode existir comprometimento, colaboração, diálogo construtivo, debate verdadeiro e atividade intelectual produtiva em educação. Não houve oportunidade de compartilhar no processo de reestruturação do EM politécnico. O que sim houve foram ensaios tímidos de participação, por vezes arrancadas quase que a força, uma vez que a grande maioria dos participantes mal sabiam sobre o que se tratava. Foram experiências acanhadas de participação, não ativas e intensificadas de propriedade e conhecimento por parte dos participantes.

Talvez o compartilhar deva estar na pauta dos acordos e agendas internacionais, dos governantes no qual se possa ouvir a voz e o significado de cada interesse selecionado como importante em cada país, estado, instituição participante, para se tornar uma meta a ser alcançada. Quando há a possibilidade de compartilhar, seguramente, é porque o processo já está no caminho certo para ser real e fidedigno. Que o compartilhar se torne regra

experienciada. Talvez, assim, criado a partir da escuta sensível das sensibilidades vivenciadas pelos participantes e torne-se um bom hábito. Neste sentido, o olhar para a gestão das políticas públicas educacionais desde o macro é fundamental, a fim de que no micro seja uma realidade compartilhada, cooperativa e colaborativa realizada no conjunto e pelo conjunto dos participantes, tornando-se viva.

Tão importante quanto promover a participação está à necessidade de buscar espaço/tempo, bem como recursos para que a participação e continuidade de estudos no espaço da escola para todos os segmentos a fim de que haja conscientização para a necessidade de mudar a forma de pensar, sentir e agir dos sujeitos na escola.

A começar pela análise das falas dos docentes que trazem a necessidade de trabalhar mais de 40h e muitas vezes em mais de um estabelecimento de ensino, para dar conta de uma vida digna para si e familiares, prejudicando a possibilidade de estar e integrar, efetivamente, o cotidiano da escola em seu tempo e espaço e participar da vida dos sujeitos envolvidos reconhecendo seus limites e possibilidades de aprendizagens.

Com relação a fala dos alunos sobre a participação percebe-se que uma boa parte sinaliza que esta aconteceu no comparecimento às reuniões, não importando em que nível ela se deu. A participação se apresentou, muito timidamente na apresentação dos sujeitos nas reuniões e atividades, não nas decisões tomadas, algumas vezes na votação ou na simples discussão para a realização de tarefas. Trazem que houve discussão, debates, e tomada de decisões que serviram para melhorar as ações e as relações na escola, mesmo que não tenham entendido bem sobre o que estava se tratando.

Os ensaios realizados de participação demonstram que as escolas e seus gestores estiveram, mesmo que de uma forma acanhada e inconscientes, exercendo sua influência junto à comunidade escolar para decidir e agir sobre as questões que chegaram à escola, oferecendo a oportunidade de unidade e direcionamento (Lück, 2006).

Reitera-se ainda, que os espaços de formação, as reuniões oferecidas pela escola durante a reestruturação curricular do EM politécnico para todos os membros da comunidade escolar oportunizaram poucos e acanhados ambientes democráticos de participação, de tomada de decisões dentro do já instituído e a nível de operacionalização da reforma, além de presenciarem os debates travados entre os professores, alguns alunos e poucos pais.

Acorda com estas palavras Freire (2009), quando diz que a natureza da ação do homem corresponde com a natureza da sua compreensão. Se os espaços vivenciais de discussões nas escolas foram reflexivos, contextualizados e dinâmicos, provavelmente o

ensaio democrático de implementação da proposta valeu a pena e serviu de exemplo para futuras atividades na instituição. Caso contrário, infelizmente, não.

Considera-se fundamental toda e qualquer oportunidade em que o sujeitos participantes vivenciem espaços de formação para que a partir destes momentos possam refletir e analisar a educação crítica e participativamente, oportunizando-se a vislumbrar os contrapontos existentes junto a uma educação tradicional e pouco participativa, uma vez que, desde esta vivência, possam eleger a que mais lhe seja sensível e oportuna. É a partir da vivência, da experiência formadora de participante de todas as ações na escola que o sujeito, seja este aluno, pais ou professor pode engajar-se mais compromissadamente no processo.

Quando se fala do espaço coletivo das discussões, é possível observar o quanto se perde tempo discutindo nos espaços de participação, elementos alheios as nossas possibilidades de resolução, sem abordar uma nova forma de reação a este descaso político, cultural, social e econômico com a educação no Brasil. Faz-se importante a criação de um Sistema Nacional de Educação para que esta seja uma prioridade no país e concentre o trabalho e os esforços para se chegar as metas estabelecidas.

Neste sentido, se faz mister que haja o entendimento profissional acima de todas as demais questões, quando o sujeito docente, professor, precisa se dar conta de algumas questões: A serviço de quem realiza seu trabalho? Que sociedade pretende colaborar para formar? Que sujeito ele pretende deixar para essa sociedade? Porque se o profissional da educação for pensar apenas no salário que recebe, não trabalha. Seguramente, não realiza com responsabilidade seu trabalho que é grandioso, de desvendamento de consciências, de crítica construtiva, de ensinamentos e curiosidades que enobrecem a rotina do próprio fazer pedagógico. Neste sentido, o educador precisa ter a clareza do objetivo do seu trabalho e planejar para chegar a este foco pode ser outro princípio e fundamento para se operacionalizar uma política pública educacional que esteja comprometida com a realidade da comunidade escolar.

Por fim conclui-se que se deva levar em consideração os processos de relações estabelecidas para a compreensão da tríade (pensar, sentir e agir) do sujeitos envolvidos; despertar o interesse na comunidade escolar para os assuntos a serem tratados na escola; viver experiências de participação democráticas; respeitar o tempo e o processo de construção dos sujeitos; respeitar a realidade das comunidades em que as propostas vão ser implementadas; promover uma rede de acompanhamento da implementação das PPE desde o macro até o micro sistema; compreender que participar é compartilhar tornando-se regra experienciada pelos participantes; que os docentes tenham clareza do objetivo do seu trabalho e

planejamento são os princípios e fundamentos decorrentes do processo formativo de participação no contexto escolar, pelos sujeitos envolvidos, considerando as interferências supranacionais, nacionais e regionais das Políticas Públicas Educacionais e a reestruturação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

Para tanto, afirma-se como tese da pesquisa intitulada Ensino Médio obrigatório: os processos de participação dos sujeitos, no contexto escolar da educação básica, limites e possibilidades, que a Política Pública de reestruturação do Ensino Médio Politécnico no RS não se materializou no contexto da escola de EB, pelo viés da participação democrática dos sujeitos envolvidos, constituindo-se como mais uma política educacional implementada sem as devidas condições de legitimá-la e sem mudanças estrutural que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas educativa e sociais como sugeria a proposta.

Salienta-se que é mister que o país, através de seus governantes proporcione espaços de formação para que o novo sujeito expresso nos acordos possa emergir. Um sujeito capaz de pensar, sentir e agir criticamente, que se reconheça interligado e que nas relações possa embasar seus conhecimentos, que possa se perceber pertencente ao processo de mudanças, ou seja, possa se tornar um dos atores principais da cena da implementação de políticas públicas educacionais, no país. Que seja ouvido em suas necessidades e interesses. Que o texto das propostas possa ser discutido no devido tempo e com o respeito e a responsabilidade que merece, uma vez que pode redefinir mudanças. Que as demandas da comunidade escolar façam parte das propostas de reformas no ensino a fim de que os “Todos” sejam “democraticamente” considerados e aprendam a participar de uma forma mais ativa e comprometida.

REFERÊNCIAS

AITA, Sonia M. R. **As políticas públicas subjacentes ao currículo dos cursos de formação de professores das etapas iniciais da educação básica: estudo comparado entre o Brasil e a Argentina**. Buenos Aires: UNTREF, 114 p. (MAESTRÍA EM EDUCACIÓN)- Programa de Postgrado en Educación, Universidad Nacional Tres de Febrero, 2009.

_____. **Um olhar crítico acerca da influência das políticas públicas nas reformas educacionais a partir dos anos noventa: em foco a repercussão na ampliação da escolarização no Brasil e na Argentina**. Dissertação de Mestrado, UFSM. Santa Maria, Julho de 2009.

ADRIÃO Theresa; ARELARO, Lisete; BORGHI, Raquel. A relação público-privada na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24., 2009, Vitória; **Congresso Interamericano de política e administração da educação - direitos humanos e cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação**. Vitória: UFES/CE/PPGE, p. 1-19, 2009.

ARDOINO, Jacques. **Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

ASSIS, Machado de. Texto proveniente de: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro >Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>< OCRB, vol. X, t. I, 1883, p. 121-122 1879. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

ADORNO, T.W. **Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo: Ática, 1992a. ADORNO, T.W. Teoria estética. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Educação e emancipação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA. **Santa Maria em Dados**. Disponível em: <<http://santamariaemdados.com.br/1-aspectos-gerais/1-4-bairros-districtos-e-regioes-administrativas/>>. Acessado em: 13 de maio e 2017.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; SILVA, Sidney Reinaldo da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

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.

ALTHUSSER, L. **Posições-1**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

ANPAE. **Moção contrária a Reforma do Ensino Médio – MP 746**. Campinas, São Paulo, 28 de setembro de 2016. Disponível em: > <http://www.anpae.org.br/website/noticias/348-mocao-contrario-a-reforma-do-ensino-medio>< Acesso em 18 de dezembro de 2016.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

APPLE, M.W. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto, 1999.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como princípio Educativo na prática pedagógica real. In Azevedo e Tarcisio. **Reestruturação do ensino médio. Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

ARDOINO, Jacques. **Complexidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica**. 1. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

ARANHA, M. Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. C., REIS, J.T. (Org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado num Mundo em Transformação**. Disponível em: >
<http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/Relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1997-o-estado-num-mundo-em-transformacao>< Acesso em: abril de 2015.

BANCO MUNDIAL. Documento de país. In: VIANNA JR, Aurélio (Org.) et alii. **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998, p. 172-196.

BANCO MUNDIAL e CFI. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo. Estratégia de assistência ao País 2004-2007**. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 9 de dezembro de 2003.

_____. Estratégia de assistência ao país. (Relatório nr.20160-BR, 06 de março de 2000, Tradução: Maria Isabel de A. F. Bandeira Taveira e Marieane Arantes R. de Oliveira, Serviço de Tradução – SIDOC – Senado Federal), 2000. In: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais. BARROS, Flávia (Org.) et alii. **As estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil (2000-2003)**. Brasília: Rede Brasil, 2001, Anexo II, p.269-314 .

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London, New York, Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil**. Siglo XXI, Madrid, 2003.

BARBOSA, Regis; KOTHE. **O Capital**. Coleção Os Pensadores da Abril Cultural, Paul Singer coordenou outra tradução, 1983.

BÁRCENA, Alicia. **El imperativo de la igualdad: Por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe // Alicia Bárcena y Antonio Prado.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2016.**

BARDU. Z. **Problems of historical psychology**. New York .
Written in English. Edition Notes, 1960.

BAZARRA, L. Casanova, O., García Ugarte J. **Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio**. Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2005. In: Revista Educación PUCP, Vol. 15, Núm. 29, 2006

BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

BENÍTEZ de Puelles Manuel. **Globalización, neoliberalismo e educación**. In revista nº 11, Avances de la supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 2009.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAL, Xavier. **La educación en tiempos de globalización: Quién se beneficia?** Educ. Soc, Campinas, vol.30, n.108, p. 653-671, out. 2009.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minit, 1989. 569p.

_____. **Sur le pouvoir symbolique**. Annales, Paris, v.32, n.3, p.405-11, maio/jun. 1977.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO Paulo Cesar Rodrigues. **Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out.-dez., 2014

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalización y educación**. Revista de Educación, Nº. Extradordinario, p. 13-29, 2001.
BUEY, 2001

BOBBIO, Norberto. Dicionário de política / Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

_____. . Elogio da serenidade e outros escritos morais. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: "As desigualdades frente à escola e à cultura". In: _____. Escritos de educação, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Império do Brazil, Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824.

_____. Decreto nº 7.247. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Rio de Janeiro, 19 de abril de 1879.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**, cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, cidade do Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

_____. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 1943.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de janeiro de 1967.

_____. Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Brasília, 28 de fevereiro de 1967.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 8.069 de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de novembro de 1990.

_____. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de julho de 1992.

_____. Plano decenal de educação para todos.- Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida
136 p.

_____. Lei nº 10.576. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Brasília, 14 de novembro de 1995.

_____. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Parecer n° 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26/06/1998.

_____. Decreto n° 3.321, de 30 de dezembro de 1999. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

_____. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2001.

_____. Lei n° 10172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001 (2001/2011). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de jan. de 2001b.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF, 2003. PDF.

_____. Lei n° 10.836 de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2004.

_____. Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005. Obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

_____. 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 - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n° 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n°s 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

_____. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril de 2007b.

_____. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de junho de 2007c.

_____. Emenda Constitucional nº 59. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009a.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 27 de outubro de 2009b.

_____. Resolução/CNE/CEB 04/2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, de 13 de julho de 2010.

_____. Lei nº 12.499, de 29 de setembro de 2011. Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de setembro de 2011.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 51/2013- Pacto Nacional E.M; a Lei nº **12.796, de 4 de abril de 2013**. Pacto para Ensino Médio. **Parecer CNE/CEB 05/2011. Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012a.

_____. LEI Nº 13.990, de 15 de maio de 2012. Introduce modificações na Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, 2012b.

_____. RESOLUÇÃO/CNE/CEB Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Diretrizes Nacionais Curriculares DCNEM. Brasília, DF, 2012c.pdf

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Visão Geral dos principais resultados. Matrículas. Ensino Médio resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2012d.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

_____. Portaria nº 1.140 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. de 2014a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014c.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024.** Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra, 2014d.

_____. Observatorio do PNE. Metas para Ensino Médio. Disponível em: > <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores><. Acesso em 15 de julho de 2015.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016a.

_____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 de março de 2016b.

_____. Decreto nº 8892/2016. Cria a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de outubro de 2016c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação 2005-2015. Brasília, DF, 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 de nov. de 2017a.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de

Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017b.

_____. **Experimentação e Desenvolvimento na educação**. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fdesenvolvimento/article/viewFile/60730/58966>. Acesso em 28 de abril de 2017c.

_____. BNCC 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Homologada em 2018.

_____. ENEM. **Exame Nacional do Ensino Médio**. disponível em: ><http://sistemasenem2.inep.gov.br/><, acesso em janeiro de 2019.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em > <http://portal.inep.gov.br/><, acesso em fevereiro de 2019b.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas do INEP**. 2019c.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico IDEB 2005/2017**. 2019d

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. Tradução de Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Ed. 34, 1996. (originalmente publicado em inglês), p. 17-18.

CALLELO, H. Textos del Seminario mito, ideología y teoría crítica. **Un marco de análisis contra hegemónico para América latina**. Callelo, Hugo y Gruner, Eduardo, enviados por mail y sin fecha y/o hojas numeradas. Fsoc/UBA Buenos Aires: 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Dimensões Práticas**. Entrevista concedida à Revista Educação. Educação Infantil. N. 1. Setembro, 2011. São Paulo: Editora Segmento, 2011.

_____. A Educação Infantil como direito. In: BRASIL. **Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, p. 8-14, 2010

CAMPOS, Bruno Cesar; CRUZ, Breno de Paula Andrade. **Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público**: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. Revista de Administração Pública – RAP, Rio de Janeiro, FGV, n. 42, p. 371-393, mar/abr 2009.

CARVALHO, Maria Lúcia R.D. **Escola e democracia**. São Paulo: EPU, 1979.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Isabel de Lorenzo. 2.^a ed., Revista, São Paulo: 2000.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramo da Silva. **A função do orientador educacional**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CASTRO, Cláudio de Moura. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Internet e sociedade em rede. In: Moraes, D (Org.) **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro, Record, 2003.

_____. **Paths Towards the Informational Society: Employment Structure in G-7 Countries, 1920-1990**», International Labour Review, 1994.

CARNOY, Martin. **Globalización y reestructuración de la educación**. Texto impresso, 1993.

CASALLA, Mario/Maria del Milagro. **Pensar la educación**. Encuentros y desencuentros. Buenos Aires. Altamira, 2008.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. **Direitos humanos e medo**. In: FESTER, A.C.R. (org.). Direitos Humanos. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-36.

CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE MAESTROS. Buenos Aires, 7-17 de Enero, 1928. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=643&q=Primera+Convenci%C3%B3n+Internacional+de+Maestros.+Buenos+Aires%2C+717+de+Enero%2C+1928&oq=Primera+Convenci%C3%B3n+Internacional+de+Maestros.+Buenos+Aires%2C+717+de+Enero%2C+1928&gs_l=serp.3...4380.4817.0.5315.2.2.0.0.0.174.304.0j2.2.0...0...1c.1.64.serp..0.0.0.0.rNbFbQNQk_E>. Acesso em: 30 mar. 2016

COELHO, Luiz Fernando, 1939. **Aulas de Introdução ao direito**. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **Trabalho docente no ensino médio no Brasil: desafios à universalização com qualidade social**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 34, p. 179-196, maio/ago. 2014.

COHN, G. Ciência e política. **Dois vocações**. São Paulo: Cultrix, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200. 2002.

_____. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: VEIGA, Cynthia Greive (org.) **Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e Educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Políticas da Educação: um convite ao tema. In: VEIGA, Cynthia Greive (org.) **Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e Educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?** Nuances: estudos sobre Educação, ano XVII, vol. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez., 2010.

CRUZ PRADO, GUTIERREZ, F. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo, Cortez, 1999.

DALE, Roger. **Los efectos de la globalización en la política nacional. Um analisis de los mecanismos**. Texto impresso, 1999.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em educação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexão em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [on-line]. 2007, v. 28, n. 100 p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>> acesso agosto de 2017.

_____. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp. 40- 52. Disponível em . Acesso em 10/06/2012.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI. 1993. Disponível em:<www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi>. Acesso em: 30 mar. 2016

DEITOS, Roberto Antonio. Os Organismos Internacionais e a Política Educacional Brasileira. In: Xavier, Maria Elizabete S. P. (Org). **Questões de Educação Escolar**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez DF: MEC/UNESCO, 2004.

DE MARINIS, Pablo. **16 comentários sobre la (s) sociología (s) e las comunidade (es)**. Papeles del CEIC # 15, marzo 2005 (ISSN: 1695-6494). Disponível em: > <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/15.pdf><. Acesso em 2009.

DEL PÉRCIO, Enrique. **La condición Social: consumo, poder y representación en el capitalismo tardío**. 1.ed. Buenos Aires: Altamira, 2006.

_____. **Política o Destino: cuestiones estratégicas en tiempos de crisis**. 1. ed. Buenos Aires. Sudamericana COPPPAL, 2009.

_____. **A Condição social: Consumo, poder e representação no capitalismo tardio**. Tradução de Ana Paula Cacho e Gutavo Borges- São Paulo: Lexia, 2014.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Feliz. **Mil mesetas**. 1980.

DEMO, Pedro. **Educar Pela pesquisa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. CEDES. 2009, vol.29, n.78, pp. 201-215.

DUBET, François. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? In: **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IPE -UNESCO, 2004.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1987.

_____. **Lições de sociologia: a moral, o direito e o estado**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1983.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ENTEL, Alicia; LENARDUZI, Victor; GERZOVICH, Diego. **Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad**. Buenos Aires: Edeuba, 1999.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis, 1976.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª Ed. São Paulo: Globo, 2006. 504 p.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Veinte años de Educación en la Argentina. Balances e perspectivas**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2002.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1995, p.304.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago., 2002.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de La formación, Colección formación de formadores**, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Novedades educativas, 2004.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Modos de Subjetivação no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Escuta, 1995.

FISTETTI, Francesco. **Comunidad. Léxico de Política**. Buenos Aires, Nueva Visión, 2004 (en particular, 145-170).

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SUSIN; Maria Otília Kroeff. Expansão da Educação Infantil através de parcerias públicos-privada: algumas questões para o debate (quantidade *versus* qualidade no âmbito do direito à educação). In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

FREIRE. Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 3.ed.Petrópolis: vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**- notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Ed UNESP, 2004.

_____. **La educación como práctica de la libertad**. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREUD S. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago; 1976.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FULLGRAF, J. B. G. **A Infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis 2001.

GAJARDO, Marcela. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GENTILI, Pablo. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução por Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

_____. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Tradução por Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOFFMAM E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONZÁLES FERNÁNDEZ, A. **Estrategias de comprensión lectora**. Madrid: Síntesis, 2004.

GUTIERREZ, F; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

GONZÁLES G. Maria Tereza. Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. In: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana. **Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** 2006, Vol. 4, No. 1

GRAMSCI. A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **La formación de los intelectuales** (De cuadernos de la cárcel). Ediciones América Latina, Bogotá, 1976.

_____. **Escritos políticos**. vol. 1. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A. (Co-edición). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSAWM, Eric. “La ciencia política de Gramsci” in: Eric Hobsbawm, Humberto Cerroni y otros, **El pensamiento revolucionario de Gramsci**. Editorial Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1978, pp.19-38.

HÖFFE, Otfried. **A democracia no mundo de hoje**. Trad. Tito Lívio Cruz Romão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Cartas do Cárcere**. vol. 2. HENRIQUES, L. S. (Trad.); COUTINHO, C. N.; HENRIQUES, L. S. (Orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. ed., Porto Alegre : Mediação, 1996.

_____. **Avaliar para promover**. As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORTA, José Silverio Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

HUBERMAN, A. M. Situación actual y perspectivas futuras. In: MIALARET, G. (org.). **El Derecho del niño a la educación**. Paris: UNESCO, s.d, p.55-77, 1979.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

Internacional de la Educación para América Latina. **Tendencias en educación. / Internacional de la Educación para América Latina. / 1. Ed.** San José, 2018.

JUNIOR, Nelson Coelho; Salem, Pedro. (organizadores) Com textos de Alfredo Naffah Neto...[et al.]. **Dimensões da intersubjetividade** - São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012.

JUNG, C.G. **Tipos Psicológicos**. São Paulo. Zahar, 1967.

KAËS R. **El grupo y el sujeto del grupo - elementos para una teoría psicoanalítica del grupo**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos Costumes**. Bauru: Edipro, 2008.

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro:Paz e terra, 1976.

KIM J. Honderich, Ted, ed. **Problems in the Philosophy of Mind**. Oxford Companion to Philosophy. Oxford: Oxford University Press, 1995

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Dilemas da formação de professores para o E.M. no século XXI. In Azevedo e Tarcisio. **Reestruturação do ensino médio. Pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

KUPER, Gina Zabludovsky. **Patrimonialismo y modernización : poder y dominación en la sociología del Oriente de Max Weber.** Fondo de cultura económica, Sociología. Mexico, 1994.

LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. **“Introducción” a Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación.** Universidad de Valencia/CIDE Ministerio de Educación y Ciencia. Valencia, 1993.

_____. **Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina.** Universidad de Valencia/CIDE Ministerio de Educación y Ciencia. Valencia, 2001.

_____. **El compromiso por una educación inclusiva y equitativa de calidad a lo largo de la vida Ponencia invitada.** Congreso: Seminario Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior y Encontro Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, organizado por el Centro de Educação de la Universidade Federal de Santa Maria, 2016. (Lâminas de PowerPoint)

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** São Paulo, SP: USP, 1998, p.128.

LESSA, S. **Trabalho e Proletariado no Capitalismo Contemporâneo.** São Paulo: Cortez: 2007.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea.** Revista Fragmentos de Cultura. Goiânia: IFITEG, v. 8, n.3, p. 597-612, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências cias educacionais e profissão docente.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, D. R. de. **Contributos da formação continuada no processo de reconfiguração da profissionalidade docente: desenvolvimento da prática reflexiva em questão.** 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A pedagogia de Rui Barbosa.** 4ª Ed. Brasília- DF: INEP/MEC, 2001

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUFT, Pedro C. **Mini Dicionário Luft**. 8. ed. São Paulo : Ática, 1995, p.303.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução por Caetano Lo Monoco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

_____, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. Abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANNHEIM, K.. **Libertad, poder y planificación democrática**. F. e. E., México, 1953.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira**. Século XX. Revista USP (São Paulo), n.37, p.46-57, mai. 1998.

MARX, K. **Revolução e contra-revolução**. Lisboa: M. Rodrigues Xavier, 1971.

_____. **Burguesia e a contra-revolução**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista, 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MATURANA, R., Humberto: **Emoções e linguagem na educação e na política**. Campos Fortes - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MENDEL, G. **La descolonización del niño**. Ariel, 1970.

_____. **Sociopsicoanálisis institucional, I y II**. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. **Cenários do Ensino Médio no Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49 jan.- abr., 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. Tradução Pedro Goergen. **Planeta: a aventura desconhecida**. São Paulo, Unesp, 2003.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalización y política educacional. En N.C. Burbules & C. A. Torres (Coords.): **Globalización y educación. Manual crítico** (p. 31-58). Madrid: Editorial Popular, 2005.

MUNDY, K. **El multilateralismo educativo y el des orden mundial**. *Comparative Education. Review* 42. 448. 478, 1998.

NEUBAUER, Rose; DAVIS, Claudia; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.. **Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas**. *Revista brasileira Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

NETO, Joaquim José Soares; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 25 de nov. de 2016.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. **aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Adão Francisco. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Góias: Editora PUC, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Rev. Bras. Educ. n.28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

OECD. **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. OECD Publishing, Paris, 2017.

ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 10 Jlh. 2016

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**. Organização das Nações Unidas. Nova York. 1989. Disponível em: <www2.camara.gov.br/publicacoes/internet/publicacoes/estatutocrianca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016

ONU. **Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da ONU para adotar a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/cupula/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ONU. **A agenda 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ONU. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, de 16 de Dezembro de 1966. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/pacto_internacional_sobre_direitos_economicos_sociais_culturais.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e 123 culturais: Protocolo de San Salvador**. Assinado na Assembleia Geral da ONU, 18.º Período Ordinário de Sessões. El Salvador, 1988.

PERES, José Augusto. **Introdução ao direito educacional**. João Pessoa: Micrográfica, 1991, p. 67.

PENROSE, Roger. **A mente nova do rei**. Elsevier (Antigas Campus e Negócio), 1994.

PIETRICOVSK, Iara. **Caminhos percorridos pela Rio 92 a pós 2015**. Disponível em: ><http://www.inesc.org.br/artigos/caminhos-percorridos-da-rio-92-a-pos-2015-por-iara-pietricovsku>< , 2014. Acesso em 17 de fevereiro de 2017.

PIOTTE. Jean-Marc. El pensamiento político de Gramisc. Colección: aporte a la militancia. **Cuadernos de cultura revolucionaria**. Buenos Aires: LUMEN, 1973.

PORTO, Frederico. **Tipos de pensamentos**. Disponível em: ><https://www.youtube.com/watch?v=rsEasin65x8><. Acesso em 18 de maio de 2016.

PLANK. David N. **Política Educacional no Brasil: Caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001. PQ. Pedagogia. Pedagogia Quantum. >Disponível em: <http://www.sitioescola.com.br/novosite/pedagogia/>< Acesso em abril de 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento - política e filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Editora 34, 1996.

REY Fernando Gonzáles. **O social na psicologia e a psicologia social**. A emergência do sujeito. Petrópolis: vozes, 2004.

ROCHA, Silvio Jandir da Silva. (2013). Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. Santillana, Porto Alegre. In: Azevedo e Tarcisio. **Reestruturação do ensino médio**. Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC). **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Porto Alegre: outubro/novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>. Acesso em: 05 set. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Coordenadorias Regionais de Educação - CRE**. Disponível em:< <http://www.educacao.rs.gov.br/coordenadorias-regionais-cre>>. Acesso em: 18 de set. de 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI da Gestão Democrática do Estado do rio Grande do Sul**. <<Http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Estudos Feministas. 2/2001. p. 515-540.

SALAZAR. Maria Cristina. **La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos**. Colombia: Tarea, 1991.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SANFELICE, José Luis. **Fontes e história das políticas educacionais**. In LOMBARDI, J. C.;

NASCIMENTO, Maria I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2004. p. 97-108.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão indolente - contra o desperdício da experiência**. São Paulo. Cortez, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo. **El curriculum oculto**. Madrid: Morata, 6ª ed., 1998.

SENNETT, Richard: **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona, Anagrama, 2000 (capítulo 8: 143- 155).

SHIROMA, Oto Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIMÕES, Armando Amorim. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SILVA, Tomás Tadeu. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 22/04/2016.

SAVIANI. Dermeval. A política educacional no Brasil. In. STEPHANOU. Maria; BASTOS. Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Vol III: século XX. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. (SEDUC). **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Porto Alegre, 2011, pdf

_____. **Estatísticas da Educação. Censo Escolar**. Dados finais. Estado do Rio Grande do Sul em 2012, 2013, 2014. Disponível em: <<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 13 de maio e 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio. Possibilidades diante das novas DCNs. In: **Reestruturação do ensino Médio. Pressupostos teóricos e desafio da prática.** Azevedo e Reis , 2013.

SOUTO, Marta. **Grupos y dispositivos de formación.** Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

_____. **Formación de Formadores.** Aulas em julho na UFSM, 2008

SORDI, Maria Regina de . **A prática de avaliação do ensino superior** : uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez/PUCCAMP, 1995.

SHARP, Daryl. **Tipos de Personalidade:** o modelo tipológico de Jung. São Paulo: Cultrix, 1991.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SCHULE, Bert Hellinger. Página Oficial de Bert Hellinger no Brasil. Disponível em: > www2.hellinger.com/br <, acesso em 03 de outubro de 2016.

SHUSTER. Félix Gustavo. **El método en las ciencias sociales.** Buenos Aires: America Latina editores, 1997.

STRAUSS, Claude Lévi: **Antropología Estructural.** Bs As, Eudeba, 1969. Cap : « La estructura del mito »

SKINNER, B. F. Behaviorism and Logical Positivism de Laurence Smith. In _____ . **Questões Recentes na Análise Comportamental.** Campinas, SP: Papyrus, (1989), 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2017.** Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acessado em: 20 de dezembro de 2017.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje.** Petrópolis: Vozes, 2006.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigar en política educativa. **Práxis Educativa, vol. 7, n.º 1, pp. 53-68. Ponta Grossa, 2012.**

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007. 93 p.

TÖNNIES, Ferdinand: **Comunidad y sociedad.** Losada, Buenos Aires, 1947 (Traducción de José Rovira Armengol) (original de 1887).

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TORRES, C. A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilema da cidadania em um mundo globalizado**. Rio De Janeiro: Vozes, 2001.

TORRES, C. A. e MORROW, R. A. **Estado, globalização e política educacional**. Texto impresso, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960.

UNESCO. **A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)**. Santiago-Chile: UNESCO-SANTIAGO, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem, 1990. Unesco, 1998a.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001a.

UNESCO. **Boletim da UNESCO. Série Documental. Textos para discussão. A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília. INEP/MEC, 2003.

UNESCO. PREAL. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Cuba., 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em 15 de ago. de 2005.

UNESCO. Relatório Conciso. **Educação Para Todos. O Imperativo da Qualidade**. Documento em PDF, 2005.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coreia do Sul**. Declaração de Incheon Educação. Maio de 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

UNESCO. **Acordo de Mascate - Global EFA meeting**. Maio de 2014. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

UNESCO. **Declaración de Lima. Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015**. Lima, Perú: 30 - 31 de octubre del 2014.

UNESCO. **38ª Conferência Geral da UNESCO na sede da Organização em Paris, na França**. Novembro de 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/ulis/cgibin/ulis.pl?catno=243325&set=00569D0B60_2_194&gp=1&li>

n=1&ll=1.> Acesso em: 20 abr. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VALE, Javier M. **La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado**. Revista Española de Educación Comparada, n. 20, jlh., 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002

VERMANT, P. *Myth and Society in Ancient Greece*, trad. J. Londres, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society**. Cambridge, MA. Harvard University Press, 1978.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Org. Int. H.H. Gerth e Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. Trad. José Medina Echavarría et al. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1984. 1237p.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia comprensiva**. V.2, Brasília: UnB, 1999.

_____. **Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima**. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: V Guedes Multimídia, 2008a.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5ª Edição. LTC, 2008b.

ANEXOS

Anexo 1: FORMULÁRIO ONLINE GMAIL DRIVE- doutorado Valência

Para Professores

Área de estudos: _____

Políticas Públicas Educacionais

1. Você foi docente de uma Escola Estadual, no ensino Médio em Santa Maria nos anos de 2012 a 2014, correto? No ano de 2012 iniciou a reforma (reestruturação curricular) no Ensino Médio Politécnico nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul (RS/BR). Em sua opinião, assinale a alternativa que indica como você viu a educação no estado do Rio Grande do Sul antes e a partir da reestruturação do Ensino Médio no RS/BR:

houve mudanças na escola nas disciplinas, formas de ensino, reuniões, os alunos participaram com maior entusiasmo.

houve algumas mudanças, porém, não sei definir o que foi que mudou.

não houve mudanças na escola tudo continuou como era antes, os professores deram as aulas e os alunos participaram delas.

outros. Quais? _____

Processo formativo

2. Durante este processo de reforma, assinale como o docente participou da reorganização curricular na escola:

sim, participei das decisões na escola.

sim, para entregar os resultados no final de cada período.

às vezes frequento reuniões pedagógicas na escola.

não, porque não encontro tempo para participar de reuniões na escola.

não porque a escola não abre espaços para discussão e participação efetivas.

OBS: _____

3. Houve momentos de formação aos docentes, durante o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico no RS/BR? Quando? Como?

sim, em reunião no início do ano, na qual, a escola apresentou a proposta pouco colaborando para a formação dos docentes sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 a 2014.

sim, em diferentes reuniões, nas quais pais, alunos, professores e equipe discutiram a proposta colaborando para a formação dos docentes sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 a 2014.

não, a escola não chamou os docentes para formação sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 a 2014.

Outras, quais? _____

Gestão democrática

4. Analise o processo de participação (reuniões, encontros, discussões) realizados na escola. Marque a alternativa que, em sua opinião, apresentam os princípios democráticos que poderiam levar ao sucesso da proposta de reestruturação do Ensino Médio politécnico, nas escolas do estado do RS/BR?

participação das reuniões para ouvir o que a escola decidiu fazer para desenvolver o trabalho no período de aulas.

descentralização, participação, transparência, no qual, todos os envolvidos no processo educativo decidem os rumos da escola.

- () A direção sabe o que é melhor para fazer pela educação dos alunos na escola.
 () Outros _____

Ensino Médio

5. Na sua opinião para que serve o Ensino Médio na Escola Estadual no RS/BR?

6. Durante o Ensino Médio, nos anos de 2012 a 2014 o (s) aluno (s), na maioria, aprovaram na escola em que foi docente?

- () sim, a maioria dos meus alunos aprovaram nestes anos no ensino médio.
 () sim, aprovaram, mas após novas avaliações realizadas pela escola.
 () Sim, a maioria aprovou, mas não em todos os três anos.
 () Uma grande maioria não foi aprovado nos três anos.
 () Muitos alunos desistiram dos estudos

OBS: _____

7. E, sobre as Políticas Públicas de reforma (reestruturação curricular) do Ensino Médio no estado do RS/BR o que tem a dizer depois de participar, na escola, nos três anos (2012/2013 e 2014)?

Cotidiano das práticas- Análise da realidade

8. O que mudou na escola e na aprendizagem do seu aluno a partir de 2012. Hoje a reestruturação segue sendo implantada na escola?

9. Quais as sugestões você daria para que a reestruturação do Ensino Médio acontecesse, efetivamente, na escola?

OBS: Sugira o nome de alguns alunos da época, egressos de sua escola, para realizar a pesquisa. Favor acrescentar o contato.

Obrigada pela colaboração
 Prof. Sonia

Anexo 2: FORMULÁRIO ONLINE GMAIL DRIVE- doutorado Valência

Para Alunos

Políticas Públicas Educacionais

1. Você esteve matriculado numa Escola Estadual, no ensino Médio em Santa Maria nos anos de 2012 a 2014, correto? No ano de 2012 iniciou a reforma (reestruturação curricular) no Ensino Médio politécnico nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul (RS/BR). Em sua opinião, assinale a alternativa que indica como você viu a educação no estado do Rio Grande do Sul antes e a partir da reestruturação do Ensino Médio no RS/BR:

houve mudanças na escola nas disciplinas, formas de ensino, reuniões, os filhos participaram com maior entusiasmo.

houve algumas mudanças, porém, não sei definir o que foi que mudou.

não houve mudanças na escola tudo continuou como era antes, os professores deram as aulas e os alunos participaram delas.

Outros. Quais? _____

Processo formativo

2. Durante este processo de reforma, assinale como você como aluno (a) participou/participa da escola em que estuda?

sim, vou a escola e participo das atividades

sim, vou a escola e participo ativamente das atividades.

às vezes frequento reuniões na escola.

não participo, porque não tenho interesse nos assuntos tratados.

a escola não chama para reuniões, debates e discussões.

3. Houve momentos de formação às famílias, pais ou responsáveis, durante o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico no RS/BR? Quando? Como?

sim, em reunião no início do ano, na qual, a escola apresentou a proposta aos alunos, pouco colaborando para a formação sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 e 2014.

sim, em diferentes reuniões, nas quais pais, alunos, professores e equipe discutiram a proposta colaborando para a formação sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 e 2014.

não, a escola não chamou os alunos para formação sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 e 2014.

Gestão democrática

4. Analise o processo de participação (reuniões, encontros, discussões) realizados na escola. Marque a alternativa que, em sua opinião, apresentam os princípios democráticos que poderiam levar ao sucesso da proposta de reestruturação do Ensino Médio politécnico, nas escolas do estado do RS/BR?

participação das reuniões para ouvir o que a escola decidiu fazer para desenvolver o trabalho no período de aulas.

descentralização, participação, transparência, no qual, todos os envolvidos no processo educativo decidem os rumos da escola.

A direção sabe o que é melhor para fazer pela educação dos alunos na escola.

Outros. Quais? _____

Ensino Médio

5. Na sua opinião para que serve o Ensino Médio na Escola Estadual no RS/BR?

6. Durante o Ensino Médio, nos anos de 2012 a 2014 você aprovou na escola?

- sim, todos os anos no ensino médio.
- sim, aprovou mas após novas avaliações realizadas pela escola.
- Sim, mas não em todos os três anos.
- não aprovou
- desistiu dos estudos

7. E, sobre as Políticas Públicas de reforma (reestruturação curricular) do Ensino Médio no estado do RS/BR o que tem a dizer depois de participar, na escola, nos três anos (2012/2013 e 2014)?

Cotidiano das práticas- Análise da realidade

8. O que mudou na escola e na sua aprendizagem a partir de 2012.

9. Quais as sugestões você daria para a maior participação dos alunos na escola?

Obrigada pela colaboração
Prof. Sonia

Anexo 3: FORMULÁRIO ONLINE GMAIL DRIVE- doutorado Valência

Para Pais

Políticas Públicas Educacionais

1. Seu filho ou filha esteve matriculado numa Escola Estadual, no ensino Médio em Santa Maria nos anos de 2012 a 2014, correto? No ano de 2012 iniciou a reforma (reestruturação curricular) no Ensino Médio politécnico nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul (RS/BR). Em sua opinião, assinale a alternativa que indica como você viu a educação no estado do Rio Grande do Sul antes e a partir da reestruturação do Ensino Médio no RS/BR:
- () houve mudanças na escola nas disciplinas, formas de ensino, reuniões, os filhos participaram com maior entusiasmo.
- () houve algumas mudanças, porém, não sei definir o que foi que mudou.
- () não houve mudanças na escola tudo continuou como era antes, os professores deram as aulas e os filhos participaram delas.
- () outros. Quais? _____

Processo formativo

2. Durante este processo de reforma, assinale como você como pai ou responsável participou/participa da escola em que o (a) filho (a) estuda?
- () sim, vou a escola mesmo que não me chamem. Sou consciente da importância da família no processo de aprendizagem do (a) filho (a).
- () sim, para buscar os resultados no final do período.
- () às vezes frequento reuniões na escola.
- () não, porque não encontro tempo para ir à escola.
- () não porque a escola não chama.
3. Houve momentos de formação às famílias, pais ou responsáveis, durante o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico no RS/BR? Quando? Como?
- () sim, em reunião no início do ano, na qual, a escola apresentou a proposta aos pais, pouco colaborando para a formação das famílias sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 e 2014.
- () sim, em diferentes reuniões, nas quais pais, alunos, professores e equipe discutiram a proposta colaborando para a formação das famílias sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 e 2014.
- () não, a escola não chamou os pais para formação das famílias sobre a reforma do Ensino Médio ocorrida entre 2012 e 2014.

Gestão democrática

4. Analise o processo de participação (reuniões, encontros, discussões) realizados na escola. Marque a alternativa que, em sua opinião, apresentam os princípios democráticos que poderiam levar ao sucesso da proposta de reestruturação do Ensino Médio politécnico, nas escolas do estado do RS/BR?
- () participação das reuniões para ouvir o que a escola decidiu fazer para desenvolver o trabalho no período de aulas.
- () descentralização, participação, transparência, no qual, todos os envolvidos no processo educativo decidem os rumos da escola.
- () A direção sabe o que é melhor para fazer pela educação dos alunos na escola.
- () Outros. Quais? _____

Ensino Médio

5. Na sua opinião para que serve o Ensino Médio na Escola Estadual no RS/BR?
-

6. Durante o Ensino Médio, nos anos de 2012 a 2014 o (a) filho (a) aprovou na escola?

- sim, todos os anos no ensino médio.
- sim, aprovou mas após novas avaliações realizadas pela escola.
- Sim, mas não em todos os três anos.
- não aprovou
- desistiu dos estudos

7. E, sobre as Políticas Públicas de reforma (reestruturação curricular) do Ensino Médio no estado do RS/BR o que tem a dizer depois de participar, na escola, nos três anos (2012/2013 e 2014)?

Cotidiano das práticas- Análise da realidade

8. O que mudou na escola e na aprendizagem de seu filho a partir de 2012.

9. Quais as sugestões você daria para a maior participação da família na escola?

Obrigada pela colaboração
Prof. Sonia