UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIO BERNARDES DE CARVALHO

JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E TRABALHO
Função social do ensino médio, uma análise crítica

CURITIBA
2017

MARCIO BERNARDES DE CARVALHO

JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E TRABALHO

Função social do ensino médio, uma análise crítica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação" da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, como exigência parcial para a obtenção de Título de Mestre em Educação.

Professora Orientadora: Dra. Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C331 Carvalho, Marcio Bernardes de Carvalho.
Juventude, ensino médio e trabalho: função social do ensino médio, uma análise crítica / Marcio Bernardes de Carvalho; orientadora Profª. Drª. Josélia Schwanka Salomé. 220f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Trabalho. 4. Juventude. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 373.81

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção 1, página 14295

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quinze dias do mês de dezembro de dois mil e dezessete, foi realizada a sessão de Defesa de **Dissertação** de **Mestrado** intitulada **"Ensino Médio, Juventude e Trabalho: função social do Ensino Médio, uma análise crítica."**, apresentada por **Márcio Bernardes de Carvalho.** Os trabalhos foram iniciados às 13:30 horas pela **Prof.ª Dra. Josélia Schwanka Salomé,** Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição do mestrando. Encerrados os trabalhos às 15:20 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

O trabalho preenche plenamente os requisitos para uma dissertação de mestrado, a banca destaca sua qualidade e sugere a sua publicação sob a forma de artigos, capítulos de livro e sua apresentação em diferentes eventos

Prof.ª Dra. Josélia Schwanka Salomé - Presidente da Banca/Orientadora

Assinatura — **Conceito:** Aprovado

Prof.ª Dra. Monica Ribeiro da Silva - Membro Titular Externo

Assinatura — **Conceito:** Aprovado

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto - Membro Titular - UTP

Assinatura — **Conceito:** Aprovado

Curitiba, 15 de dezembro de 2017.

Prof.ª Dra. Josélia Schwanka Salomé
Presidente da Banca

Para Milos (in memoriam) e Nara
E para todos os trabalhadores do mundo.
Pela luta e pela coragem!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, com todo carinho em um abraço apertado:

Aos trabalhadores de todo mundo por sua perseverança, pela combatividade, pela criatividade e por darem o melhor de si na luta contra a opressão.

Quero agradecer om o maior carinho do mundo, com muita gratidão e admiração a minha querida orientadora Prof. Josélia Schwanka Salomé. Quero pedir desculpas por qualquer coisa que eu tenha feito de errado neste nosso percurso. Aprendi muito com a Professora! Obrigado por sempre ser um porto seguro, pelo carinho, pela amizade e pela dedicação. Obrigado por me tornar mais humano. Não tenho como lhe agradecer por tudo que fez. Espero que a vida possa me dar a oportunidade de lhe retribuir. Muito obrigado!

Agradeço a Prof. Monica Ribeiro da Silva que participou das minhas bancas por sua generosidade, pela dedicação e cuidado. Cada contribuição sua se tornou um estímulo para a continuidade da pesquisa e da luta! Muito obrigado!

Ao Prof. Pedro Leão da Costa Neto por sempre estimular seus alunos, pela generosidade, pela acuidade, por ser um ótimo professor que se tornou uma referência para este seu aluno. Muito obrigado!

Agradeço aos meus pais, Milos e Nara, por uma vida de dedicação, de luta, de superação para criar os filhos com muito carinho e amor. Muito obrigado!

Aos meus irmãos que amo de todo coração, obrigado pelo estímulo e me perdoem as ausências.

As minhas sobrinhas (na grande maioria mulheres) pelo amor incondicional. Muito obrigado!

Aos meus colegas de faculdade em Curitiba, por se tornarem a minha família em Curitiba. Muito obrigado!

Aos meus colegas de mestrado, pesquisadores e amigos da melhor qualidade. Muito obrigado!

Aos meus colegas, irmãos e camaradas de lutas por uma sociedade justa. Estamos juntos sempre!

RESUMO

O objeto desta dissertação é o Ensino Médio para a Juventude da classe trabalhadora. Temos centralmente dois problemas de pesquisa. O primeiro questiona como se dá o acesso ao Ensino Médio pela juventude da classe trabalhadora considerando o contexto de enfrentamentos da sociedade de classes brasileira. O segundo problematiza quais os eixos estruturantes para o Ensino Médio voltado para a classe trabalhadora. Sabendo que grande parte dos jovens de 15 a 17 anos não está no Ensino Médio e outra parcela sequer está estudando é necessário questionar como se desenvolveu a última etapa da educação básica pública no Brasil nos últimos anos e quais são as possíveis razões de esta etapa ainda não se aproximar de universalização em nosso País. Nossa hipótese é que o acesso desta juventude da classe trabalhadora se dá pela via dual e fragmentada. O Ensino Médio no Brasil vive momentos de intensa disputa teórica, conceitual e estrutural. A abordagem metodológica desta dissertação é crítico-dialética e, por consequência, utiliza-se o materialismo histórico como teoria social e a teoria da luta de classes como lente para avaliação da realidade. Esta pesquisa utilizará três categorias centrais de análise, sendo elas: contradição, totalidade e hegemonia. Dentro da categoria hegemonia empregaremos como subcategoria a correlação de forças para análise do real. Nosso objetivo geral é investigar o Ensino Médio no Brasil e sua relação com a juventude da classe trabalhadora no período da década de 1990 até o momento atual. Como objetivos específicos para a presente dissertação almeja-se: a) Compreender a constituição da juventude como categoria social na realidade brasileira, em especial no Ensino Médio; b) Analisar a legislação vigente que versa sobre o Ensino Médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2012), analisando as disputas por hegemonia, identificando interesses de classe envolvidos e estabelecendo um diálogo crítico no que se relaciona com o Ensino Médio e o campo trabalho-educação; e c) Identificar questões estruturantes e referências para a construção de uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora. A pesquisa será realizada através de análise bibliográfica e pesquisa em Bancos de Teses e Dissertações. Utilizamos obras de autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Lenin, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, Acacia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Monica Ribeiro da Silva e Newton Duarte para estruturar a pesquisa. Constatamos que o processo de desenvolvimento do Ensino Médio dentro dos enfretamentos da sociedade de classes no Brasil produziu um sistema informal de seleção e exclusão de jovens da classe trabalhadora no ensino público. A análise de diversas obras nos auxiliou a sintetizar questões estruturantes e referências para um Ensino Médio voltado para a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Trabalho. Juventude

RESUMEN

El objeto de esta disertación es la Enseñanza Media para la Juventud de la clase obrera. Tenemos centralmente dos problemas de investigación. El primero cuestiona cómo se da el acceso a la Enseñanza Media por la juventud de la clase trabajadora considerando el contexto de enfrentamientos de la sociedad de clases brasileña. El segundo problematiza los ejes estructurantes para la Enseñanza Media dirigida a la clase obrera. Sabiendo que gran parte de los jóvenes de 15 a 17 años no está en la Enseñanza Media y otra parte ni siquiera está estudiando es necesario cuestionar cómo se desarrolló la última etapa de la educación básica pública en Brasil en los últimos años y cuáles son las posibles razones de esta etapa aún no se acerque a la universalización en nuestro país. Nuestra hipótesis es que el acceso de esta juventud de la clase trabajadora se da por la vía dual y fragmentada. La Enseñanza Media en Brasil vive momentos de intensa disputa teórica, conceptual y estructural. El enfoque metodológico de esta disertación es crítico-dialéctica y, por consiguiente, se utiliza el materialismo histórico como teoría social y la teoría de la lucha de clases como lente para la evaluación de la realidad. Esta investigación utilizará tres categorías centrales de análisis, siendo ellas: contradicción, totalidad y hegemonía. Dentro de la categoría hegemonía emplearemos como subcategoría la correlación de fuerzas para el análisis de lo real. Nuestro objetivo general es investigar la Enseñanza Media en Brasil y su relación con la juventud de la clase trabajadora en el período de la década de 1990 hasta el momento actual. Como objetivos específicos para la presente disertación se anhela: a) Comprender la constitución de la juventud como categoría social en la realidad brasileña, en especial en la Enseñanza Media; b) Analizar la legislación vigente que versa sobre la Enseñanza Media (Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB, Ley nº 9.394 / 96 y las Directrices Curriculares Nacionales aprobadas en 2012), analizando las disputas por hegemonía, identificando intereses de clase involucrados y estableciendo un diálogo crítico en lo que se relaciona con la Enseñanza Media y el campo trabajo-educación; y c) Identificar cuestiones estructurantes y referencias para la construcción de una propuesta de Enseñanza Media para la clase trabajadora. La investigación será realizada a través de análisis bibliográfico e investigación en Bancos de Tesis y Disertaciones. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, Constatamos que el proceso de desarrollo de la Enseñanza Media dentro de los enfrentamientos de la sociedad de clases en Brasil produjo un sistema informal de selección y exclusión de jóvenes de la clase trabajadora en la enseñanza pública. El análisis de diversas obras nos ayudó a sintetizar cuestiones estructurantes y referencias para una enseñanza media dirigida a la clase trabajadora.

Palabras clave: Educación. Enseñanza Media. Trabajo. Juventude

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Jovens PEA (Pessoas Economicamente Ativas) e Não PEA 28
Quadro 2 – Juventude: Renda Mensal Domiciliar *Per Capita* 33
Quadro 3 – Assuntos a serem discutidos em diferentes âmbitos 37
Quadro 4 – Índice de Confiança Social – Ibope Inteligência 40
Quadro 5 – Juventude Brasileira – Homicídios, acidentes e suicídios 41
Quadro 6 – Juventude Brasileira – Causa de Mortalidade entre Jovem e Não-Jovem (em %) 2008 42
Quadro 7 – Total de Jovens no Brasil – Faixa etária 45
Quadro 8 – Juventude – Frequência na Escola – 15 a 17 anos.....46
Quadro 9 – Juventude – 15 a 17 anos – Renda *Per Capita* Familiar – Frequência Escolar 48
Quadro 10 – Juventude – Posse de filhos, por sexo e idade 53
Quadro 11 – Distribuição dos adolescentes de 15 a 17 anos, fora da escola, por faixa de renda familiar, segundo sexo e posição na família 55
Quadro 12 – Processos de transição para a vida adulta – padrões consolidados após a segunda guerra 57
Quadro 13 – Jovens em restrição e privação de liberdade por faixa etária, segundo sexo e raça/cor 58
Quadro 14 – Jovens em liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade 60
Quadro 15 – Juventude – 15 a 17 anos – cursos que frequentam 53
Quadro 16 – Número de estabelecimentos que ofertam o Ensino Médio no Brasil (Total por ano).....103
Quadro 17 – Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (Total por ano) 106
Quadro 18 – Número de docentes atuando no Ensino Médio no Brasil (Total por ano) 107
Quadro 19 – População – Brasil – Urbana e Rural – Instrução – 1986 113
Quadro 20 – Número de estabelecimentos de ensino e vagas no Ensino Superior no Brasil 138
Quadro 21 – Número de ingressos no Ensino Superior em 2014 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE - Associação Nacional de Educação
ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBEs - Conferências Brasileiras de Educação
CEDES - Centro de Estudos Educação & Sociedade
CIACs - Centros Integrados de Atendimento a Criança
CIEPs - Centro Integrados de Educação Pública
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica
CNTE - Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação
CONAEs - Conferências Nacionais de Educação
CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC - Emenda Constitucional
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
HISTEDBR - Grupo de Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICS - Índice de Confiança Social
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PDC	- Partido Democrata Cristão
PDS	- Partido Democrático Social
PDT	- Partido Democrático Trabalhista
PEA	- Pessoa Economicamente Ativa
PFL	- Partido da Frente Liberal
PIB	- Produto Interno Bruto
PLC	- Projeto de Lei da Câmara
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	- Partido da Mobilização Nacional
PRN	- Partido da Reconstrução Nacional
PSB	- Partido Socialista Brasileiro
PSC	- Partido Social Cristão
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PT	- Partido dos Trabalhadores
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDH	- Secretaria Nacional de Direitos Humanos
SEADE	- Fundação Sistema Estadual de Dados
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SINASE	- Sistema Nacional Socioeducativo
SM	- Salário Mínimo
SNJ	- Secretaria Nacional de Juventude
TSE	- Tribunal Superior Eleitoral

SUMÁRIO

1 Introdução 14

CAPITULO I

2 Juventude no contexto brasileiro 24

2.1 Características sociais e econômicas contemporâneas da juventude brasileira 25

2.2 Juventude Brasileira e Ensino Médio 44

2.3 Fragmentação conceitual da Juventude 62

2.4 O trabalho como conceito ontológico 66

2.5 Juventude, classes e luta de classes 74

2.6 Juventude como categoria social 82

2.6.1 Juventude: uma categoria social em disputa.....91

2.6.2 Estatuto da Juventude e recorte demográfico e jurídico 95

2.7 Síntese do Capítulo I 98

CAPITULO II

3 Educação Brasileira, Ensino Médio e suas contradições.....102

3.1 LDB 9.394/96, contexto e disputas.....111

3.2 Educação proclamada e realizada no Brasil 140

3.3 Enfrentamentos entre classes na Educação Brasileira 145

3.4 Acúmulos da classe trabalhadora na área da educação pós LDB 157

3.5 Síntese do Capítulo II 162

CAPITULO III

4 Trabalho, educação e juventude: por um ensino médio para a classe trabalhadora 163

4.1 Questões estruturantes de um ensino médio para a classe trabalhadora.163

4.2 Referências de um ensino médio para a classe trabalhadora 177

4.3 Alienação, divisão do trabalho, omnilateralidade e politecnia 188

4.4 Síntese para as questões estruturantes e referências 199

5. Considerações Finais 205

Referências 210

1 INTRODUÇÃO

O objeto desta dissertação é o Ensino Médio para a Juventude da classe trabalhadora.

Nossos problemas de pesquisa giram em torno da função social do Ensino Médio, em especial para a classe trabalhadora. Para alcançarmos as relações que constituem a educação brasileira, em especial o Ensino Médio, é fundamental entender os processos dentro da sociedade de classes, historicizando e contextualizando-os através de categorias de análise.

Temos centralmente dois problemas de pesquisa. O primeiro questiona como tem-se dado o acesso ao Ensino Médio pela juventude da classe trabalhadora, considerando o contexto de enfrentamentos da sociedade de classes brasileira. O segundo problematiza quais os eixos estruturantes para o Ensino Médio voltado para a classe trabalhadora.

Sabendo que grande parte dos jovens de 15 a 17 anos não está no Ensino Médio e outra parcela sequer está estudando é necessário questionar como se desenvolveu a última etapa da educação básica pública no Brasil nos últimos anos e quais são as possíveis razões desta etapa ainda não se aproximar da universalização em nosso País. Nossa hipótese é que o acesso desta juventude se dá pela via dual e fragmentada.

Em pouco mais de 40 anos o contexto do Ensino Médio no Brasil mudou radicalmente, em especial pela ampliação da demanda e da oferta. Porém, a classe dominante em todo este processo não tem medido esforço para atacar o Ensino Médio público, privando a classe trabalhadora do seu direito social. Inicialmente, partindo do pressuposto que a educação é um direito social constitucional, esta dissertação fará um diagnóstico histórico e social sobre o sujeito do Ensino Médio em nosso País, a juventude brasileira, e uma análise sobre as disputas por hegemonia dentro da Educação, focado nesta etapa.

A Educação no Brasil vive momentos de intensa disputa de conceitos e de formas de organização. O Ensino Médio enfrenta dificuldades de entendimento da sua função social para a classe trabalhadora. É importante frisar que diversos estudos sobre juventude e políticas públicas excluem os jovens do debate sobre o desenvolvimento das políticas públicas ou idealizam

um jovem que é reflexo da classe dominante. Essa idealização focada na classe dominante tende a romantizar/marginalizar, selecionar e excluir a juventude brasileira. No caso da juventude da classe trabalhadora a seleção e exclusão são características presentes nos processos educacionais.

Na área da Educação e da Economia política é necessário entender o papel do jovem trabalhador ou filho de trabalhadores, dentro da sociedade de classes.

Apoiada na contribuição de grandes pensadores da humanidade e de pesquisadores renomados da Educação brasileira esta dissertação também se propõe, humildemente, ser uma contribuição para as pesquisas educacionais no Brasil, em especial para o Ensino Médio.

Levando em consideração a importância social da educação escolar para a formação humana, pretende-se analisar a sociedade de classes e seus enfrentamentos na educação brasileira e propor, dentro dos limites de uma dissertação, questões estruturantes e referências de um Ensino Médio para a classe trabalhadora. Desta forma esta pesquisa se justifica por ser socialmente relevante.

A abordagem metodológica desta dissertação é crítico-dialética e, por consequência, utiliza-se o materialismo histórico[1] como teoria social e a teoria da luta de classe como "lente" para avaliação da realidade, entendendo assim que:

> A abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto. Todavia, é importante considerar que em qualquer abordagem metodológica, constituindo-se em uma referência e não em um roteiro fixo, o método é dependente, dentre outros fatores, de um conhecimento sólido e da experiência por parte do pesquisador. Com base nessa perspectiva, a perspectiva materialista histórico-dialética revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que ele propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica

[1] Expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. De acordo com a "Introdução" que Engels escreveu em 1892 para Do socialismo utópico ao socialismo científico, o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes. (BOTTMORE, 2012 p.259)

> entre o sujeito e o objeto, bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte de conhecimento. Como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem. Pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 02).

Desta forma, a dialética marxista se torna basilar para a análise dos temas propostos. As relações estabelecidas entre os seres humanos materializam o modo de produção da vida, assim a adoção do materialismo histórico não se consolida em um roteiro fixo, imutável, mas respeita o movimento social e histórico presente nas relações humanas, compreendendo a humanidade cercada por estas relações e dentro de um período histórico determinado.

Trataremos assim a educação como prática social e a pedagogia como teoria da prática educacional, conforme sintetiza José Claudinei Lombardi "[…] a educação, como um aspecto ou dimensão da vida social, surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe" (2011, p. 347).

Esta pesquisa utilizará três categorias centrais de análise: contradição, totalidade e hegemonia. Dentro da categoria hegemonia empregaremos como subcategoria a correlação de forças para análise do real.

A categoria contradição deve ser entendida em um contexto de realidade em movimento e em permanente superação.

No livro *Educação e Contradição* (1995), de Carlos Roberto Jamil Cury, encontramos uma decisiva definição para esta categoria:

> A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro (p. 30).

Conforme sintetiza Karel Kosik (1976, p. 35) “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Portanto, ao entendermos que os conflitos entre oprimidos e opressores têm centralidade na avaliação da realidade e dos processos sociais e econômicos e no campo da Educação torna-se imprescindível o entendimento de como este processo de enfrentamento entre classes cria mecanismos de opressão e controle das massas.

Para Gramsci a hegemonia tem alcance gnosiológico, desta forma a contribuição da filosofia da práxis, em especial a de Lenin, é estruturante para o entendimento da categoria. Fora da ação prática, da realidade objetiva a categoria pode se perder em elucubrações estéreis.

Luciano Gruppi (1978) em uma nota de rodapé do livro *O conceito de hegemonia em Gramsci* define:

> O termo *hegemonia* deriva do grego *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”; ou também o verbo *eghemoneuo*, que significa “ser guia”, “preceder”, “conduzir”, e do qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”. Por *eghemonia*, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si (p. 01, grifos do autor).

Utilizamos nesta dissertação a categoria hegemonia como direção política, moral, cultural e ideológica, sabendo que no capitalismo a classe dominante ao se transformar em detentora (ou controladora) dos meios de produção converte-se em uma força hegemônica social, bem como, que a disputa que a classe trabalhadora deve travar para alterar essa correlação de forças é compreendida dentro de um período histórico e social determinado. Ou seja, no Brasil a classe dominante é a elite econômica que através de suas relações estabelece um fio condutor das políticas públicas, que se tornam seu braço de apoio para a garantia dos seus privilégios seja no controle cambial ou

da taxa de juros e até mesmo da destinação de verbas para as áreas de desenvolvimento nacional.

Acacia Kuenzer ao dissertar sobre hegemonia, governo e Estado define:

> Ao criticar o conceito liberal que identifica Estado e governo, ou sociedade política, que oculta o poder do Estado como poder de classe, Gramsci amplia o conceito de Estado através da incorporação da hegemonia; isto significa que o Estado, além da sociedade política responsável pelo exercício da coerção, comporta elementos que são vinculados à sociedade civil, compreendida como aparelho privado de hegemonia composto pelo sistema de produção (o seu fundamento) e pelos aparelhos ideológicos e culturais de hegemonia que configuram o caráter educador do Estado. Assim, o Estado é concebido como sociedade política mais sociedade civil, o que significa coerção mais consenso. A dominação de classe se exerce por meio dele, cuja função coercitiva não se separa de sua função adaptativa e educativa, que procura adequar ao aparelho produtivo a moralidade das massas populares. A partir da luta de classe, portanto, é que se dá a incorporação do conceito de hegemonia ao de Estado, que aparece como o modo de constituição e organização de classe mediante a relação orgânica entre o modo de produção e superestrutura; ou seja, a unificação das diferentes camadas sociais em um bloco histórico em torno de uma classe dirigente passa necessariamente pelo Estado (1995, p. 49).

Esta dominação é, portanto, um fenômeno desenvolvido por leis sociais historicamente determinadas que estão sempre em movimento e necessitam ser dimensionadas para entender os processos de avanços e retrocessos dos direitos dos trabalhadores dentro do sistema capitalista. Desta forma é necessária a categoria hegemonia dentro do contexto de enfrentamentos da sociedade de classes, compreendendo que estes são produtos históricos e sociais. Esta conjugação pode nos demonstrar a medida de correlação de forças nas disputas entre opressores e oprimidos. Sendo assim a correlação de forças, nesta dissertação, torna-se uma subcategoria da hegemonia, ou seja, uma expressão do real que possibilita analisar como estas forças se movimentam para defender seus interesses.

Nosso objetivo geral é investigar o Ensino Médio no Brasil e sua relação com a juventude da classe trabalhadora no período da década de 1990 até o momento atual.

Como objetivos específicos temos: a) Compreender a constituição da juventude como categoria social na realidade brasileira, em especial no Ensino Médio; b) Analisar a legislação vigente que versa sobre o Ensino Médio (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2012), analisando as disputas por hegemonia, identificando os interesses de classe envolvidos e estabelecendo um diálogo crítico no que se relaciona com o Ensino Médio e o campo trabalho-educação; e c) Identificar questões estruturantes e referências para a construção de uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora.

Os recortes legais e educacionais visam demonstrar como as relações sociais, especificamente como os enfrentamentos entre classes se expressam na educação brasileira. Na área educacional o recorte legal será desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96 passando pela publicação das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, feita pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB Nº. 05/2011 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (aprovada em 04/05/2011 e homologada por despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 24/01/2012).

Teremos pós este período, no recorte legal juvenil, a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei nº. 12.852 de 05 de agosto de 2013) que também será base legal para análise. O recorte da pesquisa na área de Educação é o Ensino Médio; ao qual se vincula, por sua vez, o recorte etário dos 15 aos 29 anos cursando a referida etapa nos períodos diurno e noturno (excetuando a Educação de Jovens e Adultos). Como já afirmamos anteriormente a análise da legislação e pesquisa bibliográfica se dará com as lentes do materialismo histórico.

A pesquisa será realizada através de análise bibliográfica, segundo as orientações de Antônio Joaquim Severino (2007), dando atenção prioritária para o “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (p. 122).

A revisão do projeto de pesquisa e o desenvolvimento das atividades das disciplinas do curso auxiliaram no aprofundamento teórico, pesquisa e revisão bibliográfica inicial, bem como ampliação do repertório teórico e conceitual da pesquisa em Educação.

Recorremos à pesquisa em Bancos de Teses e Dissertações de cinco universidades (CAPES, UNICAMP, UFPR, USP e UTP) onde foram encontrados

49 trabalhos, sendo 17 teses e 32 dissertações. Uma análise inicial do resumo, introdução, sumário e bibliografia mostrou que somente 18 trabalhos possuíam proximidade com o objeto desta dissertação. Esse momento contemplou também a pesquisa e a primeira análise crítica da legislação educacional e da área da juventude, bem como a pesquisa de dados referentes à Educação, ensino médio e juventude no Brasil.

Processo contínuo em todas as etapas e fases, as reuniões com a orientadora desta pesquisa Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé[2] serviram como ponto de reflexão, inflexão, estímulo, autocrítica e correção de rumos da dissertação.

Após a análise das teses e dissertações foram organizados relatórios com vistas a analisar as teorias adotadas, autores e principais pontos de convergência e divergência com nosso projeto. Nesse sentido a análise de conteúdo nos permitiu verificar a opção teórica de cada autor. Produzimos um quadro com as categorias desta dissertação e as possibilidades de contribuição de cada autor e obra.

Dois seminários internos do programa para apresentação e debate sobre os projetos representaram momentos importantes para a discussão científica e teórica, tanto no momento de preparação como de exposição. Após um segundo momento de pesquisa e revisão bibliográfica, esta mais focada nos teóricos do materialismo histórico dialético e na pedagogia histórico-crítica, iniciamos um novo momento de leitura com ênfase nos autores da teoria social adotada.

Leitura, produção textual, debate e revisão tornaram-se procedimento operacional padrão entre a presença nas disciplinas do curso, apresentação de trabalhos, orientações e participações em eventos acadêmicos[3].

O terceiro momento de pesquisa e revisão bibliográfica foi de autores específicos das áreas da juventude, ensino médio e trabalho. Um segundo momento de análise crítica das legislações também foi realizado neste momento.

---

[2] Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/8073499532259970>. Acesso em 15 de jan. 2018.

[3]XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação em Educação – ANPEd-Sul. 27 de jul. de 2016; Evento: Atuais desafios para trabalhadores da educação: Utopias possíveis. 06 de ago. de 2016; III Intercrítica. 30 de set. 2016; Seminário: Estado e Pensamento político brasileiro. 08 de out. de 2016; III Evento de Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. 01 de Dez. de 2016; XIV Jornada do HISTEDBR – Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. 16 de Maio de 2017; Mesa-redonda 100 anos da Revolução Russa e Educação. 21 de Set. de 2017.

A preparação para qualificação também representou um momento importante para revisão da produção e da bibliografia, bem como de correção de rumos.

O debate na banca de qualificação foi fundamental para aprofundamento teórico, correção de rumos revisão e ampliação da bibliografia.

Foram utilizados fichamentos para todas as leituras realizadas. Após as fases de revisão bibliográfica e de produção textual foram categorizadas as obras de acordo com os objetivos desta pesquisa aliados às categorias eleitas para a mesma.

Em Severino (2007) encontramos a síntese da importância do método como caminho científico, pois segundo o autor “a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (p. 100). Desta forma adotou-se como procedimento inicial e de verificação de rumos uma estrutura lógica onde temos: a) observação; b) fatos; c) formulação; d) hipóteses gerais; e) verificação experimental; f) leis; g) formulação; h) hipóteses mais gerais; i) verificação dedutiva; j) teorias; k) formulação; l) hipótese universal; m) verificação dedutiva; e n) sistema (SEVERINO, 2007).

Vale recordar que este não é um caminho que pode ser considerado uma linha reta, pelo contrário, a cada novo fato ou documento tornou-se necessário uma nova revisão geral do conjunto da produção, tentando desta forma, dentro dos limites temporais e de produção de uma dissertação, selecionar documentos e obras que pudessem expressar o mais relevante e expressivo das múltiplas determinações da realidade visando cumprir o objetivo da presente pesquisa.

Tendo em vista que a realidade é múltipla, a estrutura proposta por Severino (2007) se conecta a cada observação e fato criando assim uma estrutura complexa onde é possível verificar conexões de procedimentos e aproximações de práticas ou teorias que auxiliam no desenvolvimento do percurso da pesquisa, bem como auxiliam na verificação de relevância de cada observação e fato pesquisado.

Dividimos a dissertação em três capítulos.

O capítulo I intitulado “Juventude no contexto brasileiro” irá identificar através de dados de pesquisas oficiais as características da juventude neste atual momento histórico, apresentando um panorama social e econômico geral desta categoria. Apresentados alguns elementos que representam o todo da juventude é necessário ir para a parte fazendo um recorte para entender o processo das relações da juventude brasileira com o Ensino Médio, com ênfase na perspectiva social e econômica dos jovens. Após estas contextualizações é necessário debater sobre a fragmentação conceitual da juventude e como isso pode afetar a percepção do real. Além destes debates o capítulo I também irá aproximar a categoria juventude de conceitos e teorias estruturantes do materialismo histórico.

No capítulo II serão observadas as contradições do Ensino Médio brasileiro no contexto dos enfrentamentos da sociedade de classes, analisando dados sobre aumento da demanda e da oferta e como as disputas durante o processo de tramitação até aprovação da LDB (Lei nº. 9.394/96) podem representar o choque de interesse entre classes. Será feito uma análise sobre a educação proclamada e realizada no Brasil e sua implicação no sistema de seleção e exclusão de jovens na última etapa da educação básica. Sabendo que estes enfrentamentos resultam em avanços e retrocessos para a classe trabalhadora será necessário verificar em seção específica os acúmulos desta classe após a aprovação da LDB. Também será necessário aprofundar, ainda neste capítulo, alguns dados apresentados no primeiro capítulo na perspectiva da Educação e disputas da área na sociedade de classes brasileira.

O capítulo III será um esforço de síntese e formulação para a criação de questões estruturantes e referências para a construção de um Ensino Médio para a classe trabalhadora.

Utilizamos nesta pesquisa diversas obras de autores clássicos e pesquisadores da área da Educação e juventude. Entre estes autores podemos citar Karl Marx, Friedrich Engels, Lenin, Georg Lukács, Karel Kosík, Nadezhda Konstantinova Krupskaya, Mario Alighiero Manacorda, Dermeval Saviani, Acacia Kuenzer, Álvaro Vieira Pinto, José Claudinei Lombardi, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Monica Ribeiro da Silva, José Antonio Pérez Islas, Aníbal Ponce e Antonio Joaquim Severino. Utilizamos também documentação do Ministério da

Educação, Conselho Nacional de Educação além de pesquisas realizadas pela Secretaria Nacional de Juventude do Governo Federal, IBGE, INEP, IPEA, IBOPE, SEADE e a legislação vigente da área.

CAPITULO I

2 JUVENTUDE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para iniciarmos a pesquisa sobre a juventude, o ensino médio e o trabalho no Brasil se faz necessário destacar o contexto em que vive a juventude brasileira, sujeito histórico[4] no ensino médio, suas possibilidades, desafios e contradições dentro de uma sociedade capitalista, pretendendo, desta forma conhecer sua estrutura. Para compreender essa estrutura é preciso conhecer as relações e como se constrói o processo que torna a juventude uma categoria social.

Conforme Kosik (1976) define:

> A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O "conceito" e a "abstração", em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou mesmo real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, *sem decomposição não há conhecimento* – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também se baseia na decomposição do todo (p. 14, grifos do autor).

Para decompor o todo é preciso se apropriar do mesmo através de dados, pesquisas e estudos que nos apresentem o conjunto das determinações do real, com foco na essência da coisa e não na aparência fetichizada e manipulada do real.

A apropriação dos dados, pesquisas e estudos sobre a juventude no Brasil nos apresentará um panorama inicial da realidade do jovem brasileiro.

[4] Utilizo a expressão "sujeito histórico" para reforçar a ideia de um sujeito que participa do processo histórico e que é modificado pelo contexto que está inserido também, não somente um espectador do processo, mas um sujeito do processo.

2.1. CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E ECONÔMICAS CONTEMPORÂNEAS DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Segundo a pesquisa “Agenda Juventude Brasil” da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ o Brasil possuía em 2010 cerca de 51,3 milhões de jovens entre 15 e 29 anos (IBGE – Censo Demográfico 2010). Isto equivalia, à época, a cerca de ¼ da população brasileira (BRASIL, 2014, p.16).

Com ¼ da população (25%) temos um exército de reserva[5]de jovens que pode ser utilizado para o mundo do trabalho. Alguns**,** pesquisadores chamam este contingente expressivo de jovens de “bônus demográfico” (SAAD, 2009), que significa um momento em que o País possui mais jovens se comparado aos demais grupos etários. Este bônus contribui para a formação de um exército de reserva que auxilia o capitalismo a baixar salários do conjunto dos trabalhadores, em especial nos trabalhos não especializados (que não necessitam de uma maior qualificação da mão-de obra), pois o quantitativo de pessoas que busca emprego e renda fica cada vez maior. Como há muita procura para poucas vagas, aqueles que procuram acabam por se submeter a receber menos para garantir a vaga.

Contudo, o capitalismo também usufrui deste bônus demográfico de outras maneiras. Uma delas é a criação de um público consumidor em grande escala. Criam-se campanhas publicitárias exclusivas para os jovens, produtos criados a partir de pesquisas específicas para este público, canais de televisão específicos, sites, revistas, seriados para televisão, roupas e entre outros produtos e serviços que são diariamente pensados e vendidos para a juventude como uma “necessidade básica” ou uma ponte para uma suposta aceitação em um dado grupo.

Essa publicidade extrapola diversas questões, porém para esta pesquisa cabe ressaltar centralmente uma, a questão do “*status* social” (pertencimento, ascensão ou aceitação) como padronização de uma imagem de jovem bem-

[5] [...] se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece as suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto a ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2013, p. 707).

sucedido, que em nossa opinião é o conjunto de normas e regras definidas pela moral burguesa e, principalmente, lógica de sucesso dentro do capitalismo. Temos aqui um processo de consumo alienado.

Vivemos na sociedade de exploração do trabalho, onde os proprietários dos meios de produção extraem a mais-valia[6] do trabalhador e produzem a necessidade de consumo exacerbado. Este processo acaba por produzir no indivíduo a falsa sensação que a aquisição de objetos/coisas (que são produtos do trabalho do indivíduo) possa completar o vazio existencial deixado pelo trabalho alienado.

Desta forma percebe-se que o consumo alienado alimenta o processo de trabalho alienado pois quanto mais se produz, mais se consome e assim sucessivamente.

Por outro lado, o sistema também criou formas de dar "prazo de validade" a qualquer produto, transformando-os em objetos obsoletos (obsolescência programada/planejada ou teoria da obsolescência[7]).

O telefone celular pode nos ser um bom exemplo deste processo de obsolescência programada.

Ao comprar um aparelho de telefone celular o indivíduo adquire um produto que tem determinadas funcionalidades, conforme o tempo passa as empresas criam novas funcionalidades, que acabam por tornar o aparelho recém-adquirido em algo antiquado ou considerado limitado, levando o indivíduo a ter um falso sentimento de necessidade de um aparelho melhor, mais atualizado ou com outras funcionalidades que, possivelmente, este trabalhador não utilizará. Se não é o aparelho são seus periféricos (cartão de memória, lente, película, capa, outra bateria, carregador portátil...).

Aqui é preciso considerar não é somente a diversidade de produtos, mas também um condicionamento dos indivíduos à compra compulsiva de grandes

[6] A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a differentia specifica do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, dinheiro e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas em que o conceito de mais-valia é crucial. A produção capitalista é uma forma (na verdade, a forma mais generalizada) de produção de mercadorias. (BOTTMORE, 2012 p. 227)

[7] Para saber mais leia o texto "Obsolescência acelerada de produtos tecnológicos e os impactos na sustentabilidade da produção" Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712015000400231&lang=pt>. Acesso em: 20 de out. 2017.

quantidades de produtos que perdem sua essência utilitária para se transformarem em objeto de desejo, fetiche e adoração.

O processo de alienação[8] se consolida e cria uma estrutura de sustentação do mesmo, por meio do consumo alienado ou mesmo do lazer alienado, sendo que o próprio sistema cria também uma gama de "ofertas" de lazer que inevitavelmente levam ao lazer consumista.

Este processo é tão eficiente que o indivíduo acredita ser livre em sua escolha, porém esta também é uma imposição do sistema, que ao ganhar escala, acaba por se tornar também meio de socialização entre as pessoas, ou condição de *status* social elevado, que acabam por ancorar suas relações no consumo alienado ou lazer alienado e qualquer possibilidade de ação fora deste padrão tende a ser considerada estranha ao sistema já institucionalizado.

É importante ressaltar que tudo que se torna estranho ao sistema institucionalizado tende a ser marginalizado. Assim cria-se assim um público jovem que é incorporado ao sistema de consumo exacerbado de produtos.

Neste momento cabe aqui uma observação importante sobre o consumo para a juventude.

O princípio de existência do capitalismo é o lucro, desta forma ele desconsidera a questão formativa intelectual dos jovens, se este é dependente financeiramente dos seus familiares ou não, suas relações sociais, suas trajetórias ou qualquer disputa de projeto societário, vale o lucro. Desta forma teremos moda para a classe dominante, para a juventude trabalhadora, para aqueles que sonham em ser classe dominante e não são, para aqueles que não querem ser classe dominante e assim por diante, isto tudo será um produto a ser vendido e consumido.

Tendo uma vez refletido sobre o consumo, se faz preciso também observar a atividade econômica dos jovens brasileiros.

Sobre a atividade econômica dos jovens podemos afirmar que estes são majoritariamente ativos economicamente (QUADRO 1) e também consumidores.

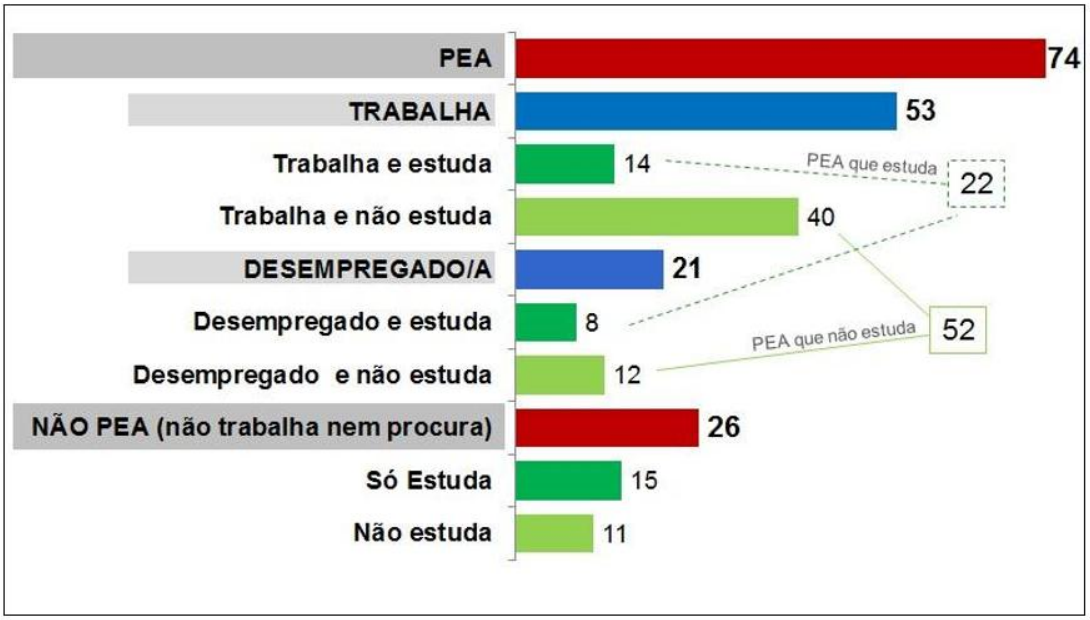
---

[8] Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2001, p. 114) define: "Mas em que consiste a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito".

Segundo a Agenda Juventude Brasil 2013, os jovens economicamente ativos (Pessoas Economicamente Ativas – PEA[9] - força de trabalho) representam 74% do total de jovens e 26% são considerados não PEA (não trabalham nem procuram) (BRASIL, 2014, p.36-37), sendo que, do total, 22% são PEA que estudam e 52% PEA que não estudam.

O Quadro 1 utiliza o recorte etário de 15 a 29 anos conforme prevê o Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852 de 05 de agosto de 2013).

QUADRO 1 – JOVENS PEA (PESSOAS ECONOMICAMENTE ATIVAS) E NÃO PEA



Fonte: Agenda Juventude Brasil 2013 (BRASIL, 2014, p. 26)

É preciso esclarecer que o conceito de Pessoa Economicamente Ativa (PEA) não se vincula diretamente a inserção no mundo produtivo ou a emprego, mas sim a algumas questões: estar empregado ou possui condições de trabalhar e realizar algum esforço para isso. Assim justifica-se ter pessoas economicamente ativas em situação de desemprego.

Sobre os jovens economicamente ativos ou não é preciso considerar algumas questões. A primeira delas versa sobre uma ideia propagada que virou senso comum que o conjunto da população jovem brasileira é dependente de

[9] Compreende o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada, assim definidas: população ocupada - aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias). Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm> Acesso em: 27 de nov. de 2017

seus familiares e, por esta razão, não contribui economicamente para o desenvolvimento do País – perdendo assim sua relevância nos estudos econômicos brasileiros.

Conforme podemos verificar no Quadro 1 dos 74% de jovens PEA 53% trabalham, destes, 14% além de trabalhar ainda estudam. Assim sendo, temos que considerar o jovem como parte importante no processo de consumo de mercadorias e serviços em escala nacional.

É válido ressaltar que não estamos fazendo nenhum tipo de defesa desta condição atual do jovem dentro do capitalismo, mas sim dando luz a circunstância destes jovens dentro do processo econômico. Não lançar luz sobre este momento, em que a maioria dos jovens brasileiros é também parte das chamadas pessoas economicamente ativas, é o mesmo que os retirar das análises sobre a criação de grupo de consumo dentro do capitalismo.

O movimento que devemos fazer é justamente o contrário, entender com profundidade este processo e como isso afeta a formação humana destes indivíduos – que vai refletir também nas atividades e relações dentro da escola.

A segunda questão debate sobre os “nem-nem” (nem trabalham, nem estudam).

Por algum tempo, gestores públicos e sociedade civil questionaram, sob forte influência midiática, sobre um pseudo-macroproblema que se denominou de “nem-nem” nas políticas de juventude. Os “nem-nem” eram os jovens que nem estudavam e nem trabalhavam.

A lógica em si do problema, ter milhares de jovens que não estão na escola ou não estão trabalhando, é racional e compreensível; porém o problema central é que os “nem-nem” são um produto do sistema de exclusão social do capitalismo, são por vezes uma necessidade deste sistema.

Aqui é relevante frisar que para o capitalismo é importante que certo grupo de indivíduos se submeta a condições de exploração extrema, uma quase servidão. Com estes jovens fora da rede de proteção e oportunidades sociais, os mesmos estão mais vulneráveis às imposições da classe dominante brasileira, ou seja, viram algo desejável para o sistema capitalista.

Um problema lógico que pode ser debatido, porém não será alterado na realidade pois a classe dominante não abrirá mão dos seus lucros para incluir

socialmente estes jovens com políticas públicas de oportunidades e de formação humana integral.

Como veremos no capítulo II, o Estado não oferece as vagas necessárias para uma universalização do ensino médio, uma vez que não é uma necessidade atual do sistema ter força de trabalho com este nível de ensino.

Na disputa pelo controle do Estado, a classe dominante investe todos os seus recursos para que este Estado sirva como um escritório de defesa dos seus interesses. Cabe a classe trabalhadora fazer a disputa para que este Estado esteja a serviço da maioria (classe trabalhadora) e não de uma minoria (classe dominante).

Se tratarmos da questão “nem-nem” sem uma forte crítica ao sistema capitalista, construindo caminhos para a sua superação, esta questão acaba se tornando uma forma de conciliação entre classes, um reformismo que não ataca o que é central na política, opta (consciente ou inconscientemente) por “arrumar” o secundário e não tocar no que é o problema principal.

Passando pelos dados e análise de alguns aspectos sobre os jovens economicamente ativos, torna-se importante também discutir sobre o mundo do trabalho e a inserção da juventude.

Nesse quesito é importante ressaltar que a inserção de jovens no mundo do trabalho se deu majoritariamente por sua rede de relações pessoais (76%), sendo 40% com ajuda dos pais e 36% através de grupos de amigos ou vizinhos (BRASIL, 2014, p.40).

Duas indagações podem surgir dos dados sobre inserção no mundo do trabalho e relações pessoais. A primeira delas é que há aqui uma tendência de reprodução das relações sociais para o ingresso destes jovens no mundo do trabalho. Os jovens da classe dominante serão indicados para ocupações dentro de sua área de influência (a própria classe dominante), bem como os jovens da classe trabalhadora serão indicados para ocuparem vagas dentro de sua área de influência (classe trabalhadora). Salvo raras exceções essa tendência torna-se um procedimento padrão nessas relações.

A segunda questão demonstra uma completa ineficácia das políticas públicas de ingresso de jovens no mundo do trabalho, nota-se a ausência de uma política educacional efetiva que faça a transição do mundo educacional

para o mundo do trabalho ou mesmo consiga conciliar a formação intelectual com a formação laboral.

Mesmo com legislação específica para aprendizagem (denominada Lei do Jovem Aprendiz[10], n.º 10.097 de 19 de dezembro de 2000, que deveria garantir vagas na porcentagem de 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, dos trabalhadores existentes em uma empresa para jovens aprendizes) os governos, federal e estaduais, são ineficazes nesta mediação.

Esta ineficiência se traduz por um entendimento da classe dominante (externalizado em retóricas do senso comum) que o Estado (neste momento controlado por esta mesma classe dominante e em conflito com os interesses da classe trabalhadora) não deve interferir na liberdade de mercado e que uma interferência maior deste visando garantir a ocupação das vagas de aprendizagem poderia afetar a lucratividade das empresas.

Dentro desta mesma contradição há uma indefinição sobre qual instituição deve executar os cursos de formação técnico-profissional para estes jovens, uma vez que as empresa também não se responsabilizam.

Para a classe dominante isso é uma tarefa do Estado, já que a burguesia não abre mão dos seus privilégios e disputa o controle do Estado para usá-lo como agente de defesa dos seus próprios interesses; e o Estado como agente público não possui estrutura suficiente para dar conta de tal demanda, especialmente após o sistema "S"[11] se tornar uma "propriedade exclusiva" dos interesses do setor patronal – mesmo que uma grande parcela das suas verbas sejam públicas. Este é um processo dinâmico que também conta com a ação dos trabalhadores organizados na disputa pelo controle do Estado e das políticas públicas.

Ainda na área de trabalho, emprego e geração de renda os jovens ainda precisam também superar – além de serem considerados mão de obra desqualificada – o preconceito geracional criado dentro do capitalismo que

[10] Fonte: Site da Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm> Acesso em 17 de out. de 2017.

[11] Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

propaga a ideia de que os mais jovens ainda não possuem experiência profissional para “se adequar as necessidades do mercado”.

Mesmo com o vigor físico juvenil há um entendimento de que a “experiência” no trabalho é mais importante para o sistema capitalista. Este entendimento segue a lógica do lucro, produtividade e não desperdício industrial/comercial, negando a perspectiva de desenvolvimento humano por meio do trabalho, de desenvolvimento de novas técnicas a partir de novas perspectivas de trabalho, de desenvolvimento através da casualidade ou mesmo de formação conjunta daqueles que ensinam o trabalho e aqueles que aprendem.

A lógica do maior lucro com menor esforço, que se transforma em demérito para a condição juvenil na verdade auxilia na não potencialização dos indivíduos, em especial nos setores não industriais que (dentro da lógica capitalista) não deveriam reproduzir tal procedimento.

A pesquisa realizada pela Secretaria Nacional de Juventude – SNJ também apresenta uma série de dados sobre a composição dos estratos sociais e como a juventude está inserida nestes (QUADRO 2). Sobre os estratos sociais (renda domiciliar *per capita*) temos 28% dos jovens brasileiros nos estratos mais baixos (até R$ 290,00/mês). Quantitativamente isso significa afirmar que mais de 14 milhões de jovens no Brasil vivem em famílias com até R$ 290,00 por mês. É importante ressaltar que em 2013 o salário mínimo era de R$ 678,00[12].

Já nos estratos médios (entre R$ 291,00 até R$ 1.017,00/mês) temos 50% dos jovens, o equivalente a mais de 25 milhões de pessoas.

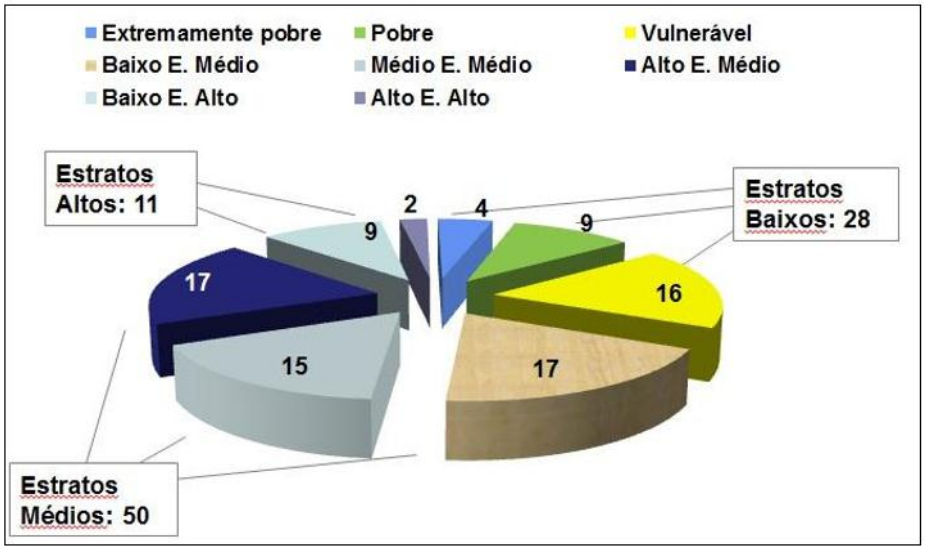
Somando estes estratos temos 78% dos jovens brasileiros com renda *per capita* até R$ 1.017,00 por mês, ou seja, mais de 39 milhões de pessoas.

Os estratos altos (acima de R$ 1.018,00/mês) somam 11%, o equivalente a um pouco mais de cinco milhões de pessoas, segundo a pesquisa da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ (BRASIL, 2014, p.22).

Assim temos a maioria dos jovens brasileiros nos estratos médios e baixos.

[12] Fonte: Site Tabela do IRRF. Disponível em <https://www.tabeladoirrf.com.br/tabela-do-salario-minimo.html>. Acesso em 08 de nov. de 2017.

QUADRO 2 – JUVENTUDE: RENDA MENSAL DOMICILIAR PER CAPITA



Fonte: Agenda Juventude Brasil 2013 (BRASIL, 2014, p. 23).

Sabendo da condição econômica da juventude adotaremos nesta pesquisa como um pressuposto que a grande maioria da juventude não é detentora ou controladora dos meios de produção. Este pressuposto nos leva ao entendimento que a classe trabalhadora precisa centralizar seus esforços e organização para a sua educação e de seus filhos.

Algumas polêmicas ou pseudo-polêmicas giram em torno da definição de classe social ou fração de classes para juventude. O que esta pesquisa seguirá como diretriz para avaliação da juventude é a posse ou controle dos meios de produção o que a caracteriza como classe dominante ou classe trabalhadora, que somente possui a sua força de trabalho.

A justificativa para a adoção desta diretriz são as condições objetivas da realidade que cada agrupamento possui para acesso à educação de qualidade, cultura, lazer, esporte, bem como experimentação e vivências culturais.

Este acesso, dentro do sistema capitalista, cria um abismo entre classe dominante e trabalhadores (e seus filhos).

Para os filhos da classe dominante, no caso do Ensino Médio, a possibilidade do acesso e permanência em escolas particulares, devidamente equipadas com recursos humanos e físicos dedicados a um objetivo comum (a educação de uma classe dirigente) possibilita acesso qualificado aos conteúdos

exigidos para o vestibular das principais universidades do País (em especial as públicas). No caso da formação profissional (emprego, estágios ou vivências) a classe dominante possibilita aos seus filhos o acesso à empresas com alta tecnologia, trabalho especializado ou alta remuneração.

Não são as mesmas condições que os trabalhadores jovens ou filhos de trabalhadores possuem para sua formação ou ingresso no mundo do trabalho, o que coloca classe dominante e classe trabalhadora em posições diametralmente opostas.

Assim é necessário considerar, no âmbito da juventude, a perspectiva de acesso à educação e formação humana:

- As condições objetivas de acesso e permanência dos jovens em instituições de ensino que garantam recursos humanos e físicos para o desenvolvimento de atividades educativas com conteúdos apropriados e possibilidades de experimentação dos mesmos para além do debate teórico dentro de sala de aula.

Sobre ingresso de jovens no mundo do trabalho é necessário também considerar:

- As condições objetivas para ingresso no mundo do trabalho com garantia de continuidade da formação acadêmica do jovem, com coerência entre as atividades laborais e/ou de aprendizagem e o conteúdo repassado em sua formação técnico-científica.

Estas condições objetivas necessitam ainda de um maior detalhamento para uma aproximação entre o ideal, o que temos hoje e o que podemos fazer para aproximar o real do ideal. Este detalhamento poderá ser feito em uma futura pesquisa de doutoramento.

Passando para outra perspectiva da vida da juventude brasileira é preciso discutir os dados sobre demografia.

Sobre a demografia brasileira e juventude os números apresentados pela pesquisa Agenda Juventude Brasil mostram que a maioria dos jovens brasileiros reside na cidade (85%) sendo 15% no campo (BRASIL, 2014. p. 20).

Temos um País miscigenado e majoritariamente urbano para o conjunto da população juvenil. Ao refletir sobre as condições de jovens no contexto global, Rosemary Barber-Madden e Bruno Abe Saber sintetizam assim a vida dos jovens urbanos:

> Poucas cidades têm condições de propiciar um ensino de qualidade e gerar empregos suficientes para atender às demandas da população. Nesse quadro, os jovens encontram-se particularmente vulneráveis à exploração e ao subemprego, geralmente incapazes de fornecer uma remuneração adequada ao atendimento de suas necessidades básicas. Muitos jovens são forçados a migrar para as metrópoles em busca de um emprego que os permitam apoiar financeiramente suas famílias. A empreitada nem sempre bem sucedida e em muito contribui para o aumento do contingente de moradores de rua das grandes cidades e o ingresso dos mesmos no mundo da criminalidade (BARBER-MADDEN; ABE SABER, 2013, p.22).

Para exemplificar recorremos ao o recente estudo da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) que cita que "as áreas consideradas urbanas no Brasil representam menos de 1% do território nacional (0,63%) e concentram 160 milhões de pessoas, ou seja, 84,3% da população brasileira"[13], sendo que em 1960, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possuía 54,9%[14] da sua população rural, em 2010 este percentual chegou a 15,6%, segundo o mesmo instituto.

Temos uma alteração brutal da dinâmica demográfica brasileira em 50 anos, sendo que durante este processo não tivemos grandes planos de urbanização ou um planejamento das grandes cidades para acomodar este contingente populacional. Ou seja, as grandes cidades cresceram sem muito planejamento e sem condições, em muitos casos, de garantir o mínimo de estrutura (água encanada, iluminação elétrica e esgoto) nas áreas de maior densidade populacional.

Nota-se que o processo de urbanização foi acontecendo partindo sempre da lógica preferencial pelas áreas centrais, ou onde a classe dominante reside, para a periferia.

---

[13] Site da EMBRAPA. Disponível em < https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/28840923/mais-de-80-da-populacao-brasileira-habita-063-do-territorio-nacional> Acesso em 25 de out. 2017.

[14] Fonte: Site do IBGE. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=9&uf=00>. Acesso em 25 de out. de 2017.

As grandes cidades brasileiras, em especial as capitais dos estados, atraem cada vez mais uma gama de jovens por diversos motivos, em especial as oportunidades de educação e geração de renda.

Ao migrar para esses centros urbanos esses jovens serão automaticamente inseridos e este novo contexto, sofrendo então, as consequências da falta de estrutura e planejamento destas grandes cidades.

Problemas nas áreas de moradia, educação, saúde, segurança pública além da desigualdade e exclusão social farão parte do seu cotidiano e também ganham proporção para aqueles que já residem nessas localidades, fruto deste inchaço populacional das grandes cidades brasileiras.

Sobre declaração de cor/raça 66% dos jovens se autodeclaram pardos (45%), negros (15%) ou amarelo/indígena (06%), restando 34% de brancos (BRASIL, 2014, p. 18).

Sobre tecnologia a maioria dos jovens brasileiros se informa pela televisão aberta (83%) seguido de internet (56%), jornais impressos (23%) e rádio comercial (21%). Sobre a internet 80% dos jovens a acessam através de computador ou telefone celular (BRASIL, 2014, p. 41-42).

Sobre mídias e sua influência na juventude destaca-se a ascendência da televisão aberta. Meios de comunicação que são controlados por grandes empresas ligadas à classe dominante industrial, financeira e fundiária do País. Unindo a origem do controle dos meios de comunicação brasileiros à ineficiência da educação crítica na escola pública, torna-se mais compreensível a reprodução de valores da classe dominante pelos jovens da classe trabalhadora.

Mesmo a internet, que no Brasil possui ainda muitos espaços de diálogo e organização política contra hegemônica, passou de um espaço onde a contra-hegemonia era majoritária para um espaço onde as grandes empresas agora possuem grande influência, tanto pela confiança dos brasileiros nas suas postagens quanto pelo número de compartilhamento de conteúdo[15].

[15] Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 – Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República – Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Link: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>. Acesso em 17 de out. de 2017.

QUADRO 3 – ASSUNTOS A SEREM DISCUTIDOS EM DIFERENTES ÂMBITOS

Assuntos	***Âmbitos***				
	Pais	**Amigos**	**Média Pais Amigos**	**Sociedade**	**Média Pais/Amigos Sociedade**
Drogas	31%	41%	36%	38%	36,6%
Violência	32%	30%	31%	38%	33,3%
Educação e futuro profissional	45%	29%	37%	25%	33, 2%
Desigualdade e pobreza	27%	19%	23%	40%	28,6%
Racismo	16%	23%	19,5%	25%	21,3%
Cidadania e direitos humanos	21%	-	10,5%	32%	17,6%
Política	14%	-	7,5%	38%	16,3%
Sexualidade	17%	31%	24%		16%
Relacionamentos amorosos	17%	26%	21,5%	-	14,3%
Religião	24%	15%	19,5%	-	13%
Meio Ambiente e desenvolvimento sustentável	-	-		24%	08%
Artes	-	21%		-	07%

FONTE: Quadro elaborado pelo autor com dados de BRASIL, 2014, p. 71-73.

A pesquisa também apresenta dados sobre a opinião e preferência dos jovens sobre os mais variados temas (Quadro 3), destes elegemos alguns para nosso debate.

A primeira questão aborda o tema drogas. Nos três âmbitos (pais, amigos e sociedade) o percentual é bastante significativo. A mesma pesquisa apresenta também uma significativa preocupação do jovem com o “poder dos traficantes” (BRASIL, 2014, p. 74), ficando este item em terceiro lugar como primeira citação dos jovens sobre “os problemas que mais incomodam no Brasil”.

Os questionamentos feitos na pesquisa não apresentam dados para verificarmos o contato dos jovens com o tráfico, desta forma não podemos afirmar se há uma substancial vivência destes jovens com este ambiente. Porém, mesmo assim o interesse é significativo, uma vez que também pode fazer parte do imaginário juvenil.

A segunda delas versa sobre o ponto violência. O quadro apresenta um percentual alto para todos os âmbitos (pais 32%, amigos 30% e sociedade 38%), porém este dado isolado não reflete o real.

A mesma pesquisa (BRASIL, 2014, p. 62) mostra que 51% dos jovens brasileiros já vivenciaram a morte de um parente de forma violenta. Do número total de jovens cerca 22% apontaram acidente como causa da morte e 21% por assassinato.

Então temos quase ¼ da população jovem brasileira que vivenciou a perda de uma pessoa próxima por homicídio. Em outras palavras, a violência é uma experiência de vida para mais da metade da juventude do nosso País.

O tema "educação e formação profissional" possui números expressivos nesta pesquisa, porém ainda está muito vinculado a decisão individual do jovem de escolha da sua profissão.

É necessário salientar que estes jovens estão sem possibilidades reais de compreender bem quais são os caminhos para se escolher uma profissão e, por outro lado, o estado não oferece oportunidades para que estes vivenciem momentos formativos que possam auxiliá-los na compreensão deste processo de escolha de uma profissão.

O estado brasileiro hoje não possui um "cardápio" de opções para formação destes jovens pois as vagas de ensino técnico e tecnológico são escassas e as vagas em uma universidade pública são muito disputadas.

Ainda sobre educação e formação profissional é importante destacar que para o conjunto dos jovens brasileiros as mudanças para "melhoria de sua vida" hoje são causadas por fatores como "o apoio da sua família" (75%) e "o seu esforço pessoal" (69%) (BRASIL, 2014).

Tratando ainda sobre a percepção de fatores para "melhorar de vida" (que é diferente de melhorar sua vida hoje) somente 23% dos jovens brasileiros citaram mudanças no sistema econômico e 15% citaram as políticas de governo.

Os temas "sexualidade" e "relacionamentos amorosos" são citados no âmbito dos pais e amigos e não da sociedade, podemos então pensar que os jovens acreditam que estes temas estão relacionados à questão de foro íntimo, o que pode ter bastante conexão com os valores morais propagados pelas religiões a que estejam vinculados.

Ainda sobre reprodução de valores na juventude é importante citar os números sobre religião/fé. Os dados da pesquisa apresentam 55% dos jovens se autodeclarando católicos; 27% evangélicos; 15% não tem religião, mas acredita em Deus; 2% espírita kardecista e 1% de ateu/agnóstico. Destes 29% se declararam praticantes e 26% não praticantes (BRASIL, 2014).

Há uma inversão de preocupação entre os jovens de estratos baixos e altos na avaliação de alguns problemas sociais. Quando o assunto é violência o percentual de preocupação dos jovens de estrato baixo é de 18%, enquanto os jovens de estrato alto 29% demonstram preocupação com esta questão (BRASIL, 2014).

Já quando o assunto é emprego a porcentagem de preocupação dos jovens de estratos baixos é de 24% enquanto a porcentagem para os jovens de estratos altos é de 10% (BRASIL, 2014).

Aqui podemos notar sobre como os interesses estão relacionados com a vivência de cada grupo de jovens.

Os jovens filhos da classe dominante preocupam-se mais com a violência, que muitas vezes é fruto da desigualdade social, enquanto os jovens da classe trabalhadora preocupam-se centralmente em garantir um mínimo para sua sobrevivência, pois sua condição social não garante uma perspectiva de futuro, diferente do que acontece com a classe dominante que utiliza todos os seus recursos para garantir seus privilégios.

Mais do que somente uma expressão do individualismo característico das sociedades capitalistas temos aqui também um componente de descrença nas instituições.

O Índice de Confiança Social (ICS) do IBOPE Inteligência, ano referência 2015 utilizou o recorte etário de 16 a 29 anos e aponta as seguintes porcentagens:

O trabalho alienado no capitalismo incentiva o individualismo, a concorrência entre os trabalhadores e o consumismo como substituto das potencialidades humanas represadas dentro deste sistema ainda temos dentro desse quadro uma crise de representatividade institucional. Essa crise é fruto de uma série de fatores – entre eles citamos a corrupção, sistema eleitoral que privilegia as classes dominantes, um sistema judiciário que privilegia também as

classes dominantes, entre outros fatores – que induz a percepção do jovem a acreditar que toda e qualquer melhoria na sua vida pessoal imediata e futura é consequências do seu esforço pessoal e de sua família e que as instituições, agora de forma generalizada, não são capazes de alterar a sua realidade.

QUADRO 4 – ÍNDICE DE CONFIANÇA SOCIAL – IBOPE INTELIGÊNCIA[16]

	Instituições, Grupos Sociais	Jovens 16-29 anos
1	Igreja	72%
2	Forças Armadas	64,5%
3	Meios de comunicação – TV, rádios, jornais	59%
4	Escolas Públicas	58%
5	Empresas	55,5%
6	Polícia	49%
7	Poder Judiciário	46,5%
8	Sindicatos	45%
9	Eleições – Sistema eleitoral	33,5%
10	Partidos políticos	17%
	Outras instituições	Jovens 16-29 anos
1	Pessoas da família	87,5%
2	Amigos	68%
3	Brasileiros de modo geral	53,5%
4	Vizinhos	51,5%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com dados de IBOPE, 2015, p. 09.

Neste momento é importante ressaltar que não poderemos, nesta pesquisa, analisar cada aspecto dos números apresentados, mas que os mesmos são muito importantes para dar luz as condições concretas de vida dos jovens brasileiros e as relações que estão no seu contexto societário.

Os óbitos de jovens também são um assunto a ser abordado para o entendimento da realidade destes.

A violência não é exclusividade do sistema capitalista, mas dentro desse sistema em virtude do trabalho alienado, do individualismo, da competição como cultura laboral a violência ganha potência.

[16] Como o Ibope Inteligência apresenta no grupo "Instituições, Grupos Sociais" 18 instituições decidimos eleger neste grupo dez instituições que possuem relevância significativa para a pesquisa sendo retiradas da pesquisa as seguintes instituições: Bombeiros (78%); Organizações da Sociedade Civil (57%); Bancos (54%); Sistema Público de Saúde (34%); Governo da Cidade onde mora (31%); Governo Federal (30%); Presidente da República (17%); e Congresso Nacional (23%)

QUADRO 5 – JUVENTUDE BRASILEIRA – HOMICÍDIOS, ACIDENTES E SUICÍDIOS

Mortalidade Juvenil (15 a 24 anos)	Quantitativo
Homicídios	
Total – Jovens – de 1998 a 2008	196.085
Total – Jovens – 2008	18.321
Jovens – Brancos – 2008	4.582
Jovens – Negros – 2008	12.749
Jovens – Masculino – 2008	16.408
Jovens – Feminino – 2008	1.066
Acidentes	
Total – Jovens – de 1998 a 2008	83.871
Total – Jovens – 2008	8.894
Jovens – Masculino – 2008	7.485
Jovens – Feminino – 2008	1.831
Suicídios	
Total – Jovens – de 1998 a 2008	17.619
Total – Jovens – 2008	1.783
Jovens – Brancos – 2008	775
Jovens – Negros – 2008	866
Jovens – Masculino – 2008	1.387
Jovens – Feminino – 2008	396

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de WAISELFISZ, 2011.

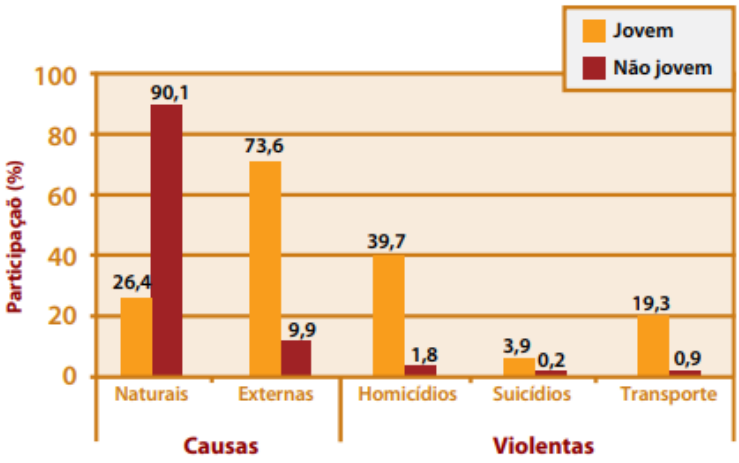
Segundo Julio Jacobo Waiselfisz (2011), o Brasil é o 6º país com maior taxa de homicídios entre jovens. No QUADRO 5 selecionamos os principais números, para esta pesquisa, sobre homicídios, acidentes e suicídio entre jovens.

Alguns dados necessitam ter maior destaque.

O primeiro deles é que os homicídios de jovens entre 15 a 24 anos (recorte feito pela pesquisa), onde, em 2008, os jovens negros representam 69% enquanto o de jovens brancos 25% do total.

A segunda questão é que, no item homicídio, o sexo masculino representa 89% do total. No item acidentes o sexo masculino também alcança um percentual alto, 84% do total.

QUADRO 6 – JUVENTUDE BRASILEIRA – CAUSA DE MORTALIDADE ENTRE JOVEM E NÃO-JOVEM (EM %) 2008



Fonte: Mapa da violência. WAISELFISZ, 2011.

Mesmo com um quantitativo alto de perda de vidas jovens no Brasil ainda temos a sensação que isto não é uma prioridade para a mídia controlada pela classe dominante e também pelos governos que são disputados pela classe dominante para se tornarem escritórios de defesa dos seus interesses.

Temos no País um índice de 73,6% de óbitos entre jovens por causas externas evitáveis.

Neste item apresentamos um conjunto de dados sobre a juventude no Brasil, na última década, desde a quantidade de jovens em relação a outras faixas etárias e como este número expressivo de jovens é utilizado para criar um exército de reserva dentro capitalismo, seja para garantir mão de obra excedente, seja para diminuir o valor do salário dos trabalhadores tendo em vista a grande demanda por empregos.

Logo depois apresentamos o debate sobre como o capitalismo transforma este contingente de jovens em consumidores vorazes por meio do consumo alienado e com a obsolescência programada.

Estes jovens que são majoritariamente pessoas economicamente ativas (PEA) são também, na sua maioria, jovens da classe trabalhadora ou filhos da classe trabalhadora e por este motivo, do ponto de vista educacional, devem ser analisadas as condições objetivas para seu ingresso e permanência em escolas de qualidade que ofereçam um conjunto de oportunidades para sua formação humana integral.

Como os jovens brasileiros são em sua grande maioria residentes em áreas urbanas sofrem os efeitos da falta de planejamento urbano, em especial a violência como parte da vida da maioria destes.

Apresentamos desta forma um panorama geral, ainda que sintético, da juventude brasileira contemporânea, suas relações e influências. Porém é preciso frisar aspectos essenciais deste conjunto de dados.

A primeira questão essencial é o entendimento de que temos um número expressivo de jovens brasileiros de 15 a 29 anos, fruto de um bônus demográfico, que são um público disputado pela classe dominante para servir de exército de reserva no mundo do trabalho.

A segunda questão é a afirmação que estes jovens são, na sua grande maioria, Pessoas Economicamente Ativas - PEA (74%) o que os torna também alvo do capitalismo para criação de um público consumidor, ou futuros consumidores – para as porcentagens que ainda não contribuem diretamente na economia.

A terceira questão é o pressuposto que adotamos que a maioria dos jovens não é detentora e nem controladora dos meios de produção no Brasil.

Desta forma os consideramos a maioria da juventude sendo integrante da classe trabalhadora ou filha da classe trabalhadora, ou seja, existe aqui uma separação entre classes sociais que possuem diferentes condições objetivas de acesso e permanência na educação e no mundo do trabalho.

Precisamos atentar para quais são as condições objetivas para acesso e permanência destes jovens na educação e no mundo do trabalho como já citado nesta dissertação (p. 34).

Estas condições podem nos auxiliar a entender como se materializa o sistema de seleção e exclusão de jovens da classe trabalhadora no ensino médio e na iniciação ao mundo do trabalho.

A quarta questão é que temos um número muito alto de mortes de jovens por causas externas evitáveis. Além de uma situação de exclusão dos nossos jovens também somos um País que assiste à morte de milhares de jovens todo ano por essas causas.

Contudo, precisamos aprofundar nos detalhes das relações desta juventude com a educação, especialmente com o Ensino Médio, que será o tema central da próxima seção.

2.2. JUVENTUDE BRASILEIRA E ENSINO MÉDIO

O objetivo desta seção é discutir os dados apresentados em pesquisas realizadas pelo IBGE, Secretaria Nacional da Juventude – SNJ e SEADE sobre o contexto da juventude no Brasil, a relação desta com o Ensino Médio, com ênfase na perspectiva dos jovens e suas relações. Desta forma apresentaremos agora um conjunto de dados sobre a relação da juventude com o ensino médio brasileiro. Estes dados se tornam relevantes para contextualizar um dos sujeitos da educação brasileira e debater como as relações se estabelecem a partir do contexto destes indivíduos como jovens.

Vale lembrar que o capítulo II desta pesquisa será sobre a história, luta de classes e disputas por hegemonia no ensino médio brasileiro, que, por serem duas perspectivas distintas, são importantes para o entendimento do todo.

Já debatemos no item 2.1 sobre a característica majoritariamente urbana da juventude brasileira e as implicações destas características nas suas relações. Porém, neste item estamos apresentando um conjunto de dados referente às relações da juventude com a educação e, desta forma, é importante salientar que mesmo dentro de uma dualidade[17] na educação brasileira, fruto da nossa luta de classes, temos a educação para classe trabalhadora na cidade e educação para classe trabalhadora no campo.

É necessário que se faça este recorte para entender que são contextos diferentes, que por vezes são considerados iguais, mas, em função das condições próprias de cada um necessitam ser analisados com diferentes perspectivas.

Para a classe dominante esse recorte não é significativo, pois a mesma forma seus filhos para a direção da sociedade, que é outro tipo de educação. Assim poderemos começar a entender as razões de no âmbito do Estado, a

[17] Faremos uso da palavra dualidade na educação brasileira para diferenciar a educação da classe dominante e a educação da classe trabalhadora.

educação no campo não ser uma prioridade para a classe dominante, que, fazendo todo o tipo de enfrentamento para ter este Estado sob seu controle, retém as verbas para esta educação, impondo para a educação pública a lógica da maioria urbana, justificada pela narrativa de escassez de recursos públicos (que só vale para a classe trabalhadora, pois os grandes contratos com empresas privadas persistem) e controle de gastos.

QUADRO 7 – TOTAL DE JOVENS NO BRASIL – FAIXA ETÁRIA

Item	Quantitativo (ref. Unidade)	Percentual
Total de Jovens no Brasil	51.330.569	100%
15 a 17 anos	10.353.865	20,1%
18 a 19 anos	6.632.922	12,9%
20 a 24 anos	17.240.864	33,6%
25 a 29 anos	17.102.917	33,4%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com dados do IBGE, Censo Demográfico 2010.

A partir daqui faremos o recorte etário para a análise de dados. Será utilizada a faixa etária de jovens entre 15 a 17 anos, do ensino médio regular, não contemplando assim a educação de jovens e adultos no centro do debate.

O Quadro 8 apresenta os quantitativos de jovens no Brasil, com subdivisões em: a) que frequentavam a escola; b) curso que frequentavam; c) que não frequentavam, mas já frequentaram; e d) que nunca frequentaram.

A primeira questão a ser considerada do quadro acima é que do total de jovens no Brasil, 16% (1.727.522 pessoas) destes estão fora da escola.

A segunda é que mais de 91 mil jovens nunca frequentaram a escola. A terceira é que tendo como comparativo o número total de jovens brasileiros de 15 a 17 anos (Item 1, Quadro 8) somente 47% está cursando o ensino médio.

Já tratamos na seção anterior que existe uma questão sobre os jovens “nem-nem” (nem trabalham, nem estudam) que muitas vezes são considerados “um problema para a educação” quando na verdade são um produto do sistema de exclusão social do capitalismo, sendo por vezes uma necessidade do sistema.

QUADRO 8 – JUVENTUDE – FREQUÊNCIA NA ESCOLA – 15 A 17 ANOS

Item		Quantitativo (ref. Unidade)
1	Total de jovens de 15 a 17 anos	10.353.865
2	***Frequentavam escola – 15 a 17 anos***	***8.626.343***
3	Frequentavam escola – Urbano	7.163.738
4	Frequentavam escola – Rural	1.462.605
	Curso que frequentavam	
5	Alfabetização de jovens e adultos	75.984
6	Regular do ensino fundamental	2.837.094
7	Educação de jovens e adultos do ensino fundamental	443.674
8	Regular do ensino médio	4.895.712
9	Educação de jovens e adultos do ensino médio	251.963
10	Superior de graduação	121.916
11	***Não frequentavam, mas já frequentaram – 15 a 17 anos***	***1.635.833***
12	Não frequentavam, mas já frequentaram – Urbano	1.263.682
13	Não frequentavam, mas já frequentaram – Rural	372.150
14	***Nunca frequentaram – 15 a 17 anos***	***91.960***
15	Nunca frequentaram – Urbano	59.230
16	Nunca frequentaram – Rural	32.459

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com dados do IBGE, Censo Demográfico 2010.

Todavia é necessário aprofundar este debate, em especial discutindo e historicizando o ensino médio brasileiro, que será tema no próximo capítulo desta dissertação. Assim, cabe ressaltar algumas questões, relacionadas diretamente a vida dos jovens, que podem auxiliar no aprofundamento deste debate.

Para começar é importante pensar nas condições de acesso e permanência destes na escola. Ao examinarmos algumas condições objetivas da vida desses jovens e seus contextos, poderemos refletir melhor sobre estas relações e seu impacto na vida estudantil (ou na falta de vida estudantil) desses jovens.

Para isto listamos alguns temas que podem, inicialmente, nos ajudar a entender a juventude no contexto brasileiro e suas relações:

- Juventude no contexto brasileiro e renda familiar;

- Jovens que residem em um município, mas precisam se deslocar para outro para estudar;
- Juventude e gravidez;
- Juventude e união estável;
- Juventude e medidas socioeducativas;
- Juventude quilombola; e
- Juventude indígena.

Como estamos utilizando a luta de classes como lente para leitura da realidade, analisar a questão de renda dos jovens de 15 a 17 anos se torna primordial para verificar como isso se materializa no contexto brasileiro e que influência tem sobre as relações destes jovens com a educação, em especial o ensino médio.

Já afirmamos na seção 2.1 que a maioria da juventude brasileira (de 15 a 29 anos), 78%, possui renda *per capita* até R$ 1.017,00 por mês (mais de 39 milhões de pessoas).

Temos uma porcentagem maior de jovens de 15 a 17 anos com esta renda (utilizando a proporção de dois salários mínimos pois o valor do salário mínimo em 2010 era de R$ 510,00[18]), somando aqueles que não possuem rendimento e aqueles que possuem até dois salários mínimos temos 90,5% com renda de até dois salários mínimos *per capita* familiar.

Analisar a questão da renda nos ajuda a entender também os diferentes processos que a juventude da classe dominante e a juventude da classe trabalhadora passam para acessar e (tentar) permanecer na escola.

Neste momento é preciso deixar claro que no Brasil o processo de ingresso na educação e sua permanência para a classe dominante é um e para a classe trabalhadora é outro. O acesso ao capital e o enfretamento que faz para o controle do Estado pela classe dominante aumenta os privilégios desta aumentando a exclusão da classe trabalhadora. Já citamos anteriormente, mas é importante reiterar que esta não é uma situação imutável, dependendo da

[18] Fonte: Guia Trabalhista. Disponível em <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm> . Acesso em 29 de out. de 2017.

organização da classe trabalhadora esta correlação de forças se altera e o Estado pode cumprir um papel para a maioria da população.

QUADRO 9 – JUVENTUDE – 15 A 17 ANOS – RENDA *PER CAPITA* FAMILIAR – FREQUENCIA NA ESCOLA

Renda *per capita* familiar em relação ao salário mínimo	**Frequentam escola**	**Não freq., mas já frequentaram**	**Nunca frequentaram**	**Total 15 a 17 anos**
Total 15 a 17 anos	8.606.029	1.627.221	90.775	10.324.025
Sem rendimento	**257.488**	**91.976**	**16.843**	**366.307**
Até ¼ de SM[19]	**1.470.310**	**328.350**	**24.305**	**1.822.965**
Mais de ¼ a ½ SM	**1.956.032**	**427.602**	**21.088**	**2.404.722**
Mais de ½ a 1 SM	**2.480.478**	**476.452**	**18.721**	**2.975.651**
Mais de 1 a 2 SM	**1.538.739**	**230.506**	**6.828**	**1.776.072**
Mais de 2 a 3 SM	412.829	40.217	1.448	454.494
Mais de 3 a 5 SM	274.681	19.366	788	294.835
Mais de 5 SM	215.473	12.752	754	228.978

FONTE: Quadro elaborado pelo autor com dados do IBGE, Censo Demográfico 2010.

A formação e o desenvolvimento da maioria das cidades brasileiras são um exemplo objetivo desta questão. Afinal, as cidades se desenvolvem do centro para a periferia.

Como a classe dominante disputa a hegemonia do controle do Estado, esta define as prioridades da máquina pública a partir dos seus interesses. Seja para o calçamento das ruas ou até a construção e reforma de escolas. Quanto mais afastado do centro de interesse da classe dominante, seus bairros residenciais ou comerciais, menos prioritário é.

As cidades crescem, as capitais incham e este procedimento operacional padrão se reproduz. Mesmo que esta reprodução não aconteça de forma radial – como é o caso do município do Rio de Janeiro –, podemos notar no conjunto dos municípios brasileiros que os bairros residenciais da classe dominante e seus centros comerciais sempre possuem uma estrutura completamente diferente das regiões periféricas ou aglomerados onde reside a classe trabalhadora.

[19] Salário Mínimo.

Nossa organização pública brasileira segue a lógica do centro para periferia para garantir os privilégios da classe dominante e dando o mínimo de atendimento para a classe trabalhadora, porém sempre tentando não causar nenhum tipo de convulsão social.

Esta lógica na área da educação vai da área estrutural para a área cultural.

Quando os privilégios da classe dominante são mantidos e a periferia pena com o esquecimento da ação pública, cria-se um uma idealização rasa das escolas melhores e piores.

Em primeiro lugar é idealizado porque não tem base real e não analisa a função social da instituição. Em segundo lugar, é raso uma vez que se baseia muitas vezes em preconceitos irracionais que não possuem conexão com a realidade da escola, de seus alunos ou da comunidade. São meras reproduções dos mesmos preconceitos de classe do senso comum – renda, geracional, de gênero, étnico-racial, territorial entre outros.

Pensando nas grandes cidades (em especial nas capitais) este processo de priorização do público para a classe dominante e suas áreas de interesse acaba criando redes de exclusão de jovens.

Mesmo que o poder público garanta o funcionamento mínimo de bibliotecas, museus, centros de inclusão digital, parques e praças, conforme as cidades crescem e seguem a lógica de garantia dos privilégios da classe dominante, mais estes espaços estarão longe das periferias, quando estão próximos tendem a não conseguir ter seu funcionamento integral seja por falta de infraestrutura ou de recursos humanos.

Assim, quanto mais o jovem está longe das áreas centrais ou de interesse da classe dominante, mais distante será o seu acesso a estruturas públicas que possam ser um potencializador formativo ou de experimentação.

Os espaços públicos que deveriam ser fonte de oportunidades para os jovens da classe trabalhadora acabam por se tornar um símbolo de como o poder público – disputado pela classe dominante para garantir sua hegemonia no controle do mesmo – não está interessado em inclusão social e oportunidades para estes, pelo contrário, o sucateamento dos equipamentos

públicos (podemos incluir todos) torna-se uma prova cabal de que não existe igualdade de oportunidades e existem privilégios de classe.

Se a estrutura concreta das grandes cidades já é uma estrutura de exclusão, esta mesma exclusão tende a fazer parte do conjunto das relações destes jovens, que imersos nessa realidade, assimilam os princípios impostos por ela realidade e os reproduzem em suas relações.

Partindo da estruturação das cidades temos que entender nossa organização nacional em um território de proporções continentais.

O Brasil possui 5.570 municípios[20], divididos em 26 estados e o Distrito Federal. Temos uma concentração populacional nas grandes cidades fruto de uma migração de milhões de habitantes do campo nos últimos 50 anos e crescimento demográfico natural das cidades. Questões surgem destas constatações.

A primeira delas é que com um número grandes de municípios e concentração nas grandes cidades, podemos ter um grande número de regiões ou localidades onde os jovens, para acessar uma escola de Ensino Médio, têm de deslocar-se para outro município.

O Censo 2010 mostra que 765.135 pessoas cursam o Ensino Médio (não especificada idade) em outro município que não o de sua residência e 458.939 jovens de 15 a 17 anos (não especificado o curso frequentado) possuem a mesma condição.

Dos 10.324.025 de jovens do Brasil de 15 a 17 anos (10.324.025) cerca de 69,7% (7.203.338) possuem renda mensal domiciliar de até um salário mínimo, segundo o IBGE (Censo Demográfico 2010), o que pode se tornar um balizador para o acesso e permanência na escola caso haja gasto adicional para o jovem e sua família.

Mesmo que muitos municípios e estados forneçam transporte escolar a família ainda precisa garantir recursos mínimos para eventuais demandas que possam surgir. Dependendo do número de filhos que tenham que fazer este

[20] Fonte: Portal Brasil (Governo Federal). Disponível em: < http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/cresce-numero-de-municipios-no-brasil-em-2013>. Acesso em: 15 de abr. de 2017.

deslocamento as possibilidades de eventualidades que geram custos acontecerem aumentam proporcionalmente.

Uma família de baixa renda, mesmo sabendo da necessidade da educação para garantir um futuro melhor para os seus filhos, muitas vezes se depara com necessidades objetivas da realidade que forçam este jovem a procurar uma forma de colaborar financeiramente com a renda da família.

A dúvida que surge com estes números é que se temos mais de 700 mil jovens que conseguem cursar o ensino médio em outros municípios, quantos iniciam e desistem no meio do caminho? Quantos sequer avaliam trilhar esta possibilidade?

Se trabalhar, estudar e residir em um mesmo município já gera um esforço grande da família e do jovem, vamos tentar imaginar como isto pode pesar para aqueles que precisam se deslocar para garantir acesso a uma escola. Esta é uma possibilidade que os números apresentados acima nos sugerem.

Ainda sobre a especificidade do território e cultural é necessário tratar da questão da juventude quilombola e indígena.

Segundo a Fundação Palmares (órgão do Governo Federal que emite certificado para Comunidades Remanescentes de Quilombos) hoje o Brasil possui 3.018 comunidades quilombolas[21] em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Muitos destes quilombos estão distantes de escolas e das áreas urbanas dos municípios o que dificulta o acesso destes jovens à escola. Mais do que simplesmente ter acesso à escola é preciso garantir que esta esteja preparada para a especificidade cultural dos quilombolas.

Sobre comunidades indígenas do Brasil o site “Povos indígenas do Brasil”[22] informa que “os mais de 240 povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do País”. São povos que também necessitam de equipamentos

[21] Fonte: Fundação Palmares. Disponível em < http://www.palmares.gov.br/file/2017/10/quadro-geral-10-2017.pdf> . Acesso em 29 de out. 2017.

[22] Fonte: Site Povos Indígenas do Brasil. Disponível em < https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil> . Acesso em 29 de out. 2017.

públicos preparados para trabalhar com as suas especificidades culturais e territoriais.

Apresentamos sobre o tema ligado ao território o contexto de desenvolvimento das cidades que privilegia os interesses da classe dominante, as questões que evolvem jovens que residem em um dado município e estudam em outro e a especificidade dos quilombolas e indígenas.

Agora apresentaremos, no âmbito das relações entre jovens, o tema gravidez e relações estáveis.

Os dados da pesquisa feita pela Secretaria Nacional de Juventude – SNJ mostram que 17% das jovens de 15 a 17 anos (1.755.082) têm filho(s) o percentual para jovens do sexo masculino na mesma faixa etária é de 1%.

Podemos entender que existem uma diferença entre a relação das jovens mulheres e jovens homens com a gravidez e filhos (dentro dos percentuais apresentados, pelo menos).

Já demonstramos acima que 69,7% dos jovens de 15 a 17 anos têm renda mensal familiar de até um salário mínimo.

Durante a gravidez até o parto, as jovens necessitam de atenção médica e também de tempo e recursos para um ambiente com o mínimo para o atendimento ao recém-nascido.

Nas famílias das classes dominantes facilitam a organização e estruturação destes espaços bem como o atendimento da jovem.

Já nas famílias da classe trabalhadora mais pobre a falta de recursos financeiros acaba por exigir mais esforço pessoal da jovem e de sua família para garantir o mínimo necessário para a grávida e seu filho.

O acesso das jovens da classe trabalhadora aos serviços de saúde e pré-natal é dificultado pela precariedade das estruturas públicas, em especial nas grandes cidades. Já para as filhas da classe dominante não há este tipo de dificuldade quando os recursos dos seus pais garantem este acesso.

Mesmo que a jovem da classe trabalhadora e sua família superem todas as dificuldades e garantam que a mesma antes e pós-parto – passado o período de licença maternidade – possa continuar os seus estudos, várias outras dificuldades do contexto desta classe mais pobre se impõem, criando dificuldades para a continuidade dos seus estudos.

Podemos citar neste contexto a falta de vagas da educação infantil brasileira – em especial, nas grandes cidades. Uma segunda questão é a distância das escolas que possuem Ensino Médio das áreas periféricas das cidades (onde reside grande parte da classe trabalhadora mais empobrecida). Quando há escola faltam vagas. Se a jovem tiver que levar a criança para a escola faltam estruturas para garantir o cuidado necessário da criança enquanto a mãe está estudando.

QUADRO 10 – JUVENTUDE – POSSE DE FILHOS, POR SEXO E IDADE

	TOTAL	SEXO E IDADE							
		HOMENS				MULHERES			
		TOTAL	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	TOTAL	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Peso	*100%*	*53%*	*10%*	*51%*	*39%*	*47%*	*4%*	*24%*	*20%*
TEM FILHOS	40	28	1	19	48	54	17	47	69
1	24	19	1	15	30	31	14	31	33
2	11	6		3	11	16	2	14	22
3	3	3	1	1	6	5	1	1	9
4 ou mais	2	1		0	2	2		0	5
NÃO TEM FILHOS(AS)/ NUNCA TEVE	60	72	99	81	52	46	83	53	31
Média (de filhos)	2	1	2	1	2	2	1	1	2

Base: Entrevistados que já tiveram relações sexuais (81%)

Fonte: Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2014, p. 14)

No sistema capitalista onde a classe dominante se apropria do Estado como escritório particular da defesa dos seus interesses, como é o caso do Brasil, além da exploração do trabalho há também a disparidade entre a realidade estrutural da vida dos trabalhadores e da vida da classe dominante, que além dos seus próprios recursos tem a preferência das políticas públicas do Estado.

Podemos refletir sobre algumas diferenças objetivas de uma gravidez para jovens de classes diferentes[23].

A primeira é que tendo em vista o moralismo extremado de algumas religiões, que ainda persistem em demonizar qualquer ação humana fora de seus padrões, temos muitos casos de jovens trabalhadoras ou filhas da classe trabalhadora que foram expulsas de casa por estarem grávidas. A possiblidade de isso acontecer na classe dominante é muito menor e, se for o caso de expulsão a família quase sempre arca com as despesas da gravidez e da nova vida. Seguindo essa lógica a possibilidade de a jovem da classe trabalhadora ter que ir morar (juntar-se, casar ou similar) com o pai da criança é muito maior do que na classe dominante.

Neste contexto também existe, para as filhas da classe trabalhadora, uma insegurança maior se o pai da criança irá assumir a paternidade. Já no caso da classe dominante mesmo existindo esta insegurança os seus efeitos materiais para garantia de um ambiente mínimo para o desenvolvimento da criança são menores.

O acesso a uma rede de proteção e amparo (família, amigos, colegas de trabalho/escola) também é diferente entre as classes. Vale lembrar que mesmo que a classe trabalhadora seja altamente solidária entre si existem questões objetivas de horário de trabalho, muitas famílias moram em cidades diferentes e o deslocamento é uma dificuldade pois envolve recursos financeiros de alguma monta e também tempo disponível. Quando um parente ou amigo consegue dedicar tempo para apoiar uma família também se depara com um limite de tempo, pois também necessita cuidar do seu sustento e da segurança da sua família e casa.

Como existem contexto e possibilidades completamente diferentes dependendo da classe social, temos também muitos casos onde a percepção do que significa a maternidade muda de acordo com o contexto.

Na classe trabalhadora, fruto do pragmatismo da relação das pessoas com a vida, pode-se acreditar que o nascimento de um filho se torna “um atraso” na vida da adolescente, em especial na gravidez não planejada, seja pelas

[23] Dados levantados em entrevista com a pedagoga Juliana Sabbag da Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social do Paraná em 27 de out. 2017.

dificuldades que a mesma passará ou por abdicar de sua formação pessoal para garantir o pleno desenvolvimento do seu filho, já que o Estado é ineficiente quando se trata de políticas para o conjunto da classe trabalhadora. Mesmo o contexto da jovem da classe dominante se alterando, em virtude das suas posses financeiras esta não terá que abdicar de toda a sua formação, pois os recursos que possui garantem um processo estável de desenvolvimento da criança e possibilidade de continuidade dos seus estudos.

Contudo nossas jovens mulheres trabalhadoras ou filhas de trabalhadores não sofrem somente das consequências acima citadas, que são geradas dentro do capitalismo no Brasil.

QUADRO 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS ADOLESCENTES DE 15 A 17 ANOS, FORA DA ESCOLA, POR FAIXA DE RENDA FAMILIAR, SEGUNDO SEXO E POSIÇÃO NA FAMÍLIA

Sexo e posição na família	Até 2 SM[24]	De 2 a 4 SM	De 4 a 6 SM	Acima de 6 SM	Total
Homens					
Pessoa de referência	9,1	2,0	0,0	0,0	4,4
Cônjuge	0,8	0,5	0,7	0,0	0,6
Filho	78,4	81,1	82,5	88,6	80,8
Outros	11,7	16,4	16,8	11,4	14,2
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Mulheres					
Pessoa de referência	17,7	3,8	7,7	0,0	12,4
Cônjuge	44,5	23,8	17,5	11,8	35,2
Filho	30,8	52,3	59,0	60,9	40,3
Outros	7,1	20,1	15,8	27,3	12,1
Total	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2013, p. 20).

Os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE contidas no documento 1ª Análise SEADE, de agosto de 2013, intitulada “Os jovens e o gargalo do Ensino Médio brasileiro” sobre a distribuição de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola, por faixa de renda familiar, segundo sexo e posição na família nos mostra que 44,5% das jovens desta faixa etária com renda *per capita* de até dois salários mínimos são cônjuges.

[24] Salário Mínimo

Se compararmos qualquer faixa de renda entre mulheres e homens desta faixa etária que são cônjuges, fica clara a distância entre as quantidades. O casamento (ou união estável) nesta faixa etária é completamente diferente para homens e mulheres.

As mulheres de renda *per capita* familiar de até dois salários mínimos são pessoas de referência em 17,7% dos casos, enquanto os homens da mesma faixa de renda são apenas 9,1%.

É necessário situar como as diversas opressões que as mulheres sofrem alteram a sua vida, seu desenvolvimento pessoal e também de seus filhos. A herança patriarcal brasileira deve ser compreendida com profundidade para ser completamente superada.

> Ao longo do tempo, o padrão de dominação masculina tem contribuído para a reprodução de estereótipos do papel secundário e marginal da mulher na sociedade. Os modelos tradicionais de relações de gênero colocaram as mulheres no papel de frágil e submissa, e os homens de sexo forte, dominador e viril. É o domínio masculino que prevalece no campo do discurso, da linguagem e na determinação das formas de estar e ser mulher.
> [...]
> Esses padrões de gênero predominantes pensam e fazem do homem o mais forte, o mais responsável, o mais inteligente e, por isso, o mais capacitado e habilitado para funções ditas "superiores", que se justificam pela condição e posição social que ocupam no espaço público. À mulher, cabem as funções "inferiores", reservadas ao espaço da casa, como o cuidado com os filhos e o lar. Ao homem é destinada a conquista do espaço público; à mulher, o espaço privado, dela por natureza. Sob essa perspectiva, o homem é a figura de poder e a referência das relações sociais de submissão da mulher à esfera privada. O homem viril, macho, forte e inflexível é construído socialmente, em detrimento da mulher frágil, doce, delicada e flexível. O discurso predominante sobre os modos de ser masculino e feminino é, pois, construído com a intenção de subordinar a mulher e desvalorizar a esfera do feminino (SANTOS, 2009, p. 02).

Esse ideário patriarcal não serve para a formação humana, é ancorado nas relações de poder do homem em sociedade e na opressão da mulher. Este ideário é tão arcaico que nem para o capitalismo serve, pois limita a ação da mulher como força de trabalho.

Todavia também existem algumas questões objetivas que podem surgir a partir desta condição feminina ou paralela a ela.

Em alguns casos, os jovens da classe trabalhadora, são submetidos a todo tipo privação, em especial aqueles de baixa renda, no sistema capitalista

brasileiro. Após tomar consciência da sua condição no mundo, seja pela via educacional ou pela vivência e maturidade, este jovem inicia um processo de busca por sua autonomia.

Mas temos também uma idealização do processo de transição para a vida adulta, uma quase “receita de sucesso” do caminho que um jovem deveria percorrer para a adultice e ser assim considerado um jovem que “deu certo” ou que percorreu o caminho certo.

Para a antropóloga Regina Novaes (2011), existem padrões consolidados após a Segunda Guerra Mundial que consideramos ideal para a transição para a vida adulta. O quadro 12 demonstra esse processo.

QUADRO 12 – PROCESSOS DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA – PADRÕES CONSOLIDADOS APÓS SEGUNDA GUERRA

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de NOVAES (2011).

Para um jovem que busca caminhos para sua autonomia esta idealização por vezes pode até parecer um guia que deve ser seguido à risca.

Porém, temos que considerar também que dentro do capitalismo, depois de uma infância de privações, o casamento (ou relação estável) parece uma elevação do *status* social onde este(s) individuo(s) sai(em) da relação direta de dependência dos pais ou familiares.

Muitos jovens consideram as relações com seus pais opressivas, seja pela questão financeira, seja pela sua condição de pessoa em desenvolvimento, que chegando a uma etapa de acúmulo de conhecimento, começa a questionar a realidade e formar, pela experimentação e teorização (juntas ou separadas, dependendo do contexto), sua estrutura de princípios e valores.

Duas questões relevantes foram colocadas aqui, especialmente para as jovens mulheres da classe trabalhadora, a gravidez e a união estável.

Outra questão relevante para o debate sobre a juventude e suas condições de acesso e permanência destes na escola, trata dos jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Os dados apresentados sobre o sistema socioeducativo no Brasil foram extraídos do Levantamento Anual do Sistema Nacional Socioeducativo – SINASE de 2014, publicado no ano de 2017 (BRASIL, 2017).

QUADRO 13 – JOVENS EM RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE POR FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO SEXO E RAÇA/COR

	Porcentagem	Quantidade
Total de jovens em Restrição e Privação de Liberdade	100%	24.628
12 a 13 anos	02%	411
14 a 15 anos	18%	4.470
16 e 17 anos	56%	13.867
18 a 21 anos	24%	5.859
Sexo	Porcentagem	Quantidade
Masculino	95%	23.397
Feminino	05%	1,231
Raça/Cor	Porcentagem	Quantidade
Branca	21%	5.166
Preta/Parda	55,77%	13.719
Indígena	0,25%	61
Amarela	0,63%	155
Sem informação	22,16%	5.451

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de BRASIL, 2017.

Estes jovens estão distribuídos em 476 unidades socioeducativas, distribuídas em 221 municípios brasileiros (BRASIL, 2017).

Dos atos infracionais praticados por estes jovens o levantamento apresenta que 44,41% roubo, 24,24% por tráfico de drogas e 9,47% por homicídio.

Mas a restrição e privação de liberdade são somente uma das medidas, temos também a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade.

Mesmo que em grande parte os governos estaduais forneçam dentro das unidades socioeducativas professores e outros profissionais que ajudam estes jovens a se prepararem para as provas de conclusão do Ensino Fundamental e Médio (em alguns casos existe até mesmo certificação dentro das unidades) o que nos interessa neste momento é compreender que estas

unidades recebem diversos jovens que entram e saem do sistema socioeducativo no período de poucos meses. Só esta situação já poderia ser considerada prejudicial, pois inviabiliza a continuidade da educação destes jovens.

Todavia o problema é um pouco mais profundo. Ao verificarmos que a grande maioria dos jovens que cumprem alguma medida socioeducativa acaba por se distanciar da escola por algum tempo podemos entender que tanto a sociedade (como um todo) quanto as escolas acabam por excluir diretamente estes jovens. As equipes diretivas das escolas resistem a incluir este jovem, pois o mesmo já está sendo "marginalizado" por cumprir uma medida socioeducativa (que teria de ser considerada uma forma de ressocialização, acaba por se tornar uma forma exclusão consentida).

Outro dado importante é sobre a renda destes jovens. Mesmo que o levantamento do SINASE não tenha detalhado este item, o Relatório de Ações do Departamento de Atendimento Socioeducativo do Paraná[25] revela que em 2015, dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade, 52,88% tem renda familiar *per capita* de um a dois salários mínimos, 8,01% de até um salário mínimo e 5,45% informaram que não possuem nenhuma renda. A somatória destes percentuais nos mostra que, no Paraná, 66,34% dos jovens em restrição e privação de liberdade têm renda familiar *per capita* de, no máximo, dois salários mínimos.

Nossa análise não pode generalizar dados, porém está muito claro que as unidades de restrição e privação de liberdade de jovens no sistema socioeducativo brasileiro estão com uma população majoritariamente das classes mais empobrecidas. A classe dominante não ocupa estas unidades pois sua condição financeira garante os melhores advogados para seus filhos e para si. Outra questão versa sobre ocupação majoritária de representantes da classe dominante no judiciário (com raras exceções).

Neste momento é importante ressaltar a importância da categoria diversidade para alcançar as múltiplas determinações da realidade. Porém, para

[25] Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná. Disponível em <http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/relatorio_dease_2015.pdf> . Acesso em 28 de out. 2017.

nossa pesquisa é necessário que a categoria diversidade esteja alicerçada nas “lentes” da luta de classes para análise da realidade.

QUADRO 14 – JOVENS EM LIBERDADE ASSISTIDA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE

Liberdade Assistida – LA	Porcentagem	Quantidade
Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida - LA	100%	31.976
Masculino	89%	28.464
Feminino	11%	3.512
Prestação de serviços à comunidade – PSC	**Porcentagem**	**Quantidade**
Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade – PSC	100%	33.636
Masculino	86%	28.786
Feminino	14%	4.850

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de BRASIL, 2017.

Lembramos que nos casos de utilização da diversidade sem as “lentes” da luta de classes há uma tendência de entender os problemas da realidade em parcelas, influenciados pela fragmentação da realidade que algumas teorias não marxistas defendem ou tentar justificar os problemas da sociedade capitalista sem questionar o modo de produção e as consequências da sua influência na realidade.

O objetivo desta seção foi discutir dados de pesquisas sobre contexto da juventude no Brasil, sendo que para fins de análise foi feito um recorte etário de 15 a 17 anos.

Em um primeiro momento retomamos o debate sobre juventude urbana e rural. Neste aspecto sublinhamos a necessária diferenciação que a educação precisa dar ao contexto urbano e rural.

Assim temos uma juventude majoritariamente urbana, mas que também necessita de atenção para suas especificidades territoriais e culturais dentro da área da educação. Mesmo majoritária a cultura urbana não contribui para o desenvolvimento das potencialidades em contexto fora de sua área.

Ao verificarmos os dados de renda do total de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e constatamos que 90,5% possui renda familiar *per capita* de até dois salários mínimos.

Ressaltamos que existem diferentes processos para o acesso e permanência de jovens da classe dominante e jovens da classe trabalhadora na escola.

Este processo ganha potência dentro das grandes cidades onde o controle do capital sobre os serviços públicos aumenta a desigualdade social, criando uma rede de exclusão para a classe trabalhadora e garantindo privilégios para a classe dominante.

Mesmo com a concentração populacional nos grandes municípios ainda temos um País de proporções continentais onde uma série de jovens reside em um município e estudam em outro. Ainda falando da diversidade dentro do nosso território sublinhamos a questão dos jovens quilombolas e indígenas.

Nas questões relativas à gravidez e união estável, em especial para a jovem mulher da classe trabalhadora constatamos a diferença deste tema para o sexo masculino e discutimos sobre a diferença de processos entre classes sociais na gravidez e sobre alguns pontos do tema união estável na perspectiva da juventude da classe trabalhadora.

Finalizando pontuamos sobre a juventude que cumpre medida socioeducativa e seu contexto.

Tendo este contexto servido para discutir a juventude no Brasil a partir de diversos dados de pesquisa é preciso avançar para um debate mais conceitual sobre juventude dentro do capitalismo no Brasil.

Passemos a próxima seção que trata da fragmentação conceitual da juventude como uma necessidade do sistema capitalista para utilização da sua força de trabalho, visto que a totalidade nos oferece uma análise contextualizada do sujeito.

2.3. FRAGMENTAÇÃO CONCEITUAL DA JUVENTUDE

O objetivo desta seção é discutir sobre a fragmentação conceitual da juventude e como esta influencia no entendimento da totalidade concreta da realidade.

O momento chamado juventude é de profundas mudanças para o indivíduo. Zaíra Fátima de Rezende Gonzalez Leal (2016, p. 18) afirma que “a adolescência tem sido concebida, de forma geral, como um período turbulento, cheio de crises e rebeldias, desencadeado pelas transformações do corpo e pela revolução hormonal”.

Aqui precisamos pontuar a crítica à visão do senso comum que romantizada ou que marginaliza a juventude e acaba criando idealizações de processos que pontuam somente sobre alguns aspectos da juventude, isolando o indivíduo das conexões sociais e culturais que o influenciam e o formam.

As questões físicas e psicológicas são importantes, mas não podem ser analisadas sem o contexto social, pois estas não revelam a essência da “coisa” (KOSIK, 1976, p. 9) em sua totalidade, de forma concreta.

Para Kosik:

> Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saía constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade *é* totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (1976, p.35-36).

Para discutir juventude como categoria social é preciso que a pesquisa e análise contemplem o todo estruturado, dialético, da qual a juventude pode ser compreendida em sua totalidade concreta. Ou seja, a profundidade teórica do

conceito deve ser solidificada através da análise do todo, elementos constituintes da realidade objetiva.

O desenvolvimento da sociedade industrializada e informatizada coloca o jovem em outro papel na sociedade capitalista, o de consumidor e reprodutor do sistema.

Na seção 2.1 quando analisamos os dados de renda da juventude brasileira já fica claro que a maioria da juventude (78% dos jovens) possui renda familiar *per capita de* R$ 1.017,00 (cerca de dois salários mínimos).

Visando apresentar números para melhor ilustrar a questão econômica podemos citar a pesquisa do IPEA (2009) que menciona duas categorias de jovens importantes, "estuda e participa do mercado de trabalho" e "só participa do mercado de trabalho". Essas categorias juntas em 2007, para jovens de 15 a 29 anos perfazem 67,8% (IPEA, 2009, p. 78), no recorte de 20 a 24 anos este percentual chega a 75,9% (Id., ibid.,). Desta forma é evidente que a maioria dos jovens está inserida no setor produtivo, ou seja, a maioria dos jovens do Brasil é da classe trabalhadora.

Esta é uma unidade necessária para o estudo da juventude, ela está inserida no mundo do trabalho, seja diretamente como força de trabalho, seja como consumidor ou se preparando para o mundo do trabalho.

Friedrich Engels define que

> […] toda riqueza provém do trabalho, asseguram economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem (1990, p. 19).

No trabalho o indivíduo se desenvolve e altera a realidade, está é uma ideia fundamental e basilar para qualquer estudo materialista. Cabe retomar o conceito de trabalho como desenvolvimento humano, não renegando este processo, mas sim o colocando no centro do debate, pois, segundo Dermeval Saviani (2007, p. 154), **"**o homem é, é-o pelo trabalho**".**

Neste caso a teoria das "múltiplas juventudes" é apenas parte do caminho a ser trilhado.

Concordamos que existem diversos contextos e culturas que oferecem uma diversidade de aspectos da realidade, porém este mesmo exemplo cabe para a classe trabalhadora, que por essa mesma lógica também poderia ser “múltipla”, porém é “una” em razão do trabalho.

Nenhum materialista pode desconsiderar a categoria “diversidade” e a pluralidade expressa na realidade, porém elas só refletem o real conjugadas ao trabalho como princípio ontológico, conjugadas também à existência de classes sociais e por consequência à luta de classes, não esquecendo a categoria totalidade.

Ao analisarmos o objeto do todo para a parte e da parte para o todo vemos que a ontologia do ser social nos leva a compreender o trabalho como formador do ser humano e transformador da natureza (externa e humana também).

Os diversos contextos e especificidades nos mostram que existem diversos tipos de relações, porém existe unidade ao sairmos da parte para o todo.

Quando analisamos a juventude em seus diversos contextos entendemos a sugestão de conceituação em multiplicidade ou “juventudes”, porém isso é somente parte do caminho. Pois, no materialismo histórico ao entender que é necessário compreender o concreto conjugado ao todo, vê-se a juventude e sua característica social essencial, não única e nem monolítica, característica que demonstra unidade, que é convergente neste agrupamento, ou seja, o trabalho como conceito ontológico dentro da luta de classes.

Assim, temos uma só juventude por força da sua relação com o trabalho, relação diferente do conjunto da classe trabalhadora, pois a juventude transita em um momento de formação para o mundo do trabalho e ingresso no mesmo, por vezes momentos separados, por vezes juntos. Mas, da mesma forma que a classe trabalhadora, esta é uma relação central para a vida.

As determinações socioeconômicas devem ser o norte do nosso estudo dentro do capitalismo no Brasil

Para o sistema capitalista, a visão de totalidade é um problema, uma vez que esta revela que o capitalismo sobrevive da exploração da maioria para benefício da minoria.

Para sustentar uma contraposição viável a totalidade incentiva-se o parcelamento do conhecimento, fechando o mesmo em diversas caixas, que por vezes não se conectam entre si, onde tudo pode e tudo é válido como ciência.

Essa dispersão do conhecimento leva a uma tensão no mundo acadêmico (não exclusivamente, mas é onde há uma concentração deste debate) que, por vezes, leva a não compreensão do ponto central das lutas dos trabalhadores.

Nesta seção analisamos como a fragmentação conceitual limita o entendimento de juventude como um todo e aprofundamos a necessidade de entender estes jovens em seu contexto. De início se tornou necessário fazer uma crítica a visão de senso comum que romantiza ou marginaliza estes jovens. A visão de senso comum, por ser rasa, acaba criando idealizações sobre o papel do jovem na sociedade e o isola de suas relações. Ao isolar o jovem de suas relações em sociedade forma-se uma ideia equivocada de que o jovem é o único responsável pelo seu desenvolvimento. Nas relações em sociedade todos necessitam cumprir uma função social pensando a sociedade como um conjunto de relações que pensa em atua em prol do coletivo.

Se a sociedade funciona como um organismo é necessário analisar o jovem dentro destas relações. Mesmo se tratando de questões físicas e biológicas é necessário compreender o contexto.

Assim precisamos reforçar que no capitalismo industrializado e informatizado o jovem é mão de obra, mas também é consumidor de produtos e serviços e reprodutor do sistema.

Compreendendo a juventude e as múltiplas determinações de seu contexto precisamos que esta é “una” em razão do trabalho, como a classe trabalhadora a qual pertence a maioria da juventude brasileira. O ponto de unidade da análise do jovem como indivíduo em sociedade é o trabalho.

Assim sendo é necessário um aprofundamento do trabalho como conceito ontológico, tema da nossa próxima seção.

2.4. O TRABALHO COMO CONCEITO ONTOLÓGICO

As teorias que não utilizam o materialismo histórico como seu alicerce teórico analisam a juventude e a educação, em especial o Ensino Médio, sem considerar a perspectiva ontológica do trabalho, retirando assim sua centralidade na formação humana.

Entendendo a necessidade de retomar este aspecto como fundamento do desenvolvimento humano e também como princípio educativo é imprescindível que esta dissertação apresente o trabalho e sua centralidade no desenvolvimento da educação no Brasil.

O debate sobre juventude e ensino médio no Brasil tem possibilitado a pesquisadores, intelectuais, professores e estudantes realizarem uma reflexão sobre a função social da educação nos momentos atuais.

Para uma pesquisa que usa como teoria social o materialismo histórico, o trabalho como conceito ontológico é central para análise da realidade, pois com ele podemos entender o conjunto dos processos de desenvolvimento humano e de suas relações.

Desta forma o trabalho é para a teoria adotada nesta pesquisa um princípio educativo que necessita ser compreendido em sua totalidade.

Considera-se trabalho aqui, conforme define Karl Marx:

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil par sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (2013, p.255, grifo do autor).

Definindo assim trabalho contrariamos a tentativa de simplificar o conceito somente a empregabilidade ou geração de renda.

O ser humano é produto de um processo de evolução milenar, onde o trabalho tem função central.

Para Engels, conforme descreve no livro *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, o trabalho se define como “o fundamento da vida humana. Podemos afirmar sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1990, p. 19).

A justificativa desta afirmação remonta à evolução humana desde as suas primeiras modificações físicas, em especial as mudanças que possibilitaram que macacos antropomorfos fossem alterando suas características saindo de uma postura semiereta para uma postura ereta. Para Engels (1990) este foi um passo decisivo para a transformação do macaco em homem.

O trabalho e a fala são determinantes para o desenvolvimento do cérebro humano, considerando a complexidade das atividades que o ser humano executa em seu desenvolvimento (fala, trabalho) aumenta a sua capacidade de assimilação de linguagem e memória, desenvolvendo com o passar dos anos um certo tipo de consciência[26] totalmente diferente dos animais, mais elaborada e capaz de evoluir com os novos desafios que a sobrevivência impunha aqueles seres humanos.

O trabalho surge com o desenvolvimento de instrumentos elaborados que auxiliam no avanço da pesca e da caça, que por consequência auxilia na diversificação alimentar, em especial as substâncias contidas na carne que ajudam no desenvolvimento físico e mental.

Como Engels nos alerta nem tudo pode ser considerado trabalho neste momento, assim, é a fabricação destes instrumentos elaborados que se torna o ponto inicial do desenvolvimento do trabalho.

O entendimento desse processo nos afasta de concepções idealizadas de realidade, seja de cunho religioso ou não comprometidas com o entendimento e desenvolvimento da humanidade. Estas concepções idealizadas acabam por retirar o ser humano do centro do debate, procurando fora da realidade objetiva razões e justificativas para aquilo que não compreendem.

[26] Atributo altamente desenvolvido na espécie humana, pelo qual o homem toma, em relação ao mundo e aos seus estados interiores, aquela distância em que se cria a possibilidade de níveis mais altos de integração conhecimento, noção, ideia’ (CUNHA, 2010, p.172-173)

Nosso processo histórico é produzido socialmente, nossa história é um resultado das relações e ações humanas entre si e em relação com a natureza, desta forma o ser humano é o sujeito da sua história, historicamente construído nas relações entre si e a natureza em um trabalho consciente, teleologicamente[27] orientado.

Para Saviani:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (2007, p.154).

O trabalho é um conceito ontológico, relativo ao ser em si mesmo a partir de seu desenvolvimento histórico e social, na área da Educação afirmamos ser um princípio educativo.

A compreensão da importância do trabalho para o desenvolvimento do ser humano no processo histórico é algo concreto, desta forma podemos avançar no detalhamento de cada conceito, iniciando por Marx, utilizando as lentes do materialismo histórico.

O capítulo 5 do livro *O Capital* de Marx descreve o processo de trabalho e o processo de valorização.

Logo na primeira frase o autor define “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho” (MARX, 2013, p. 255) apontando para o trabalho como um conceito em movimento, de ação.

A importância do elemento consciência já foi referida anteriormente, porém é importante reforçar a diferença entre a ação instintiva do animal e ação consciente do ser humano. Quando o animal age instintivamente age por impulsos biológicos, mesmo aqueles que produzem algum tipo de atividades que

[27] Teleologia (*téléologie*) - O estudo das finalidades (*télos,* em grego é o fim). Esse estudo pode ser útil e legítimo, mostra Kant, mas contanto que se considere o conceito de finalidade apenas como um conceito regulador, válido apenas para a faculdade de julgar reflexiva: trata-se de fazer *como se* a natureza perseguisse um objetivo, sabendo que nunca será possível mostrar que é de fato o que acontece (*Crítica da faculdade do juízo,* II, 2, §§ 75 e 76), ou até pensando que nã é assim. A teleologia não vai desaguar numa teologia senão subjetivamente, diz Kant, e somente no caso dos que, acrescentaria eu, se deixam enganar por ela. (COMTE – SPONVILLE. 2003, p.584)

podem ser consideradas, de certa forma, complexas, como abelhas e suas colmeias, castores e seus diques ou joão-de-barro e suas casas o fazem por instinto.

O ser humano quando executa suas ações as faz de forma consciente, pensando e refletindo, ou seja, o cérebro humano consegue imaginar o processo, idealizá-lo e ao processá-lo como informação o exterioriza através da atividade corpórea ou como Marx define “a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização da tarefa” (2013, p. 256).

O ser humano é um constructo da história e do trabalho, que em permanente processo de evolução modifica a natureza externa e a sua própria.

É a existência social do ser humano que determina sua consciência, se temos um processo de desenvolvimento, este processo avança conforme o entendimento do ser humano da realidade por meio do trabalho e transformação da natureza externa e de sua própria natureza.

Essa condição é histórica e material, conforme Marx e Engels definem em *A Ideologia Alemã* (2007):

> A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência *[Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (2007, p.93-94, grifos dos autores).

Para Marx e Engels existem quatro momentos (atos históricos) que precedem uma plena consciência, ou seja, quatro necessidades reais para

existência que antecedem a visão consciente e plena da realidade e sem a satisfação delas há um limitador do pleno entendimento do todo da realidade.

O primeiro seria a produção dos meios para a satisfação das necessidades materiais.

O segundo é que a satisfação da primeira necessidade leva a novas necessidades e a produção destas novas necessidades podem se transformar no primeiro momento de forma “agregada”, ou seja, o que anteriormente era muito simples e até pontual para as necessidades reais da existência começa a se tornar complexo, antes somente alimentação, agora necessito de alimentação e habitação, antes alimentação e habitação, agora necessito de alimentação, habitação e ferramentas e assim sucessivamente.

O terceiro se dá a partir da procriação dos seres humanos, que transformados em famílias se relacionam cada vez mais.

Esta relação os humaniza e após o aumento do contingente populacional surgem mais famílias e, por consequência, mais relações sociais.

Estas relações acabam se transformando também em uma necessidade de desenvolvimento humano, quanto mais relações sociais mais o ser humano se desenvolve socialmente.

O quarto momento seria que a produção da própria vida e de outras (sociedade) torna-se uma relação dupla (relação natural e social):

> No sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” -, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 2007, p.34).

Esta é a demonstração da ligação materialista do ser humano em sociedade, que inicia das necessidades básicas e do modo de produção e se complexifica sistematicamente.

Como condições objetivas, não podem ser sacralizadas, pois o processo exige entendimento da realidade com conhecimentos que permitam esta

reflexão, não se dá ao natural e não é isenta de disputas ideológicas. Esta é a compreensão da fase inicial do processo.

Como Marx e Engels definem não é consciência “pura” (2007, p.34) pois está contaminada pela matéria manifesta pela linguagem. Para os autores a linguagem é tão antiga quanto à consciência e existe nas relações com outros seres humanos e, portanto, consigo mesmo e nasce destas relações humanas, sendo assim produtos sociais.

Nos estágios iniciais dessa consciência os autores frisam que em um primeiro momento o ser humano possui uma consciência mais imediatista e “puramente animal da natureza (religião natural)” (MARX; ENGELS, 2007, p.35) pois sua compreensão de existência se limita às relações entre seus pares e seu meio imediato, ficando a natureza (perspectiva de todo) como algo sacro.

Mesmo assim avança a consciência de firmar relações entre seus pares, consciência de vida em sociedade.

Com o avanço da vida em sociedade temos a divisão do trabalho e aparecem as contradições entre interesses coletivos e individuais. De propriedade coletiva passamos para a propriedade privada, passando a produzir cada vez mais e nos identificar cada vez menos com o produto do nosso trabalho.

O ser humano por meio do trabalho altera a natureza, diferente dos animais que tendem a se adaptar a ela, ao alterar a natureza externa ele altera sua própria natureza.

O trabalho humaniza o ser humano, aumentando suas potencialidades e trazendo novos desafios, que por consequência aumentarão ainda mais suas potências. Porém, na sociedade capitalista o trabalho é alienado, como define Marx:

> Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da *espécie*; transforma a vida *genérica* em meio de vida individual. Primeiramente, aliena a vida genérica e a vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada. Certamente, o trabalho, a *atividade vital*, a vida *produtiva*, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de

> atividade vital está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como *meio de vida* (2011, p. 116, grifos do autor).

A compreensão de que a força de trabalho é o próprio trabalho e que este processo é uma relação entre o ser humano e a natureza nos remete a uma questão central para a área da Educação, o trabalho é uma ação consciente e o ser humano é um constructo da história e do trabalho, desta forma, como afirma José Claudinei Lombardi (2011, p. 348):

> No meu entendimento, para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstrata e ahistoricamente a educação, pois está é uma dimensão da vida dos homens que, como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Não há possibilidade de entender a educação de forma abstrata e ahistórica, pois a educação é um aspecto da vida social e esta é desenvolvida pela história e pelo trabalho. A análise da educação deve ser feita a partir da histórica e do modo de produção de vida do contexto analisado.

Mas como conectar este conjunto de conhecimentos com a juventude brasileira?

Ao entendermos a importância do trabalho como fundamento do desenvolvimento humano e que somos resultado de milhares de anos de evolução e também de nossas relações sociais, compreendemos que o ser humano é um produto do trabalho e da história.

Desta mesma forma entendemos a juventude como categorial social e produto das múltiplas determinações da realidade e de suas relações sociais.

Para Saviani a existência humana não é uma dádiva, não está automaticamente garantida, ela é uma produção humana, um “produto do trabalho” (2007, p.154) e desta forma o ser humano precisa aprender a ser um ser humano, “ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir

sua própria existência" (Id.,ibid.). Sendo assim, todos os seres humanos necessitam aprender a desenvolver suas potencialidades humanas, já o fazem, de certa forma, como resultado de suas relações sociais, mas é na educação, especialmente para a classe trabalhadora, que podem acessar a melhor produção de conhecimento e cultura que a humanidade já produziu. Assim relacionamos esta necessidade de formação para a juventude brasileira, em especial a juventude da classe trabalhadora.

Entendemos que o ser humano é um constructo da história e do trabalho, que em permanente processo de evolução modifica a natureza externa e a sua própria.

No tocante a juventude, a localizamos entre um período de formação humana e ingresso no mundo do trabalho (processos por vezes separados e por vezes unificados) e compreendendo que o trabalho é um princípio educativo temos que considerar que sua formação humana não pode estar desvinculada deste princípio, assim formação humana e formação para o (mundo do) trabalho tornam-se sinônimos (que serão devidamente aprofundados no capítulo II), pois "o homem é, é-o pelo trabalho" (SAVIANI, 2007, p. 154).

E por fim, é necessário aproximar a formação da juventude da classe trabalhadora do entendimento dos quatro momentos (atos históricos) que precedem uma plena consciência, ou seja, quatro necessidades reais para existência que antecedem a visão consciente e plena da realidade: 1. Produção dos meios para a satisfação das necessidades materiais; 2. Novas necessidades oriundas da satisfação da primeira necessidade; 3. Relações sociais; e 4. Produção da própria vida e de outras (sociedade) torna-se uma relação dupla - relação natural e social.

Nesta seção tratamos sobre a importância do trabalho como conceito ontológico para a juventude. Para isso foi preciso retomar a perspectiva ontológica do trabalho para reafirmar sua centralidade na formação humana. Por consequência assumimos o trabalho então como um princípio educativo.

O ser humano é sujeito da história e do trabalho e a educação é um aspecto da vida social então não podemos desvincular dentro da formação humana da juventude brasileira o trabalho do ponto de vista ontológico e como princípio educativo.

Para avançar no debate é preciso analisar a juventude na sociedade de classes no contexto brasileiro.

2.5. JUVENTUDE, CLASSES E LUTA DE CLASSES

Existe hoje uma luta ideológica conciliatória velada que tenta esconder a luta de classes dos debates sociais.

Alguns afirmam que este é um debate do passado, outros argumentam que não existem mais “classes” no atual estágio da democracia e do capitalismo, que isso se diluiu com o desenvolvimento comercial, industrial e tecnológico. Essa vertente teórica não marxista equivocadamente não compreende que o centro da luta ideológica é justamente a luta de classes, as teorias que formulam e pesquisam somente o fato isolado acabem por não chegar à essência das questões sociais, vendo somente o parcial sem entrar na contradição central em disputa na sociedade.

Essa conciliação óbvia acaba por nublar o debate sobre as contradições reais da classe trabalhadora e sobre a unidade desta. No campo da juventude é preciso verificar com mais profundidade as formas como essa questão se mostra.

Alguns argumentos precisam ser pontuados e desconstruídos nesse processo, o primeiro deles é sobre a (não) inserção econômica da juventude. Há quem acredite que parcela da juventude ainda não está inserida economicamente, isto já provamos não ser real, pois a maioria dos jovens está inserida no mundo do trabalho e também contribui para o desenvolvimento econômico no papel de consumidor.

O trabalho do jovem é desvalorizado e explorado em todas as áreas da economia sob a justificativa da falta de experiência e do estado de “aprendizagem” o que aumenta a condição de precarização e alienação deste trabalho. Essa condição fica ainda mais precarizada fruto do individualismo exacerbado do capitalismo competitivo.

Nesta situação, qualquer jovem precisa ter consciência de seu processo formativo e de sua condição como indivíduo pertencente à classe trabalhadora

(quando não for detentor ou controlador dos meios de produção) e, por consequência, explorado.

Aníbal Ponce (2000, p. 19) afirma que no comunismo primitivo o “ensino era para a vida e por meio da vida. [...] E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas (as crianças) se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível dos adultos”. Neste momento histórico o compromisso de inserção social através da educação era coletivo, todos cumpriam suas tarefas para o desenvolvimento e sobrevivência do coletivo. A propriedade privada e acumulação capitalista acabaram com essa lógica, no sistema capitalista impera o individualismo.

O processo entre a preparação para o trabalho e o trabalho em si não é compreendido como “processo” em que a sociedade, como um todo, possui a responsabilidade de também formar e estimular o desenvolvimento integral dos indivíduos através de práticas educativas institucionais e não institucionais.

Como o jovem, a sociedade também precisar ser educada para educar. A síntese deste conceito poderia ser um ditado atribuído às comunidades africanas que diz que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Como processo educativo, precisamos afirmar que esta educação deve ser classista, onde o jovem se reconheça enquanto indivíduo inserido socialmente, que possibilite o entendimento do seu próprio período de desenvolvimento e que lhe forneça um ferramental teórico e cultural para leitura de mundo.

Uma segunda pontuação necessária, sobre a qual também já discorremos, trata-se do esforço de tornar a juventude um problema. Se nessa etapa da vida há um desenvolvimento físico e mental, uma potência de vida, este fator não pode ser considerado prejudicial à sociedade, pelo contrário, é benéfico.

Se o jovem não se reconhece na escola é em razão de que, como disse Lenin, “a velha escola era livresca, obrigava o jovem a acumular uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, sem vida, que entulhavam a cabeça e transformavam a geração jovem num exército de funcionários padronizados” (LENIN, 2005, p. 13).

A escola, em especial a pública no Brasil, é distante da vida prática, pois quer abafar as contradições da realidade para formar um corpo de trabalhadores dóceis aos desmandos da classe dominante. Esta escola pública é o produto da luta de classes no Brasil, onde a classe dominante e a classe trabalhadora estão em enfrentamento permanente, com vitórias e derrotas dependendo da correlação de forças e organização destas classes.

É preciso aproveitar a energia revolucionária da juventude para a formação de uma nova sociedade.

Mas então, qual é o motivo de não estarmos debatendo centralmente a juventude inserida socialmente e compreendida com as lentes das lutas de classe?

Duas questões, já tratadas aqui, auxiliam nesta compreensão. Uma é a conciliação teórica sobre a centralidade do debate de lutas de classes no Brasil e, a segunda, a subestimação do papel do jovem e, ao mesmo tempo, uma incompreensão de seu papel de vanguarda.

A fala de Lenin, no Congresso da União das Juventudes Comunistas (1920), sobre as tarefas desta união nos ajuda na compreensão do papel da juventude. Ao descrever sobre a questão da tarefa,

> [...] esse problema merece nossa atenção na medida em que, pode-se dizer, em certo sentido, é justamente à juventude que incumbe a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista, porque é evidente que a geração de militantes educada na sociedade capitalista pode, no máximo, cumprir a tarefa de destruir as bases da velha vida capitalista baseada na exploração (LENIN, 2005, p. 9).

Mesmo sabendo que o centro da contradição com o capitalismo está nos trabalhadores, é necessário formar uma nova geração capaz de avançar nesta luta e construir as novas bases da sociedade, o que dá centralidade para a juventude dentro do atual cenário do enfrentamento entre classes.

Como a juventude brasileira é um sujeito “não-sujeito” no ensino médio brasileiro – pois a maioria da juventude no Brasil está diretamente vinculada à classe trabalhadora e o ensino médio ainda possui características de formação de uma burguesia, seja pelo viés de um ensino médio voltado para o ingresso na educação superior ou pela inexistência de um ensino médio que tenha a centralidade do trabalho no seu desenvolvimento – acaba que o debate central

deste não versa sobre as relações que o constituem, mas na sua forma de desenvolvimento.

Porém é preciso evitar sectarismos dentro do processo educacional e também social.

Mesmo entendendo que é necessária uma ruptura de sistema para que a classe trabalhadora possa tomar o poder e reorganizar a sociedade destruindo a lógica do capital e construindo uma sociedade livre da exploração de um ser humano por outro ser humano, é também necessário compreender que para chegar a uma ruptura é preciso construir um caminho para isso, pois a ruptura não está dada, terá de ser conquistada.

Assim sendo, entre o ideal de educação para a classe trabalhadora e o que está posto no atual momento é necessário a construção de um projeto que possa representar um campo de resistência ao que está posto e ao mesmo tempo, seja uma possibilidade de avanço e acúmulo de forças na luta de classes, bem como represente a possibilidade de uma futura ruptura.

Neste projeto não cabe nenhuma forma de reformismo ou conciliação com o que está posto, mas é a possibilidade de contradição objetiva com o atual sistema.

O materialismo histórico é a teoria social que adotamos para compreensão da realidade e das relações sociais inseridas nela, porém, é necessária clareza de cada etapa da luta, dentro de cada esfera de atuação para atingir uma organização e unidade de classe necessária para o enfrentamento do capitalismo. Criando-se assim condições para um ensino médio (que é o foco desta dissertação) que tenha uma função social que desenvolva as potencialidades humanas dos jovens, com centralidade do trabalho em seu processo e onde este jovem é sujeito deste processo.

Mas existem algumas contradições na avaliação sobre os jovens no Brasil que merece uma atenção maior, em especial dentro da sociedade de classes.

Existe uma dualidade cada vez mais evidente no tratamento de jovens de famílias abastadas e jovens da classe trabalhadora. Enquanto os primeiros estudam e continuam a morar com a família, o jovem da classe trabalhadora é pressionado a trabalhar e, em muitos casos, acaba por ter uma união conjugal

(casamento, o chamado “morar junto” dentre outras formas) precoce buscando certa autonomia e mudança de *status* social.

No Brasil, a reformulação do Ensino Médio (sancionada em fevereiro de 2017) deixa cada vez mais claro que a burguesia quer o ensino público responsável pela formação de trabalhadores (mão de obra) enquanto o ensino privado se encarrega de formar a classe dirigente. Ao longo da história o desenvolvimento da educação é uma disputa por hegemonia onde a classe dominante tenta impor o seu conceito de mundo.

A educação acaba cumprindo esse papel de reprodutor do sistema, mas ao mesmo tempo em seu meio há o despertar uma força contrária, uma força capaz de avançar no entendimento do sistema e subverte-lo. Para isso é preciso que os trabalhadores da educação dominem o conhecimento da categoria social juventude de forma contextualizada, bem como a função social de uma educação transformadora.

Outra contradição importante versa sobre a narrativa de “juventude problema” ou “adolescente problema”.

Podemos pontuar diversas causas relativas aos questionamentos feitos por adolescentes e jovens sobre o mundo ou sua existência, porém é necessário verificar o que pode nos demonstrar as diferenças, semelhanças e contradições do indivíduo nesta etapa da vida.

A passagem do estado de “heteronomia”[28] para “autonomia” é importante e deve ser destacado, bem como a consolidação de sua identidade frente ao mundo; é importante também situar que a ação reflexiva e construção da identidade tende ao questionamento, bem como a experimentação.

Associando isso, no caso do Brasil, há uma realidade de privilégios para a classe dominante em todas as áreas (em especial a justiça, educação, saúde e no acesso a direitos), desvalorização do trabalho e o moralismo burguês.

De outro lado, conforme Cury (1995, p. 29) “a classe dominante busca um *conformismo,* ou seja, busca transformar sua concepção de mundo em

[28] Para Kant, a heteronímia é ação de seguir as normas que foram estabelecidas pelos outros que podem ser desde leis, como também dogmas religiosos. O contrário de heteronímia é conhecido como autonomia (do grego auto que é “próprio” e nomos que é o mesmo que “norma” ou “regra”) e que, portanto significa o estabelecimento das próprias regras morais que uma pessoa cria e decide seguir.

senso comum, fazendo-a penetrar nas massas e buscando assim assegurar, com o consenso dessas a ordem estabelecida" (grifo do autor).

A busca da sua autonomia e identidade frente à sociedade choca-se diretamente com o projeto da classe dominante.

Em muitos casos, o jovem que teve uma infância romantizada, ao alcançar a adolescência e, por consequência, uma ampliação da sua visão e vivência de mundo, leva um choque entre o ideal e real, desta forma vive-se uma contradição evidente que gera também reação.

Se há um "problema" nesta relação com certeza é social, o problema é o sistema capitalista de exploração e opressão da classe trabalhadora.

Muitos caminhos são possíveis para estes jovens, porém quando não há possibilidade real de se contrapor ao sistema por meio do domínio de técnicas e conhecimento da realidade, o natural é algum tipo de reprodução do *status quo* visando subsistência.

Todavia, para além da consciência dos indivíduos sobre a situação da educação brasileira e de nossas escolas, também é necessário que os mesmos atuem politicamente.

Pensando em sociedade e juventude, duas questões são importantes salientar para uma atuação que promova o combate às teorias e práticas hegemônicas no sistema capitalista, a primeira delas é organização e a segunda unidade de classe. Sendo que estamos tratando de luta política, é necessário salientar que o ponto de convergência para a organização e unidade de classe é essencialmente política. Organização e unidade de classe sem política é burocracia ou defesa de interesses particulares.

Para Lenin:

> A "elevação da atividade da massa operária" *somente* será possível se *não nos restringirmos* à "agitação política no campo econômico". E uma das condições essenciais para essa indispensável ampliação da agitação política é organizar denúncias políticas que abranjam *todos os campos*. A consciência política e a atividade revolucionária das massas *só podem* ser educadas por meio dessas denúncias. Por isso essa atividade é uma das funções mais importantes de toda a socialdemocracia internacional, pois mesmo a liberdade política não exclui a necessidade de denúncia, apenas desloca um pouco a esfera a que elas se dirigem [...] A consciência da classe operária não será uma consciência verdadeiramente política se os operários não se acostumarem a reagir contra *todos* os casos de arbitrariedade e

> opressão, de violência e abuso *de toda a espécie, quaisquer que sejam as classes* atingidas; a reagir, além disso, do ponto de vista socialdemocrata, e não de qualquer outro. A consciência das massas operárias não pode ser uma verdadeira consciência de classe se os operários não aprenderem, com base em fatos e acontecimentos políticos concretos e atuais, a observar *cada uma* das outras classes sociais em *todas* as manifestações da vida intelectual, moral e política; se não aprenderem a aplicar na prática a análise e a apreciação materialista de *todos* os aspectos da atividade e da vida de *todas* as classes, categorias e grupos da população (LENIN, 2006, p. 181, grifos do autor).

O autor compreende que a "elevação da atividade da massa operária" como uma ação política alicerçada na denúncia contra toda arbitrariedade e também através da apreensão de conhecimento e das relações de todas as classes. Ou seja, é necessário compreender profundamente a realidade para intervir e transformá-la efetivamente.

Pensando em organização Lenin define:

> 1) É impossível um movimento revolucionário sólido sem uma organização de dirigentes estável, capaz de garantir sua continuidade; 2) quanto mais numerosa a massa espontaneamente integrada à luta, massa que constitui a base participante do movimento, mais premente será a necessidade dessa organização e mais sólida terá de ser (do contrário, será mais fácil para os demagogos de todo o tipo arrastar os setores atrasados da massa); 3) essa organização deve ser formada principalmente por homens dedicados profissionalmente às atividades revolucionárias; 4) na pátria da autocracia, quanto mais *restrito* for o contingente dessa organização, a ponto de incluir apenas os filiados dedicados profissionalmente às atividades revolucionárias e adestrados na arte de enfrentar a política, mais difícil será "caçar" essa organização; e 5) *maior* será o número de pessoas, tanto da classe operária como das demais classes sociais, que poderão participar do movimento e colaborar para ele de forma ativa (2006, p. 245, grifos do autor).

Reforça-se assim a necessidade de uma direção para organização da luta, onde o voluntarismo e o amadorismo político não possuem espaço de crescer diante do enfrentamento com a classe dominante.

A qualidade política da direção é uma construção teórica e prática com projeto que privilegie os interesses do conjunto da classe trabalhadora.

As questões acima colocadas nos servem de direcionamento político para o entendimento das mobilizações na área da Educação.

É necessário um projeto de sociedade que seja consistente com as formulações que visam à formação humana plena e o desenvolvimento de suas potencialidades livre de qualquer tipo de exploração e individualismo. As disputas localizadas, pontuais e deslocadas de um projeto maior que nos retiram do esforço do que é central no debate político acabam por reforçar as tendências políticas hegemônicas e enfraquecer a luta dos trabalhadores. Da mesma forma é necessário denunciar todo e qualquer tipo de arbitrariedade, opressão e abuso de toda a espécie (LENIN, 2006).

Já a unidade de classe é fruto da identidade do indivíduo em sociedade e na luta de classes, ao mesmo tempo que também é um processo de formação intelectual, ação prática e compreensão das relações sociais estabelecidas.

O ensino médio que cumpra uma função social identificada com as necessidades da classe trabalhadora precisa de uma concepção de educação que aumente:

> As possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário, que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, e educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito *concretamente* igual para todos (PINTO, 2000, p. 37).

Retomando algumas questões centrais desta seção vimos que é necessário colocar a luta de classes no centro do debate teórico e social.

Nossa juventude brasileira está inserida economicamente e necessita estar consciente de sua condição de juventude trabalhadora, de sua condição de classe. Mesmo compreendendo a função da escola institucionalmente é necessário que o espaço educativo não se limite à escola e sim a toda a sociedade convergindo para a educação dos mais jovens. Educando e se educando numa relação dialógica.

E a educação destes jovens necessita ser classista, visando uma identidade que seja real, conectada com a vida dos indivíduos e que lhe forneçam um entendimento mínimo de sua relação com a sociedade.

A superação da escola livresca e estimuladora do acúmulo de conhecimentos sem muita ligação com a realidade dos jovens (LENIN, 2005) cria possibilidade para que estes jovens sejam sujeitos da educação brasileira e que sua energia e potência de vida sejam utilizadas para o seu desenvolvimento pessoal e, por consequência, para o desenvolvimento coletivo.

Para não cairmos no desvio ideológico da absolutização da educação é necessário que o projeto esteja baseado em um projeto de sociedade, de humanidade. Afirmamos a necessidade da consciência, organização e mobilização da classe trabalhadora, acentuando a necessidade de atuação dos indivíduos na resolução dos problemas sociais.

Até este momento trabalhamos com os dados sobre a juventude brasileira e inferimos sobre algumas determinações da sua realidade. A partir daqui nosso esforço será de aprofundamento das questões conceituais sobre a juventude e seus desafios.

2.6. JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL

Se o ser humano é sujeito da história e o trabalho tem centralidade na formação humana conforme podemos apreender dos autores já citados, é importante questionar quem é este jovem ou o que é esta juventude que estamos falando.

Utiliza-se nesta dissertação, conforme já citado, o materialismo histórico como teoria social e a luta de classes como “lentes” para analisar a realidade. Para nos apoiar em nossa pesquisa utilizamos as categorias de análise contradição, totalidade e hegemonia.

A categoria contradição nos auxilia, pois, “a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real” (CURY, 1995, p. 30). Assim temos que rejeitar uma lógica de constructo de juventude linear e coerente pois se a própria realidade é contraditória os produtos desta realidade tendem a estarem carregado desse aspecto do real.

Com a categoria totalidade entendemos que a realidade é objetiva com múltiplas determinações que formam o todo. E é através do entendimento do todo que entendemos os processos sociais, relações e sujeitos dentro da história. Desta forma rejeitamos a análise pontual da realidade desconectada com o todo. A visão fragmentada da realidade pode mascarar a essência do real bem como possibilita que uma série de análises parciais da realidade (quando desconexas com o todo) se estabeleçam e muitas vezes por forças descomprometidas com o real se estabelecem.

Quando analisamos isso em um contexto societário, essa fragmentação se torna a nuvem que encobre os enfrentamentos dentro da sociedade de classe. Desta forma o debate sobre a economia política e o modo de produção da vida humana, que na perspectiva materialista histórica é central, torna-se secundário e em muitos casos sequer é inserido no debate sobre juventude e educação.

Ao nublar a visão sobre o que é realmente essencial no desenvolvimento da humanidade abre-se uma brecha para o que é secundário tornar-se principal.

A categoria hegemonia nos fornece o instrumental necessário para analisar as disputas e enfrentamentos da sociedade de classes no Brasil, desta forma rejeitamos formulações generalistas ou sacralizadas sobre a juventude no Brasil. Se a realidade brasileira está estruturada nas disputas por hegemonia da sociedade de classes a juventude também reflete em alguns aspectos esse contexto brasileiro.

A “absolutização” (tornar um assunto/área/tema como acabado) da educação e da juventude é um problema recorrente no entendimento destes dois conceitos. Desta forma torna-se um exercício importante criticar a absolutização antes de adentrar do todo para a parte deste capítulo.

A realidade é síntese de múltiplas determinações e a política para educação é resultado de um contexto onde o seu processo de desenvolvimento foi marcado por disputas, teorias e práticas que acabam por compor o conjunto desta totalidade. Assim a política para educação e a escola são produtos das relações sociais existentes em um determinado contexto.

Quando o contexto é retirado da análise se absolutiza a política para educação e desta forma ela deixa de ser o produto das relações para,

equivocadamente, ser tornar a essência, o ponto de partida da análise. Quando a política para educação e a escola se tornam o ponto de partida da análise assume-se imediatamente que elas mesmas são o problema em si.

Para a categoria social de juventude vale a mesma regra. Assim, a desconstrução através da crítica nos permitirá o entendimento mais aprofundado destas relações e do produto destas relações.

A categoria social juventude é uma construção histórica, que tem hoje uma importância e entendimento diferente do de séculos atrás.

Artigos e textos têm sido escritos sobre o tema, em especial os considerados pós-modernos que acabam por centrar seus estudos em questões muito pontuais. As quais podem, por vezes, serem consideradas não essenciais para uma análise da juventude e sociedade em desenvolvimento ou de totalidade, como o estudo de juventude sem um contexto histórico definido ou completamente deslocado dos enfrentamentos da sociedade de classes.

É necessário neste momento resgatar alguns conceitos que nos ajudam a entender o processo histórico da construção da categoria social "juventude". Em primeiro lugar este é uma categoria social construída historicamente. Segundo Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt:

> Como as demais épocas da vida, quem sabe numa medida mais acentuada, também a juventude é uma construção social e cultural. Desse ponto de vista, a juventude se caracteriza por seu marcado caráter de *limite.* Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder. Nesse sentido nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado. Essa "época da vida" não pode ser delimitada com clareza por quantificações demográficas nem por definições de tipo jurídico, e é por isso que nos parece substancialmente inútil tentar identificar e estabelecer, como fizeram outros, limites muito nítidos (1996, volume I, p. 7-8, grifo do autor).

Na definição destes autores cabe salientar que sobre o item "construção social e cultural" temos um acordo dentro de uma análise geral da juventude dentro da sociedade humana.

Esta é uma característica geral da categoria social, porém, dentro de cada período histórico e dentro de cada contexto territorial é necessário compreender e respeitar o entendimento daquele agrupamento social, ou seja, a juventude é uma construção social e cultural de forma geral, entendida em cada momento histórico e/ou contexto social de diferentes formas. Uma definição não anula a outra, pois o interesse do pesquisador é compreender a função social da categoria social e sua aplicabilidade na realidade da sociedade humana.

O segundo item importante de salientarmos na definição dos autores versa sobre "margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder".

Estamos também de acordo com esta definição de maneira geral, pensando a categoria social dentro de uma lógica de sociedade humana, porém quando especificamos o contexto dando datação e localização da pesquisa é necessário verificar na realidade a aplicabilidade desta definição pois é a realidade na sua processualidade que nos interessa. Desta forma a definição cabe somente de forma genérica em um contexto de humanidade ou de país, algo mais específico que isso merece o olhar para a realidade das relações humanas em um contexto histórico definido.

Porém sobre a questão "não pode ser delimitada com clareza por quantificações demográficas nem por definições de tipo jurídico" o limite desta afirmação são as políticas públicas. Como filosofia generalista é cabível, porém, as políticas públicas necessitam de quantificações e definições jurídicas; uma vez que as políticas públicas, em especial as de educação, e mais ainda as políticas de proteção social necessitam de especificidade para seu cumprimento. Isto não quer dizer que a lei vá limitar a categoria social, mas que é necessário compreender o contexto no qual a definição cabe e onde ela não se aplica.

Podemos exemplificar com o inciso I do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n°. 9394/96) que define que "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade", o que transita nos entre criança, adolescência e juventude.

No plano teórico temos diversas definições, mas no âmbito jurídico necessitam de especificidade para seu cumprimento legal.

No enfrentamento entre classes, a infância e a juventude da classe dominante estão devidamente protegidas pelos privilégios de classe e pelos recursos financeiros obtidos da mais-valia. A lei é necessariamente específica para garantir os direitos da classe trabalhadora (mesmo que tenhamos uma crítica aos direitos proclamados e realizados).

Assim quando a categoria social tem necessidade ser especificada é de fundamental importância a quantificação e definição jurídica. Lenin comenta: “Marx nega precisamente a ideia de que as leis da vida econômica são idênticas tanto para o passado quanto para o futuro; ao contrário, cada período histórico tem suas leis próprias” (LENIN *apud* GRUPPI, 1978, p. 24).

Se cada período histórico tem suas próprias leis torna-se necessário compreender cada período dentro do estudo da economia política e das relações sociais que são produto daquela dada correlação de forças.

A noção de juventude impõe-se como categoria histórica e social, no momento em que se afirma como produto histórico, isto é, como movimento de juventude (FORACCHI, 1972).

Se o que era termo passa agora a ser uma categoria social, é necessário que a pesquisa consiga verificar suas particularidades e singularidades em um dado contexto histórico, porém, as marcas geracionais que, independente de cada momento histórico, persistem devem ser levadas em consideração e aprofundadas para o entendimento do que também é característica de unidade deste agrupamento. Assim, o contexto pode nos ajudar a entender melhor esse processo.

A sociedade idealiza um modelo de adulto e de percurso de vida. Ao identificar que neste processo existem dois momentos distintos da sua relação indivíduo/sociedade, a heteronomia e autonomia, organiza-se numa forma de pensar e agir sobre a realidade a partir desta lógica.

O momento de heteronomia é o momento que o indivíduo está sujeito à vontade de outros indivíduos, momentos em que há uma necessidade de acompanhamento da vida deste indivíduo e de provimento das necessidades básicas do mesmo até que este alcance sua autonomia.

Estamos aqui retratando um cenário geral, sem considerar algumas questões pontuais que podem levar um indivíduo autônomo a uma situação de heteronomia como acidentes, doenças ou outras questões.

As primeiras etapas da vida desde o nascimento até a juventude podem ser consideradas, de forma geral, etapa de heteronomia destes indivíduos.

Porém é necessário delimitar o que é autonomia neste atual contexto, em especial quando tratamos de juventude.

Contribuindo para a formulação de novas perspectivas sobre juventude e inserindo o debate sobre autonomia no campo da economia política e materialismo histórico podemos considerar que este caminho (para a autonomia) está disposto em um tripé, assim formado por três autonomias:

- Intelectual: consiste em adquirir um conjunto de conhecimentos e informações que possibilitam ao indivíduo relacionar-se socialmente, compreender o desenvolvimento societário e emitir opinião e crítica a estes processos. Diferente do apresentado por Piaget em *Juízo moral na criança*, a autonomia intelectual da juventude exige um entendimento aprofundando das relações humanas, do indivíduo em sociedade e seus processos;
- Social: relativa ao mundo externo. Consiste em condições de objetivas de relacionamento com seus pares e instituições livremente, participação em associações, partidos, movimentos, relativa à necessidade humana de vivenciar e experimentar as contradições da vida real e suas regras, utilizando esta experiência para entender os complexos sociais, adaptar-se ou alterar o mundo real; e
- Financeira: condições para prover seu próprio sustento por meio do trabalho.

Esta tríade que sugerimos compor o conceito de autonomia para a juventude é basilar para a não idealização romantizada dos jovens. É necessário compreender os elos entre o intelectual, o social e o financeiro e a relação dialógica que sociedade e, indivíduo devem ter para a construção desta autonomia no plano individual e no plano coletivo o aumento de consciência

sobre a importância da formação qualificada do indivíduo para a vida em sociedade.

No capitalismo as condições objetivas para a autonomia dos indivíduos ficam sobre a tutela da burguesia e cria-se uma narrativa que desresponsabiliza a sociedade (com um todo) do compromisso de construção coletiva da formação dos indivíduos e responsabiliza ao extremo o indivíduo sobre o seu desenvolvimento (meritocracia). É a simbiose de ações e relações entre a sociedade e o indivíduo que produz as condições objetivas para o desenvolvimento da autonomia dos jovens.

Tendo como base as questões acima colocadas, podemos entender, diferente do senso comum, a relação de conflito entre gerações. Marialice Mencarini Foracchi define:

> Se considerarmos as análises existentes, clássicas e modernas, sobre o problema das gerações, delas guardaremos a acentuação da dimensão de conflito, refletida quer no relacionamento das gerações, quer nos movimentos de juventude. Registra-se, como dimensão relevante, o conteúdo agonístico presente em tais manifestações. Localiza-se socialmente esta forma de conflito na fase de transição da adolescência para a maturidade. A adolescência e a juventude são, pois, elaboradas como categorias analíticas especiais, nas quais se refletem e se acumulam as características mais gerais de outras categorias de idade. É nessa passagem que, mais do que transição, é de crise, que as diferentes abordagens implícita ou explicitamente se apoiam. Esta observação é importante porque possibilita acentuar a incidência crítica dos fundamentos sociais da compreensão adulta do mundo, cuja origem remonta à etapa preliminar da adolescência. Tal etapa é relevante na medida em que situa à margem das respostas institucionais oferecidas pela sociedade. A intensidade das experiências da adolescência depende do modo pelo qual a sociedade promove o ingresso na condição adulta, através de padrões institucionalizados, cerimônias, ritos e rituais, preparo intelectual e emocional socialmente fundamentado. Quando uma sociedade não provê esse adequado preparo, formas equivalentes de comportamento florescem espontaneamente entre os adolescentes, reforçadas pela própria estrutura dos grupos por eles constituídos (1972, p. 23-24).

Em uma sociedade onde o acúmulo de capital e a competição são basilares para uma idealização de adulto “bem-sucedido” fica inviável qualquer exercício de solidariedade humana na formação de jovens que possam construir seu percurso de vida acumulando vivências que possibilitem uma transição para a vida adulta com o tripé de autonomia bem consolidado.

> Crescer e tornar-se adulto são tarefas terrivelmente difíceis em nossa sociedade. Não serão, com certeza, modalidades mais adequadas de socialização, ou a institucionalização mais hábil e flexível das alternativas que a sociedade oferece que poderão resolver a contestação com que ela se defronta. A condição humana não é mais passível de ser definida como aquela que melhor se ajusta ao sistema dominante, quando o sistema dominante aparentemente não se ajusta à condição humana. Há assim, um enorme desperdício de potencial humano, incapaz de ser criadoramente absorvido pelo sistema social, e a juventude é parcela considerável desse potencial. O comportamento de ruptura que a caracteriza decorre, em grande parte, dessa marginalização, dessa provisória disponibilidade social que acaba sendo pontilhada por crises intermitentes. A primeira delas – a crise da adolescência – fica como que aprisionada no mundo restrito das relações sociais, nos limites da idade, e marca essa etapa da vida como etapa de transição. Mas tornar-se adulto não equivale apenas a deixar de ser adolescente. Assumir-se como adulto corresponde ao esforço de colocar-se diante das opções de vida que o sistema apresenta e enfrentá-las como tais. Esta opção suscita uma nova crise, seja porque as opções são parcas, seja porque comprometem o jovem com um estilo de existência dado, que, em termos ideais, ele não deseja para si. Num outro plano e com outras implicações, reabre-se a oposição entre as gerações, questiona-se novamente o modo de ser adulto, não mais como uma alternativa de vida, mas como um modo de existir socialmente. O conflito das gerações desloca-se para o da sociedade e polariza-se numa proposição aberta que também transcende jovens e adultos e que se resume em aceitar o sistema, usufruindo as oportunidades de vida com o que ele acena ou em rejeitar o sistema, tentando reconstruí-lo total ou parcialmente, e realizando-se pessoalmente nesse esforço de reconstrução (FORACCHI, 1972, p. 30).

Se a sociedade não está preparada para entender este processo de transição para a vida adulta acaba por criar mais obstáculos do que conexões para os jovens. Acrescentemos a isso um mundo onde o moralismo, em especial religioso, serve como uma forma de patrulhamento das ações humanas, que no momento da educação dos mais jovens, em especial na infância, torna-se um referencial de vida e de existência e com o passar dos anos, e a apropriação dos jovens de mais elementos da realidade, choca-se o idealizado com o real criando um ponto de tensão entre o que lhe foi ensinado e tomado como verdade, a realidade e suas contradições.

O que temos como “crises” e tensões do desenvolvimento humano em suas primeiras etapas, em especial na juventude, é um aspecto positivo de formação. Quando o jovem interpreta a realidade a partir de seu acumulado de conhecimentos e vivências e critica o que, para ele, não é uma “verdade absoluta” acaba por exercitar novas possibilidades de existência e até mesmo testar as existentes. Como o processo humano é de evolução constante, cabe

as novas gerações avançarem em pontos que as anteriores não conseguiram, ou simplesmente dar continuidade e avançar a partir do legado das gerações anteriores.

O mais importante neste momento é verificar como a categoria social se materializa na realidade e como se expressa, no momento atual, dentro da sociedade humana, em especial na luta de classes.

Temos então a categoria social juventude como uma construção social e cultural, de forma geral, e quando especificada geograficamente e datada respeita o contexto daquela realidade, de acordo com os complexos sociais estabelecidos.

As sociedades humanas possuem uma idealização de “adulto” que muitas vezes está imersa em padrões morais e religiosos que não acompanham o desenvolvimento da sociedade, criando tensões geracionais entre aqueles que querem manter ou impor um padrão de acordo com suas crenças, e os jovens que estão vivenciando nossas percepções da realidade e, necessariamente precisam confrontar-se com o que está posto.

Como etapa da vida a juventude tende a estar em uma condição de heteronomia em busca da construção de sua autonomia. Vamos lembrar que dentro da sociedade de classes a condição da juventude da classe dominante é completamente diferente da juventude da classe trabalhadora.

A construção de um caminho para a autonomia não é uma tarefa isolada dos jovens, pelo contrário, é uma responsabilidade de toda sociedade e também dos jovens, criar as condições objetivas para sua autonomia – intelectual, social e financeira. Enquanto não for socialmente acordada esta responsabilidade as crises e tensões entre gerações persistirão e são, neste contexto de não acordo, necessárias.

O capitalismo impõe uma condição de heteronomia à classe trabalhadora (e por consequência aos jovens trabalhadores e filhos de trabalhadores) por meio do sequestro das condições materiais para sua sobrevivência e desenvolvimento na educação e no trabalho.

Na educação brasileira a expressão objetiva desta condição é um ensino médio não universalizado e que, quando acessado pelos jovens, não possui estrutura física, humana e pedagógica que garanta a maioria conhecimento,

vivência e experiências que lhes permitam o ingresso em uma universidade ou no setor produtivo.

Nesta seção aprofundamos o debate sobre a juventude como categoria social entendendo que a realidade é a síntese de múltiplas determinações e que devemos partir da realidade concreta para entender a juventude pois esta é o produto de um processo histórico e social.

Ao analisarmos a juventude brasileira e compreendemos sua relevância social e econômica para o conjunto da sociedade deixamos de utilizar "juventude" como termo e passamos a adotar a utilização desta como categoria social que possui singularidades e particularidades que nossas pesquisas precisam considerar.

Analisamos também alguns aspectos da condição de heteronomia da juventude e seu processo para autonomia. Este processo não é só responsabilidade do jovem, mas sim uma responsabilidade da societária. Visando contribuir para o debate sobre autonomia no campo da economia política e materialismo histórico apresentamos um tripé formado pelas seguintes autonomias: intelectual, social e financeira.

Como vivemos na sociedade de classes precisamos aprofundar um pouco mais sobre as disputas que envolvem a categoria social juventude e sua implicação na realidade e leitura da mesma, o que será tema da nossa próxima seção.

2.6.1. JUVENTUDE: UMA CATEGORIA SOCIAL EM DISPUTA

Temos que contextualizar essa juventude no tempo e no espaço. As sociedades humanas da Idade Média possuíam uma expectativa de vida menor (vale lembrar que a mortalidade infantil era muito alta), porém alguns medievalistas constatam que não era anormal uma pessoa chegar aos 80 ou 90 anos (LACEY; DANZIGER, 1999). Aqui podemos fazer uma pausa para a reflexão de quem eram, em grande quantidade, estas pessoas que viviam por mais tempo, explorados ou exploradores?

É fácil verificar na história medieval europeia que a grande maioria da população trabalhava muito para produzir e pagar impostos, esse esforço na

grande maioria das vezes produzia uma fadiga física que ao longo dos anos reduzia seu tempo de vida, isto sem falar das guerras e epidemias que dizimaram comunidades inteiras. Os explorados sempre trabalharam mais e, por consequência, viveram menos e com menor qualidade. Neste contexto o que chamamos hoje de juventude não era um grupo etário muito bem definido. Para os trabalhadores, a pós-infância já é um momento de trabalho dedicado e de busca por autonomia, em alguns casos a própria infância já era uma iniciação para a "adultice" no trabalho.

A expectativa de vida vai aumentando com o passar dos anos e melhoria nas condições de existência humana (alimentação, moradia, saúde e educação). Desta forma fica mais evidente que existem subdivisões nos grupos etários, com características específicas e, por consequência, necessidades específicas para o seu desenvolvimento e inserção social.

O autor e pesquisador José Antonio Péres Islas na introdução do livro *Teorías sobre la juventud* (2008) afirma que a categoria social juventude está em disputa:

> El debate que hemos narrado aquí, no sólo es la disputa sobre un concepto, en este caso, juventud; es, mirándolo bien, la disputa de las ciencias sociales y sus grandes dicotomías: subjetivo-objetivo; individual-colectivo; idealismo materialismo; o quizá, es el estudio de lo juvenil un campo privilegiado donde podemos pensar desde lo concreto, la teoría social (2008, p. 33).

Apesar do texto com características pós-modernas que subdivide a juventude em milhares de partes vistas sem uma unidade de classe e parecendo que não possuem nenhum tipo de conexão social, o importante é que o autor apresenta uma diversidade de teorias e áreas que se concentram nos estudos da juventude.

É significativo neste momento demonstrar que existe uma diversidade de áreas de estudo e teorias, porém, a contribuição que podemos dar a estes estudos, com um enfoque materialista histórico é que se a juventude neste momento se torna um grupo etário importante para o desenvolvimento da economia, e que com o aumento de expectativa de vida tem realçadas suas especificidades, esta é uma categoria social do agora, contemporânea.

Quando Marx escreveu *Diferença da Filosofia da Natureza em Demócrito e Epicuro* em 1841, com 23 anos, não era usual o emprego da categoria social juventude como hoje debatemos. Inclusive Lenin no discurso proferido no congresso da União das Juventudes Comunistas em 1920 (intitulado *Tarefas da juventude na construção do socialismo*) não utiliza a categoria social da mesma forma que hoje fazemos em quase todas as áreas do conhecimento. Mesmo com a aproximação do termo a categoria social é diferente, e desta forma é preciso reconhecer que Islas (2008) estava correto ao afirmar que a categoria social está em disputa, e é tarefa dos pesquisadores materialista históricos estudá-la e compreende-la com as lentes da economia política.

Porém, a disputa do entendimento de juventude como categoria social não se dá somente no campo acadêmico, a representação de juventude é disputada para uma área de consumo de mercadorias, marketing e publicidade.

Desta forma temos duas concepções de juventude para diferentes classes. Para a classe trabalhadora (nesta dissertação) a juventude é uma categoria social com uma realidade histórica e social, construída socialmente e que possui contradições e potências fruto de múltiplas determinações da realidade externa e de sua condição interna (questões físicas, biológicas e psicológicas, momento formativo ...). Quando pensamos juventude no Brasil, entendemos essa como sujeito histórico do ensino médio (no recorte adotado nessa dissertação) e em um momento formativo entre o ingresso no mundo produtivo ou consolidação no mesmo.

A classe dominante considera a juventude brasileira de outra forma. Em primeiro lugar existe uma clara distinção entre os jovens da classe dominante e os jovens da classe trabalhadora, como exemplo podemos citar a diferença entre a educação da classe dominante e o ofertado a classe trabalhadora. Assim a classe dominante assume, na prática, a dualidade como premissa para promoção de direitos e oportunidades entre as diferentes classes.

Uma segunda questão versa sobre o entendimento de juventude como consumidor de produtos e serviços. Como aqui se trata de garantir lucro, um dos pilares do capitalismo, esta questão se coloca acima dos enfrentamentos da

sociedade de classes, sendo uma unidade da perspectiva da classe dominante, o jovem como consumidor.

O vigor e vitalidade juvenil são vendidos como padrão para o consumo, privilegiando uma estética juvenil burguesa, que está “curtindo a vida adoidado” (relacionado ao filme de 1986 estrelado por Mathew Brodrick) ou “ostentando”, sem preocupações reais e/ou materiais, individual ou coletivamente.

Com o desenvolvimento da comunicação de massa (TV, rádio e agora internet), que está sob o controle de grandes empresas de comunicação que só visam lucro, fica consolidada uma visão idealizada de jovem que serve aos interesses das classes dominantes, pois é reflexo dela mesma. Esta visão idealizada de jovem também cria uma estigmatização e marginalização daqueles jovens que não se parecem com esta juventude idealizada.

Cabe fazer uma ressalva importante quanto à diversidade de teorias sobre juventude e campos de pesquisa, elas são importantes e não devemos descartar nenhum campo de pesquisa sobre juventude, porém acreditar que não há nenhum ponto de convergência ou unidade entre jovens, seja do ponto de vista social, físico, biológico ou dentro da sociedade de classes é uma opção pela fragmentação da categoria social.

A fragmentação da categoria social só servirá como neblina para que não consigamos visualizar o que é realmente essencial, a realidade materializada e executada pelas sociedades humanas. Mais do que uma categoria social disputada no mundo acadêmico, a juventude é uma categoria social disputada no campo da hegemonia política.

Nesta seção analisamos como na sociedade de classes existe uma disputa conceitual sobre o entendimento de juventude e como esses influenciam na visão de mundo e leitura da realidade.

Para nossa penúltima seção neste capítulo optamos por apresentar um caso concreto de disputa por hegemonia na sociedade de classes onde a juventude se insere.

2.6.2. ESTATUTO DA JUVENTUDE E RECORTE DEMOGRÁFICO E JURÍDICO

A versão legalista sobre a categoria social juventude versa que esta é uma etapa da vida que se inicia por volta dos 15 anos e vai até os 29 anos (Estatuto da Juventude no Brasil, porém a Convenção Ibero-americana dos Direitos da Juventude de 2005, determina de 15 a 24 anos). Estas mesmas leis identificam os jovens como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento que necessitam de políticas públicas para uma trajetória de autonomia e emancipação social.

A categoria social ganha visibilidade nos últimos anos fruto do momento histórico em que o continente, em especial o Brasil, possui maior porcentagem de jovens em relação a outros grupos etários. Do ponto de vista estritamente econômico é o momento onde o País possui um contingente enorme de exército de reserva uma força de trabalho jovem que também auxilia no desenvolvimento do setor comercial visto que consome. Duas questões convergem neste sentido, os jovens são força de trabalho e, ao mesmo tempo, consumidores de produtos.

O estatuto da juventude foi um projeto de lei protocolado em 2004 e teve diversas alterações de redação até tornar-se o Projeto de Lei da Câmara – PLC 98/2011.

Mesmo com a institucionalização da política da juventude no Brasil ter sido originada em 2005 através da criação da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ e do Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE (Lei 11.129/2005) o Brasil não tinha um marco legal sobre direitos e políticas para a juventude.

Várias atividades, entre eventos organizados pelo governo federal, governos estaduais e municipais além da sociedade civil foram pautados pelo tema estatuto da juventude. Necessário adendo a esta narrativa é ressaltar que algumas correntes políticas de juventude não faziam esforço para aprovação do Estatuto da Juventude, pois avaliavam que a aprovação de um Plano Nacional de Juventude era “mais importante”. Por detrás desta falsa contradição entre estatuto e plano estavam interesses de parlamentares que queriam ser “pai e mãe” do projeto, ou seja, uma irresponsabilidade política desmedida, reflexo das

guerras intestinais[29] parlamentares que sequer pensam a política brasileira dentro de um projeto de desenvolvimento nacional, muito menos um projeto societário.

Assim essa despolitização deixa de ser prioridade na agenda parlamentar, pois em junho de 2013 as manifestações em todo o Brasil tornam-se prioridade nas pautas midiáticas e dos parlamentos.

Em 2013 a pauta deixa de se configurar somente no campo do entendimento executivo (governo federal e seus ministérios modificando o texto) e legislativo. Esta pauta toma uma proporção e eco social maior com as manifestações de rua (manifestações de junho[30]), visibilidade dada pela imprensa e movimentação de organizações sociais e gestores públicos. Com maior visibilidade pública a agenda da juventude ganha um tratamento diferenciado pelos parlamentares neste momento.

Visando uma "agenda positiva" para a Câmara e para o Senado, que representaria uma reposta às agendas da juventude brasileira a Presidência da Câmara dos Deputados e do Senado Federal acordaram acelerar o processo de aprovação do Estatuto da Juventude.

Porém, nos quase dez anos de tramitação muitos recortes etários foram pensados para o estatuto. O primeiro de 18 a 24 anos, que representava uma cópia do recorte etário utilizado nas pesquisas de larga escala, em especial pelo IBGE. Mas como a política de juventude já estava institucionalizada, diversas organizações internacionais, em especial a Organização Internacional de Juventude – OIJ, e movimentos sociais brasileiros questionaram este recorte por não representar o que era considerado juventude nos debates internacionais.

Havia no recorte de 18 a 24 anos um limitador de entendimento. Se a adolescência é parte da juventude é necessário ampliar o recorte de 15 a 24 anos. A Secretaria de Direitos Humanos – SDH ligada à Presidência da República na época resistiu muito a este recorte por dúvidas sobre a divisão dos recursos para as áreas, entendendo assim que esta disputa feita pela SDH não

[29] Usando como referência o intestino

[30] Sugerimos para aprofundamento a leitura do artigo *Brasil, junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas,* de André Singer.
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000300003>. Acesso em 03 de fev. 2018.

se deu no campo do entendimento das políticas, mas sim da disputa de orçamento.

Vencida a resistência da SDH ainda existiam muitas críticas ao recorte defendido pela Secretaria Nacional de Juventude que era dos 15 aos 29 anos. A essência das críticas era um entendimento que aos 29 anos ninguém era mais jovem, que se travestiu de crítica a visão assistencialista do estado. Esta crítica, na época, não venceu na correlação de forças internas dentro do governo, apesar de setores extremamente conservadores e com muito peso político interno no governo (certos setores da área jurídica, casa civil e planejamento) resistirem ao recorte de 15 a 29 anos. A justificativa com maior peso nesta disputa se deu quando confrontados os interesses da classe dominante conservadora e da classe trabalhadora.

Um jovem de 25 a 29 anos da classe dominante ainda está em processo de formação educacional, seja fazendo uma segunda graduação na universidade ou até mesmo pós-graduação. Isto é considerado muito normal no seio da classe dominante. Porém, quando se trata de um olhar sobre a juventude da classe trabalhadora a classe dominante trata de mudar o tom do discurso e defender que todo jovem tem que trabalhar. Mais do que uma mera hipocrisia de classe, trata-se aqui de um *modus operandi* da classe dominante brasileira que se apropria de tudo que é público para garantir seus lucros, privilégios e regalias e combate qualquer tipo de garantia de direito para a classe trabalhadora.

Desta forma, mais do que simplesmente um marco jurídico o recorte etário contido no estatuto da juventude é também uma disputa contra-hegemônica, é um símbolo de resistência às imposições de senso comum da classe dominante.

Situar esta questão não retira a importância de contextualizar em cada época a especificidade da categoria social que estará sempre em consonância com as características do todo da sociedade.

Mas em se tratando de políticas públicas o recorte etário como definição jurídica é fundamental para execução destas políticas.

Nesta seção apresentamos alguns elementos que auxiliam no entendimento da disputa conceitual sobre a categoria juventude e como isso se

refletiu na realidade da aprovação do Estatuto da Juventude (Lei N°. 12.852 de 5 de agosto de 2013).

2.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO I

Neste capítulo apresentamos um diagnóstico inicial sobre a juventude brasileira.

Para início da análise verificamos que o Brasil possui um número expressivo de jovens com idade entre 15 e 29 anos fruto de um bônus demográfico, que são um público disputado pela classe dominante para servir de exército de reserva no mundo do trabalho.

Este contingente histórico quando não situado historicamente e economicamente perde sua relevância nos estudos e pesquisas da área da Educação e também da Economia Política.

Seguindo esta lógica apresentamos que estes jovens são, na sua grande maioria, Pessoas Economicamente Ativas (PEA), o que os torna também alvo do capitalismo em função da sua potencialidade enquanto público consumidor ou futuros consumidores, para as porcentagens que ainda não contribuem diretamente na economia.

Adotamos o pressuposto de que a maioria dos jovens não é detentora e nem controladora dos meios de produção no Brasil, sendo esta juventude, na sua grande maioria, pertencente à classe trabalhadora; uma importante característica que dá unidade ao conjunto da juventude do ponto de vista de uma identidade de classe com interesses comuns. Sendo assim, existe aqui uma separação entre classes sociais que possuem diferentes condições objetivas de acesso e permanência na educação e no mundo do trabalho.

Ao tratarmos sobre as questões da vida dos jovens brasileiros temos que pontuar sobre o índice de mortalidade de jovens por causas externas evitáveis. Além de uma situação de exclusão dessa importante parcela da população, somos também um País que assiste à morte de milhares de jovens todo ano por essas causas.

Para focar na faixa etária da juventude que está dentro do ensino médio fizemos um recorte etário de 15 a 17 anos para melhor análise de dados.

Retomamos o debate sobre juventude urbana (85%) e rural (15%) e as características gerais da nossa juventude.

Neste aspecto sublinhamos a necessária diferenciação que a educação precisa dar ao contexto urbano e rural. Assim temos uma juventude majoritariamente urbana, mas que também necessita de atenção para suas especificidades territoriais e culturais dentro da área da Educação. Mesmo majoritária, a cultura urbana não contribui para o desenvolvimento das potencialidades em contextos fora de sua área.

Ao tratarmos sobre a renda da juventude brasileira verificamos que os dados para faixa etária de 15 a 17 anos constatam que 90,5% possuem renda familiar *per capita* de até dois salários mínimos. É importante lembrar que quando falamos de juventude na faixa etária de 15 a 29 anos 78% têm renda *per capita* familiar de até dois salários mínimos, o que nos leva a compreender que a faixa etária dos 15 aos 17 anos apresenta um maior número de jovens com esta renda que, por consequência, pode apresentar uma tendência maior de dificuldade para ingresso e permanência na escola fruto da limitação familiar de recursos financeiros.

A questão de renda nos sugere que existem diferentes processos para o acesso e permanência de jovens no Ensino Médio. A classe dominante e os jovens da classe trabalhadora acessam a escola de diferentes formas e sua permanência também é diferenciada. Este processo ganha potência dentro das grandes cidades, onde o controle do capital sobre os serviços públicos aumenta a desigualdade social, criando um sistema de seleção e exclusão para a classe trabalhadora no Brasil. Visto isso, foi necessário um maior detalhamento destas questões com a apresentação de números sobre uma série de dificuldades que diferenciam o acesso e a permanência dos jovens da classe trabalhadora no Ensino Médio.

Ao apresentarmos as pesquisas relativas à Educação constatamos que mesmo com a concentração populacional nos grandes municípios ainda temos um País de proporções continentais. Esta questão territorial nos mostrou que existe uma série de jovens que residem em um município e estudam em outro. Tratando mais especificamente sobre questões territoriais e também culturais sublinhamos a questão dos jovens quilombolas e indígenas.

Sabemos que estas não são as únicas dificuldades que nossa configuração territorial impõe à juventude, mas é importante demonstrar que quando se trata da juventude da classe trabalhadora estas questões se tornam por vezes um impeditivo de acesso e permanência destes na escola. Diferente da classe dominante que, por possuir recursos financeiros, apresenta condições de superar estas dificuldades.

Também percebemos que nas questões relativas à gravidez e união estável existe uma diferença de como a classe dominante e a classe trabalhadora encaram essas questões e como estas influenciam na relação dos jovens com a educação.

Outrossim, tratamos ainda dos dados sobre a juventude que cumpre medida socioeducativa, seu contexto e como estas questões também influenciam na relação destes jovens com a educação. Nas questões acima elencadas foi possível perceber a existência de condições objetivas diferentes entre as classes sociais para tratar destes assuntos. A dualidade não se dá somente na área da Educação, ela é socioeconômica e estruturante do sistema de seleção e exclusão de jovens no Ensino Médio.

Tendo estas análises servido para discutir a realidade da juventude em nosso País avançamos para um debate mais conceitual sobre a juventude dentro do capitalismo no Brasil.

Investigamos a fragmentação conceitual da juventude como uma necessidade do sistema capitalista para utilização de sua força de trabalho e também de sua capacidade de consumo. Esta fragmentação também limita o entendimento de juventude como um todo, fazendo o conhecimento ficar parcelado e, desta forma, a essência do real não é alcançada, ficando a juventude como uma ideia abstrata e incompreensível. Sabendo disso, importa-nos compreender a juventude dentro das relações sociais que as constituem e a formam.

Tratamos ainda da importância do trabalho como conceito ontológico na pesquisa de juventude dentro da luta de classes, não esquecendo a categoria totalidade. Este exercício conceitual se tornou relevante na medida em que podemos compreender a juventude e sua realidade social dentro das múltiplas determinações e relações que a cercam e influenciam.

Ao tratarmos sobre juventude, classes e luta de classes foi possível compreender com maior profundidade a importância da centralidade do debate da sociedade de classes e como se organizam as perspectivas teóricas dentro dos enfretamentos desta sociedade.

Assim, assumimos a necessidade de uma educação classista para a classe trabalhadora e seus filhos, ancorada no desenvolvimento das potencialidades humanas e superação do capitalismo. Afirmamos a necessidade da consciência, organização e mobilização da classe trabalhadora, acentuando a necessidade de atuação dos indivíduos na resolução dos problemas sociais.

Avançando no debate sobre juventude foi necessário afirmar esta como categoria social tanto por sua relevância contemporânea como pela sua participação no desenvolvimento da economia sua condição de pessoa em desenvolvimento que necessita de atenção da sociedade para sua formação humana; bem como por suas singularidades e particularidades no contexto brasileiro, respeitada toda a nossa diversidade (cultural, territorial, de gênero, étnica...), ou mesmo por uma condição de busca e/ou consolidação da sua autonomia. Para ampliar e aprofundar o debate sobre a autonomia da juventude propomos um tripé formado pelas seguintes autonomias: intelectual, social e financeira.

Sabendo das disputas por hegemonia dentro da sociedade de classes analisamos que a juventude como categoria social ainda está em disputa no campo conceitual.

Finalizando os debates desse primeiro capítulo apresentamos uma análise sobre o processo de aprovação do Estatuto da Juventude e como se processou o entendimento de juventude dentro das políticas públicas e os desafios e enfrentamentos políticos e teóricos que envolveram esta aprovação.

Para o próximo capítulo trataremos do Ensino Médio e juventude pela lógica da educação brasileira dentro de seu desenvolvimento histórico e social.

CAPITULO II

3. EDUCAÇÃO BRASILEIRA, ENSINO MÉDIO E SUAS CONTRADIÇÕES

O Brasil em 2016 possuía mais de oito milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2017). De 1972 a 2016 o Brasil aumentou em 7 vezes o número de matrículas nesta etapa da educação e mesmo assim não chegamos nem próximos da universalização do atendimento.

É importante ressaltar que no ano de 1991 o Brasil tinha 3.772.698 alunos no Ensino Médio e em 2004 este número chegou a 9.031.302, maior quantitativo de matrículas em todos os registros no Brasil (COSTA, 2013). Para Gilvan Luiz Machado Costa "a busca pela universalização do ensino fundamental foi oportunizando 'marginalmente' a expansão do ingresso no ensino médio" (2013, p. 187). Este é um dado importante, porém não é o único pois há um expressivo aumento populacional que também corrobora para pressionar o aumento da oferta desta etapa da educação básica. Temos que considerar também os enfrentamentos da sociedade civil organizada em especial os movimentos de educação e sindicatos que atuaram decisivamente para pautar o Ensino Médio como parte da Educação Básica, ou seja, um direito do conjunto da população brasileira.

Na seção 2.2 já apresentamos um conjunto de dados referentes a algumas características dos estudantes dessa etapa do ensino básico, porém nossa perspectiva de análise naquele momento foi a da categoria social juventude e agora será da educação.

Neste capítulo nosso objetivo é discutir o Ensino Médio no Brasil historicizando as disputas que envolveram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n°. 9.394/96) e como essas o influenciam, identificando suas contradições e características na totalidade do contexto.

Traremos também uma breve análise sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (homologadas pelo despacho do Ministro da Educação e publicadas no Diário Oficial da União em 24 de janeiro de 2012 que surge do

Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB N°. 5/2011 aprovado em plenária do Conselho em 04 de maio de 2011).

Mas antes de apresentarmos a parte da historicização e suas questões, é necessário problematizar sobre o desenvolvimento desta etapa do ensino básico no Brasil e o crescimento da demanda e oferta.

Um importante dado sobre o processo de construção e desenvolvimento do Ensino Médio em nosso País é o número de estabelecimentos que ofertam esta etapa da educação básica.

Quadro 16 – Número de estabelecimentos que ofertam o Ensino Médio no Brasil (Total por ano)

Ano	Total
1972	5.3 mil
1985	9.2 mil
1994	14.7 mil
2016	28,3 mil

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP[31] (2017)

Os números do INEP apontam que o crescimento do número de estabelecimentos que ofertam Ensino Médio (antigo 2°. Grau) de 1972 a 2016 foi de 533%, ou seja, 23 mil escolas.

Algumas questões aqui nos ajudam a compreender parte do movimento do real que nos leva a esta configuração no Ensino Médio.

Durante muitas décadas os trabalhadores da Educação e também uma série de organizações sociais e políticas defenderam a ampliação do acesso à educação. Podemos citar como exemplo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[32] (1932):

> Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de

[31] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Estatísticas de Educação Básica no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em: 11 de nov. 2017

[32] Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em 14 de nov. 2017.

> considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.
> [...]
> Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do País mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (p. 192-193).

A pesquisadora Otaíza de Oliveira Romanelli no livro *História da Educação no Brasil* (2010) ao analisar a educação brasileira no período de 1930 a 1973 identifica como primeiro aspecto da "marginalização educacional: a oferta insuficiente" (p. 83).

Ao identificar a população em idade escolar (7 a 14 anos) que não frequenta a escola em 1964 verificou-se que na área urbana este índice chegou a 25,59% e na área rural 74,40% (ROMANELLI, 2010, p. 86).

Sabemos assim que, naquele período, existia uma necessidade de atendimento à demanda do antigo Primeiro Grau (Ensino Fundamental), em especial em áreas onde o desenvolvimento industrial se consolidava e a classe dominante necessitava de uma mão de obra minimamente escolarizada. Os números demonstram que o atendimento as demandas daquele grupo ainda necessitavam de uma ação efetiva, em especial na área rural.

Nosso sistema político, mesmo no período de ditadura militar, foi comandado pela lógica da classe dominante. A classe trabalhadora em todos os momentos da história do Brasil se organizou dentro da correlação de forças e possibilidades de cada momento histórico para combater os desmandos da classe dominante e ampliar suas conquistas e direitos.

O fim da ditadura militar e a redemocratização são demonstrações do crescimento da influência das forças progressistas no Brasil e de uma ação política mais voltada para o atendimento das necessidades da classe trabalhadora.

Vale lembrar que as eleições de 1986 deram a vitória para 23 candidatos[33] de oposição ao regime militar e seus aliados dos 24 estados em

[33] Fonte: Site do Tribunal Superior Eleitoral – TSE. Disponível em <http://inter04.tse.jus.br/ords/dwtse/f?p=1945:2> Acesso em 14 de nov. 2017.

disputa. Das 49 vagas para o Senado 40 foram ocupadas por candidatos eleitos pela oposição.

Mesmo que o cenário demonstre uma derrota massiva do campo conservador que apoiou a ditadura militar é preciso esclarecer que este campo que denominamos oposição (ou contra a ditadura) era formado por uma frente ampla composta por muitos representantes da classe dominante que não se alinhavam totalmente na defesa da classe trabalhadora pois a luta daquele momento era pela democracia e consequentemente contra os representantes e aliados do regime militar.

Mesmo assim é possível estabelecer uma relação entre a derrota da ditadura militar e a ascensão de uma agenda mais progressista para a educação brasileira, que culmina com investimentos para o atendimento das demandas do antigo Primeiro e Segundo Grau, hoje Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Assim temos um País em plena expansão demográfica e com uma nova agenda de políticas públicas mais próximas das necessidades da classe trabalhadora. O atendimento das demandas cria um novo cenário para as políticas públicas na área da Educação brasileira.

Dentro de um novo contexto é necessário entender o conjunto dos processos que os constituem e também os novos desafios que são produto desse contexto.

O aumento na densidade populacional pressiona pelo aumento do número de estabelecimentos para atendimento dessa demanda, conforme mostrado no QUADRO 16 consequentemente aumenta a oferta de matrículas (QUADRO 17) e logo há a necessidade de envolvimento direto de mais profissionais para o atendimento desta demanda (QUADRO 18). Vale lembrar que o aumento populacional por si só não pode ser considerado medida “natural” para o aumento no número de estabelecimentos e também de oferta de matrículas, é preciso ressaltar o papel dos movimentos sociais que exigiram atendimento as suas demandas e um cenário político pós ditadura militar favorável para o desenvolvimento de algumas pautas dos trabalhadores.

O Quadro 17 nos apresenta um crescimento do número de vagas de 1971 a 2016 da ordem de 736%. Em 45 anos o Brasil aumentou

expressivamente o número de vagas no Ensino Médio. Porém, ao mesmo tempo, ao não conseguir universalizar o acesso de jovens em idade ideal no Ensino Médio criou um contingente enorme de pessoas, em virtude deste funil seletivo ficaram (ou estão) fora do sistema.

Quadro 17 – Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (Total por ano)

Ano	Matrículas Ensino Médio - Total	População 15 a 19 anos[34]	Estimativa de jovens 15 a 17 anos[35]
1971	1.1 milhões[36]	10.203.492	6.122.096
1985	3 milhões	14.169.170	8.501.502
1994	5 milhões	16.158.559	9.695.136
2016	8,1 milhões[37]	16.986.788	10.353.865

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP e IBGE.

É importante ressaltar que alguns destes jovens podem estar concluindo o ensino fundamental e ingressem no Ensino Médio com certo atraso (levando em consideração, neste momento, à perspectiva de "idade ideal"). Mesmo assim a conta não fecha, pois milhares de pessoas, de alguma forma, ficaram fora desse processo e mesmo com todos os programas e projetos, como a Educação de Jovens e Adultos ou aceleração de estudos não conseguiram incluir os que o funil seletivo excluiu.

O efeito cascata do aumento do atendimento à demanda do Ensino Médio produz um efeito positivo até mesmo para as universidades que precisaram atender também a nova demanda de formação de profissionais para esta área. Esse efeito positivo pode abrange outras áreas além da educação,

[34] O recorte de 15 a 19 anos neste caso se dá em virtude de dos dados do IBGE de 1971 e 1985 não apresentarem o recorte de 15 a 17 anos. Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica

[35] Adotando como critério a porcentagem de 40% para jovens entre 18 e 19 anos, seguindo a porcentagem do Censo Demográfico 2010.

[36] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Estatísticas de Educação Básica no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em: 11 de nov. 2017

[37] Fonte: INEP, 2017.

pois o aumento da demanda força o conjunto da sociedade superar antigas demandas sociais e por consequência cria novos desafios. Quando a superação destas demandas não está ligada as necessidades da classe dominante esta tende a se sentir ameaçada pelo avanço da classe trabalhadora.

Quadro 18 – Número de docentes atuando no Ensino Médio no Brasil (Total por ano)

Ano	Total
1971[38]	123.1 mil
1985	206.1 mil
1994	320 mil
2016	519.6 mil

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP (2017).

Mesmo que o Brasil ainda não tenha conseguido universalizar o atendimento no Ensino Médio, os benefícios do aumento da demanda podem ser percebidos. A aumento dos estabelecimentos de ensino e o aumento da oferta de cursos superiores para atender às demandas da área são exemplos desta afirmação.

Sobre o contingente de trabalhadores na área da Educação cabe também uma reflexão bastante atual sobre esta questão histórica e a intitulada “Reforma do Ensino Médio” (Lei N.° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017). Na minha avaliação esta é uma dentre muitas razões da violência e truculência com que foi conduzida esta suposta reforma. A não obrigatoriedade de todas as disciplinas no Ensino Médio resulta na possibilidade de diminuição substancial do número de professores na folha de pagamento dos estados. Mas como isso impacta na luta de classes no seio do capitalismo no Brasil?

Como já afirmamos, na disputa pelo controle do Estado, a classe dominante investe todos os seus recursos para que este Estado sirva como um escritório de defesa dos seus interesses. Quando os estados passam por dificuldades financeiras a classe dominante trata de garantir os seus interesses e

[38] INEP. Estatísticas de Educação Básica no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1> Acesso em 11 de nov. 2017.

atua com este objetivo. É claro que isso não é um processo sem contradições ou lutas, a classe trabalhadora no Brasil sempre atuou com firmeza para defender os seus interesses e ampliar seus direitos.

Em uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017, as autoras Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe, no texto *Reforma do Ensino Médio*: *pragmatismo e lógica mercantil,* definem que:

> A análise desenvolvida preliminarmente neste artigo procurou evidenciar que há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. Ela sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário "flexibilizar" o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. A almejada eficiência estaria, também, na oferta privada de parte da formação na escola pública, e isso com recursos públicos. O tempo integral (ampliação da jornada escolar) com a finalidade de treinar para as provas é mais uma evidência dessa forma pragmática e econométrica de conceber o conhecimento escolar e a formação dos estudantes. Essa lógica argumentativa resulta, em suma, na tentativa de conferir maior eficiência (na vertente econômica, mercantil) ao processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história do ensino médio no Brasil (2017, p. 28).

É importante ressaltar que a síntese das autoras evidencia uma disputa entre uma visão mercantil em contraposição a uma escola pública, inclusiva e universal. Esta disputa é patrocinada pelos interesses da classe dominante que justifica a reforma através de uma suposta melhoria no desempenho dos estudantes e por consequência uma melhor preparação para o mundo do trabalho.

Outro ponto de extrema importância para nossa análise é "processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente" (Id.,idib.), uma vez que o desenvolvimento histórico da educação

brasileira pública é marcado por este processo. A classe dominante ao se apropriar do Estado como escritório dos seus interesses empenha todos os seus esforços para que a classe trabalhadora só acesse direitos sociais mínimos que não onerem os cofres públicos, visando a garantia dos privilégios da classe dominante por meio do Estado, e que garantam um volume substancial de mão de obra e consumidores para absorver a produção e assegurar os lucros desta classe dominante.

No texto *Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM*, escrito por Jaqueline Moll, encontramos uma importante síntese sobre nosso sistema de seleção e exclusão:

> Constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social "não vocacionado" para os saberes acadêmicos.
> [...]
> Em nosso País, esse sistema tardio, desigual e seletivo foi construindo respostas auto-justificadoras para explicar porque tantos iam sendo deixados pelo caminho, por sucessivas reprovações e/ou por saídas extemporâneas (2017, p. 65).

Retornando a análise histórica do desenvolvimento da educação no Brasil é necessário verificar como esta classe dominante atuou ao longo da história na área da educação.

No prefácio da terceira edição do livro *O legado educacional do século XX no Brasil,* Saviani cita:

> Ao longo do século XX, a educação no Brasil passou por grandes transformações, especialmente no aspecto quantitativo. De um conjunto de escolas ainda restrito às elites no final do século XIX, ao final do século XX chegamos a uma complexa rede de atendimento em grande escala incorporando amplos contingentes das massas populares, embora não tendo conseguido, ainda, universalizar a cobertura de modo especial no que se refere à conclusão do ensino fundamental. Com isso, logicamente, em relação ao ensino médio não apenas a conclusão, mas o próprio acesso resulta igualmente restrito (SAVIANI, 2014a, p. vii).

Entendendo que esta complexa rede seleciona e exclui precisamos, desta forma, pontuar algumas questões do contexto brasileiro que nos ajudarão na perspectiva de totalidade para que possamos avançar na análise do Ensino Médio brasileiro.

A primeira delas, que nos ajudará no entendimento do contexto brasileiro, é relembrar que estamos falando de Ensino Médio em um País com território[39] de 8.514.877 km^2 com 5.570 municípios[40], divididos em 26 estados e o Distrito Federal com concentração populacional[41] nas grandes cidades fruto de uma migração de milhões de habitantes do campo que foram para a cidade nos últimos 50 anos e crescimento demográfico natural destas cidades.

O Ensino Médio público no Brasil é centralmente administrado pelos Estados (algumas instituições pelo Governo Federal ou municípios) que, dentro de suas contradições regionais, administram os sistemas estaduais tendo como norte a legislação federal, as orientações do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e suas respectivas legislações e instituições de âmbito estadual.

Como não interessa a classe dominante que a educação da classe trabalhadora, eminentemente pública, no Brasil, se universalize com garantia de acesso e permanência destes alunos, garantidos os recursos humanos e físicos qualificados e dedicados a formação integral da classe trabalhadora e de seus filhos, temos uma educação que é produto de uma "perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País" (SAVIANI, 2014, p. 40).

Já citamos aqui que após o regime militar no Brasil o ambiente democrático possibilitou uma ampliação das pautas progressistas de interesse da classe trabalhadora, porém, se constituiu em nosso País uma forma de conciliação de classes onde se optou por construir caminhos públicos sem levar em consideração os enfrentamentos de classes, idealizando as relações de forma horizontalizada. Desta forma as estruturas de poder tendem a se degenerar visto que a classe dominante no Brasil ao disputar a hegemonia do controle do Estado retira deste a possibilidade de mediação para melhoria das

[39] Fonte: IBGE. Disponível em < https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>. Acesso em: 15 de nov. 2017.

[40] Fonte: Portal Brasil (Governo Federal). Disponível em: < http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/cresce-numero-de-municipios-no-brasil-em-2013>. Acesso em: 15 de abr. 2017.

[41] Já contextualizada na seção 2.1.

condições de vida do conjunto da população para servir a pouco interesses particulares.

Mesmo com o avanço de pesquisas na área da Educação através de décadas de debates no Brasil, do crescimento das análises demográficas e todos os estudos e pesquisas que auxiliam governos a organizar um planejamento mínimo para a área; ainda temos, na maioria dos municípios, uma reprodução da luta de classes na distribuição de recursos financeiros para a área educacional. A estrutura das escolas das periferias é diferente das escolas centrais, mesmo sabendo que os princípios da administração pública são a "legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência", segundo o artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

As disputas da classe dominante também interferem diretamente no planejamento dos sistemas educacionais, seja na indicação de servidores ou cargos comissionados que deveriam zelar pelos princípios constitucionais e acabam se tornando zeladores de interesses particulares de parlamentares ou grupos políticos. Estes definem onde e como devem ser investidos recursos públicos, seja no âmbito do executivo ou do legislativo, por meio de ações, programas ou emendas parlamentares. Essa lógica, baseada nos resultados eleitorais, é contrária às necessidades objetivas da classe trabalhadora, pois satisfaz as necessidades da classe dominante e, cada vez que a classe percebe que seus privilégios estão em perigo atua para garanti-los a qualquer custo.

Apresentados este conjunto de elementos iniciais, podemos avançar para fazermos uma leitura de parte da nossa legislação e suas disputas por hegemonia.

3.1 LDB 9.394/96, CONTEXTO E DISPUTAS

As leis são construções sociais e um produto da ação de múltiplos agentes como as organizações de trabalhadores, classe dominante, poder Executivo e Legislativo. Nestas disputas importa compreender o contexto, interesses e como estes agentes se posicionam na disputa por hegemonia.

O autor Gaudêncio Frigotto, no livro *Educação e a crise do capitalismo real* (2003), afirma:

> A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (p. 25).

Desta forma necessitamos compreender, no plano da educação brasileira e do Ensino Médio, as disputas colocadas e as forças que a disputam.

Nesta seção nosso objetivo é, através da historicização do processo de aprovação da Lei 9.394/96 (LDB), compreender as disputas que influenciaram cada etapa do processo e as forças que agiram nestas disputas.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu Capítulo II (Dos direitos sociais) artigo 6°., define a educação como um direito social. Já no art. 205 do Capítulo III (Da Educação, da cultura e do desporto) “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Como direito social e dever do Estado, coube a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (a Lei n°. 4.024/61 e suas reformas, Leis n°. 5.540/68 e 5.692/71, vigentes em 1988, e posteriormente, em 1996, com a Lei n°. 9.394) definir e normatizar a organização da educação no País.

O texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°. 9.394/96) define em seu artigo 1°. 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” (BRASIL, 1996). Os demais parágrafos do mesmo artigo indicam a natureza da Lei e sua especificidade para a educação escolar.

As especificidades encontradas na LDB, que não encontramos na Constituição de 1988, nos levam a dar maior atenção ao seu contexto e

desenvolvimento, necessitando assim observar que esta é produto de uma dada correlação de forças.

O contexto brasileiro da década de 1980 ajuda a entender as prioridades e a defesa das pautas educacionais daquele momento. O Brasil saía de uma ditadura militar de 21 anos para um processo de transição democrática com efervescência eleitoral e crescimento de mandatos do agrupamento eleitoral de oposição à ditadura e seus aliados.

A palavra de ordem daquele momento era “democracia”. Isto, de certa forma, não seria um impeditivo para um avanço no campo educacional, a tendência justamente era o contrário, a luta pela democracia alavancaria a educação.

QUADRO 19 – POPULAÇÃO – BRASIL – URBANA E RURAL – INSTRUÇÃO -1986

	Total	Percentual
População total	98.253.969	100%
População Urbana	72.741.554	74%
População Rural	25.512.415	26%
População sem instrução ou com menos de um ano de estudo	20.456.765	21%
População sem instrução ou com menos de um ano de estudo	**20.456.765**	**100%**
População sem instrução ou com menos de um ano de estudo - URBANA	10.574.038	51%
População sem instrução ou com menos de um ano de estudo - RURAL	9.882.727	49%

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de BRASIL, 1987.

Os dados contidos no Anuário estatístico do Brasil do ano de 1986 podem auxiliar na compreensão do momento brasileiro e a relação deste com a educação.

Os números do IBGE de 1986 apontam para uma prioridade na área da educação para o combate ao analfabetismo e a universalização do chamado Primeiro Grau (após LDB 9.394/96, Ensino Fundamental).

Mais do que a idealização de uma educação desenvolvida em sua totalidade, no contexto capitalista, o investimento em educação pública prioriza o

mais urgente; porém, de acordo com as necessidades e urgências também da classe dominante.

A realidade apresentada (alto índice de analfabetos, população rural/urbana apresentando desequilíbrio, baixa taxa de escolaridade) conjugada a:

- um momento de transição marcado pela conciliação entre a classe dominante política e econômica. Vale lembrar que neste processo de transição não foi aberto nenhum processo nacional de investigação dos crimes cometidos pela ditadura, sejam eles torturas, perseguições ou assassinatos; e
- uma assembleia constituinte formada para a construção de um projeto de desenvolvimento fruto da opção pela conciliação política, porém dividida entre 11 partidos[42] sem coesão nenhuma.

Esta conjugação de fatores dificulta avanços ou transformações radicais, visto que a conciliação impede a ruptura de projeto. Esta correlação de forças não desenvolve um procedimento operacional padrão do executivo ou do legislativo, mas auxilia no entendimento dos embates no campo da educação. Aqui devemos adicionar o conjunto de organizações políticas e sociais que influenciam no processo, seja pela ação direta no legislativo, seja pelas disputas de projeto educacional.

Vamos tratar agora do contexto da tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96).

Alguns momentos da história podem nos ajudar como marcos do debate sobre a legislação brasileira que versa sobre Educação, especialmente sobre a luta dos trabalhadores da educação.

Podemos citar como marco a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED (1977), o Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES (1978) e a Associação Nacional de Educação

[42] Segundo informação disponível no site da Câmara dos Deputados tínhamos: PMDB – 279, PFL – 120, PDS – 32, PDT – 24, PTB – 17, PT – 16, PL – 10, PDC – 05, PCB – 03, PCdoB – 03, PSB – 02 e PSDB – 01. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/constituintes/deputados-constituintes>. Acesso em: 14 de abr. 2017.

– ANDE (1979) sendo que estas três instituições unidas organizaram as Conferências Brasileiras de Educação – CBEs (SAVIANI, 2011).

Estas instituições, segundo Saviani tiveram papel destacado, juntamente com a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação – CNTE e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES, na crítica as reformas educacionais instituídas pela ditadura militar.

As Conferências Brasileiras de Educação – CBEs tornaram-se importantes momentos de mobilização e debate na área da Educação, repercutindo até mesmo em ações no âmbito estadual e municipal.

Outro marco importante para este debate foi a realização da IV Conferência Brasileira de Educação, "realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central 'A educação e a Constituinte'" (Id., ibid, p. 43) onde foi aprovado um documento intitulado "Carta de Goiânia" (Id.,ibid.) no qual os trabalhadores indicaram suas prioridades para educação dentro da nova Constituição. Os trabalhadores da educação iniciam mobilizações para garantir os princípios contido em sua carta.

Em dezembro de 1988 o então Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) apresenta uma primeira versão de LDB à Câmara dos Deputados baseada em um amplo debate iniciado na IV Conferência Brasileira de Educação (Goiânia, 1986) passando pela IX Reunião Anual da ANPED (Porto Alegre, 1988), pela publicação na Revista da ANDE n°. 13, p. 5-14 e "no início de agosto de 1988 foi objeto de discussão da V Conferência Brasileira de Educação realizada em Brasília cujo tema central foi exatamente 'a lei de diretrizes e bases da educação nacional" (Id., ibid., p. 51).

Sobre a primeira versão do projeto é importante destacar que além de dos títulos que tratam dos fins da Educação, do direito à educação e o dever e liberdade de educar foi incluído um título que tratava "sobre o sistema nacional de educação" sendo traduzido por Saviani como "um avanço real na nossa legislação educacional" (2011, p. 45).

Outra questão importante que constou da primeira versão do projeto foi sobre os Conselhos de Educação:

> No título V vale destacar o tratamento dado aos Conselhos de Educação. A esse respeito duas medidas se revelavam fundamentais: a forma de constituição dos Conselhos e a autonomia de funcionamento dos mesmos de modo a desatrelá-los do Executivo ao qual estão hoje totalmente subordinados. Sem isso melhor seria extinguir os conselhos e enfeixar todo o processo administrativo-normativo nas mãos do Ministério e das Secretarias de Educação. Para atender àquelas duas exigências propôs-se, de um lado, a diversificação das fontes de indicação dos nomes que deverão formar o Conselho garantindo, com isso, sua legitimidade. De outro lado, consagrou-se o princípio de autonomia com o que se pretende que o Conselho, à semelhança dos Poderes Legislativo e Judiciário, disponha de orçamento próprio libertando-se dos constrangimentos que sua dependência em relação ao Executivo tem contraposto ao exercício pleno de suas funções (SAVIANI, 2011, p. 46).

No que trata sobre o antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio) o autor registra que a relação entre "educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta" (Idem, ibidem, p. 47). Assim, nesta primeira versão do projeto, o Ensino Médio proposto deve consolidar a relação entre conhecimento e prática do trabalho.

Desta forma, segundo o autor:

> Assim, no Ensino Médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. [...] A ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (Idem, ibidem, p. 48-49).

Podemos compreender que a primeira versão do projeto possui no seu texto um conjunto de avanços que são fruto da contribuição das Conferências Brasileiras de Educação e das organizações representativas dos trabalhadores da área.

No que versa sobre o antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio) é importante ressaltar o texto que define o objetivo geral desta etapa na primeira versão do projeto:

> Art. 35 – A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (SAVIANI, 2011, p. 57).

A dinâmica legislativa permitiu ampliar o debate sobre esta reforma com proposições feitas pelo próprio autor da proposta (Deputado Octávio Elísio) e em 29 de junho de 1989 o projeto obteve parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados e seguiu para a Comissão de Educação, Cultura e Desporto onde foi constituído um Grupo de Trabalho sob a coordenação do Deputado Florestan Fernandes (PT/SP) e como relator foi indicado o Deputado Jorge Hage (PSDB/BA).

Este é um segundo momento importante, pois durante os debates nesta Comissão o relator conseguiu “ouvir democraticamente” (Id., ibid., p. 69) todos que se propuseram, na lógica do relator, a contribuir com o projeto. A tramitação deste durou de 09 de maio a 29 de junho de 1990, transformando-se num substitutivo de 172 artigos ordenados em 20 capítulos que ficou conhecido como “substitutivo Jorge Hage”.

Ao analisar o texto substitutivo, Saviani (2011), pontua alguns aspectos positivos:

a) A abrangência da lei;
b) A tentativa de se configurar um sistema nacional de educação;
c) A regulamentação da pré-escola;
d) A instituição do salário-creche; e
e) A delimitação do que pode e do que não pode ser considerado como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Como aspectos a serem revistos o autor pontua:

i. O conceito de sistema nacional de educação;
ii. O Conselho Nacional de Educação;
iii. O Fórum Nacional de Educação;
iv. O Conselho Nacional de Formação Profissional;
v. A questão da organização da cultura superior;
vi. Credenciamento e avaliação da educação superior;
vii. Educação a distância;
viii. Carreira do professor; e
ix. Recursos para escolas particulares;

Além dos pontos positivos acima, o autor pontua mais duas questões que são, em nossa análise, importantes para citarmos com maior detalhamento.

O primeiro ponto versa sobre “algum avanço no ensino médio”:

> O ensino médio constituiu um verdadeiro nó na organização da educação escolar. Há uma grande dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino. Embora no texto do projeto ainda persista um certo grau de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante, deve-se reconhecer que já houve algum progresso no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica. E pode-se, mesmo, interpretar a timidez da sua formulação, do mesmo modo que exigidas pela “realidade rebelde” de nossas deficiências sociais e educacionais ou pela negociação entre parceiros com interesses divergentes e conflitantes. Uma avaliação sumária da conjuntura presente indica que dificilmente será possível avançar mais nesse terreno no momento atual. Resta esperar, pois, que a pequena conquista representada pelo inciso IV do artigo 51 seja confirmada no texto final, de modo a constituir um patamar que possibilite na oportunidade subsequente, avanços mais significativos (Idem, ibidem, p. 72-73).

O inciso IV do artigo 51 que o autor trata acima está inserido no Capítulo X (Do Ensino Médio) do substitutivo Jorge Hage tem como texto “o ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos”, ficando o inciso em si com escrito da seguinte forma, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria de cada disciplina científica” (Id.,ibid.).

O segundo ponto importante trata da “redução da jornada de trabalho”:

> O capítulo XII contém medida que considero decisiva para a questão da qualidade da educação dos jovens trabalhadores, de modo especial no tocante ao ensino noturno. Trata-se da redução da jornada de trabalho de modo a viabilizar as condições de frequência à escola. Tal medida pode abrir caminho para, aprofundando-se o seu alcance, corrigir a distorção representada pela tendência a subordinar a escolarização à realidade da jornada de trabalho dos alunos-trabalhadores. Ora, em se tratando de jovens em idade escolar que obrigatoriamente devem estar frequentando as instituições de ensino, o contrário é que se deve ser feito, subordinando-se a jornada de trabalho à duração regular da jornada escolar (Id., ibid., p. 73).

A inserção na proposta de amparar concretamente os trabalhadores e jovens trabalhadores demonstra uma preocupação de classe, ou seja, esta é uma proposta que possui uma profunda identidade com a classe trabalhadora e seus direitos, conhecedora de seu contexto e suas necessidades.

No livro *Politecnia no Ensino Médio* (Brasil, 1991) encontramos a transcrição da fala do Deputado Jorge Hage no Seminário *Propostas para o ensino médio na nova LDB* organizado pela então Secretaria de Ensino de 2º Grau e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), que evidencia o esforço de construir um projeto baseado no diálogo com os movimentos sociais e trabalhadores da área:

> Estamos com cerca de 40 entidades listadas num calendário seguido desde o mês de abril que envolve reuniões em dois ou três dias da semana. Temos mais de 20 instituições ouvidas em longos depoimentos. Temos ouvido duas ou três instituições por dia. Essas instituições incluem desde o Conselho Federal de Educação, que foi o primeiro a ser ouvido, até entidades que reúnem categorias de professores universitários, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, órgãos do MEC, a SESu, a Associação de Educação Católica, a ANPEd, a ANDE, a ANPAE, a SBPC, a Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação, a CBE, o Conselho das Escolas Técnicas Federais, o Conselho de Escolas Agrotécnicas Federais, as fundações de apoio às universidades, enfim, realmente toda essa variedade de instituições e órgãos que compõem a comunidade educacional brasileira (HAGE, 1991, p.43).

Este esforço para a construção coletiva de um projeto que pudesse ajudar no desenvolvimento da educação brasileira pode ser verificado no texto apresentado pelo deputado a comissão. Verifica-se no substitutivo Jorge Hage uma série de pontos que poderiam constituir um diferencial para a educação da classe trabalhadora, em especial a conjugação dos Capítulos X – Do Ensino Médio, Capítulo XI – Da Formação Técnico-Profissional e Capítulo XII – Da

Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores (SAVIANI, 2011, p. 104-109).

Neste segundo momento do processo de tramitação do que se tornaria a nova LDB, o substitutivo Jorge Hage apresenta três artigos fundamentais que tratam do ensino médio no Capítulo X (Do Ensino Médio):

> Art. 51 – O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos: I – o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II – a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior; III – o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica (SAVIANI, 2011, p. 104).

Sobre o currículo:

> Art. 52 – O currículo do ensino médio observará o disposto no cap. 7[43] e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras, e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do estudante; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, dentro das disponibilidades da instituição e oferecida uma segunda, em caráter optativo (Id., ibid.).

E ainda sobre as bases de uma educação tecnológica e politécnica:

> Art. 53 – Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associe à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (Id., ibid.).

Após a aprovação do substitutivo Jorge Hage em 28 de junho de 1990 o próximo passo da tramitação seria a Comissão de Finanças, onde foi aprovado o texto no segundo semestre de 1990, tendo a Deputada Sandra Cavalcanti (PFL-RJ) sido indicada relatora.

[43] Capítulo XII – Da Educação Básica de Jovens e Adultos trabalhadores (SAVIANI, 2011, p. 108)

Tendo em vista que a aprovação até o final do ano de 1990 era estratégica para que o projeto não fosse arquivado em virtude do final da legislatura, todos os esforços foram envidados pelas forças progressistas para garantir a aprovação em tempo hábil.

Um importante detalhe dentro da análise de correlação de forças foi a ofensiva inesperada de subemendas apresentadas pela relatora da Comissão de Finanças, Deputada Sandra Cavalcanti. Segundo Saviani (2011) muitas destas emendas abordavam questões de mérito, o que é função da Comissão que analisa o mérito, neste caso a Comissão de Educação. O autor destaca que "essas emendas, contemplavam, de um modo geral, interesses das escolas privadas, em especial, as confessionais" (p. 168).

Após um esforço conjunto o substitutivo Jorge Hage foi aprovado em todas as comissões, apesar de os últimos embates terem sido cada vez mais tensos, chegando ao ponto de vários deputados se ausentarem da sessão para que não houvesse quórum necessário para a aprovação do projeto.

Vencida esta etapa a correlação de forças se altera com a mudança da legislatura, onde diversos apoiadores do projeto não faziam mais parte do Congresso Nacional – tendo em vista as eleições de 1990 e o novo mandato de parlamentares que iniciou em 1991.

Como o substitutivo Jorge Hage deveria voltar para o Plenário da Câmara dos Deputados para análise em janeiro de 1991 foi encaminhado à mesa, porém somente em maio foi colocado na ordem do dia do Plenário onde recebeu 1.263 emendas. Estas emendas justificaram o retorno do projeto as Comissões temáticas e assim retorna-se ao debate novamente.

Em setembro (quatro meses após receber as emendas) o Colégio de Líderes constituiu uma Comissão Suprapartidária "pelos representantes de todos os partidos e pelos relatores das comissões técnicas" (Idem, ibidem, p. 170).

Mesmo com a fixação de datas para as votações ainda em 1991 nenhum prazo foi cumprido a rigor muito em virtude de os acordos e negociações entre partidos não avançarem.

Em maio de 1992 o parecer da Deputada Ângela Amim (PDS/SC) sobre as 1.263 emendas foi apresentado na Comissão de Educação onde forma registrados "1.622 destaques dos quais aproximadamente 80% (1.287)

apresentados pelo Deputado Eraldo Tinoco (PFL/BA), líder do governo Collor na Câmara dos Deputados" (Id.,ibid.).

Ao analisar as disputas em torno do projeto nesta Comissão Saviani (2011) identifica que o Deputado Eraldo Tinoco (PFL/BA) atuava orientado por um bloco parlamentar representado por deputados do PFL, PRN (partido do Presidente da República, Fernando Collor de Mello), PSC e PMN.

Mesmo podendo retirar os destaques para avançar as negociações em torno do projeto o Deputado Eraldo Tinoco se recusou a atender os apelos dos demais partidos.

Desta forma, ainda que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública tenha proposto uma saída para tentar acelerar a votação do projeto a Comissão de Educação não alcançou *quórum* mínimo para efetuar votações.

É importante lembrar que em maio de 1992 o irmão do Presidente Fernando Collor faz uma acusação afirmando que PC Farias seria uma espécie de testa de ferro do presidente e que o mesmo estaria envolvido em casos de corrupção. Em junho deste mesmo ano o Congresso instala uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI para apurar as denúncias.

Desta forma podemos entender que os esforços dos deputados estavam concentrados nas polêmicas envolvendo o afastamento ou não do Presidente da República. Em 29 de setembro o Presidente Fernando Collor é afastado e toma posse Itamar Franco, que indica Murilo Hingel como Ministro da Educação o que possibilitou o andamento do projeto.

Em novembro de 1992 (dez meses após receber as 1.263 emendas) inicia-se a votação no projeto em regime de urgência. Como houve acordo nas três comissões para que os relatores apresentassem seus relatórios em plenário, os mesmos não foram votados em suas respectivas comissões.

O relator da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, Deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS-SP), também proprietário de uma rede de escolas, tornou-se um dos representantes oficiais dos interesses das escolas privadas na disputa dos textos da nova legislação. Este deputado alegando inconstitucionalidade no texto da LDB apresentou um substitutivo para sobrepor o texto que já estava em debate. Como esta comissão não analisa o mérito do texto, o Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB fez um rápido movimento

retirando o projeto da ordem do dia em um primeiro momento e, em um segundo, garantindo que o mesmo não fosse votado na comissão, mas sim no plenário.

A ofensiva dos interesses privados obteve certos resultados:

> Quanto à relatoria da Comissão de Educação, embora a relatora tenha procurado respeitar aquilo que resultou de consenso ou de posições amplamente majoritárias, tendencialmente o seu relatório favoreceu os interesses privados como se pode observar especialmente nos capítulos referentes ao Sistema Nacional de Educação, ao Financiamento, e à Carreira dos Profissionais da educação. Também nesse caso o parecer da relatora não chegou a ser aprovado pela Comissão, tendo sido encaminhado à apreciação do Plenário da Câmara (SAVIANI, 2011, p. 172).

De novembro de 1992 até o dia 13 de maio de 1993 o processo foi votado em Plenário e aprovado pelo mesmo.

> O texto aprovado resultou bastante próximo da versão decorrente do Relatório Ângela Amin, apesar de algumas modificações. A mudança mais visível ocorreu no Título V que deixou de ser "Do Sistema Nacional de Educação", passando para "Da Organização da Educação Nacional". Venceram, pelo menos nominalmente, já que se procurou preservar o conteúdo da denominação anterior, os deputados Eraldo Tinoco (PFL-BA) e Sandra Cavalcanti (PFL-RJ), secundados por Eurides Brito (PTR-DF), que opuseram tenaz resistência à manutenção do conceito de "sistema nacional de educação" no texto da LDB (Idem, ibidem, p. 172-173).

Tendo o projeto passado por duas etapas (primeira e segunda etapa de debates nas comissões e no Plenário) dentro da Câmara dos Deputados o mesmo seguiu para o Senado Federal. Neste momento é necessário ressaltar que quase um ano antes da segunda aprovação da proposta no Plenário da Câmara, 20 de maio de 1992, o então Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresentou na Comissão de Educação do Senado um projeto também assinado pelos senadores Marco Maciel (PFL/PE) e Mauricio Correa (PDT/DF). Nesta comissão do Senado para relator foi indicado o Senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB/SP). Naquele momento o projeto não foi apreciado.

Porém, quando a proposta chega ao Senado, havia um certo receio dos movimentos sociais quando da indicação do Senador Cid Sabóia (PMDB/CE)

para relator da proposta. Temia-se que o relator em questão restringisse o debate aberto sobre a proposta.

Mas ao ser indicado como relator na Comissão de Educação o Senador Cid Sabóia incentivou a realização de audiências públicas. O relator também fez um estudo sobre o projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro e incorporou ao projeto aquilo que acreditou agregar ao debate. Também foram consultados aqueles que poderiam dar contribuições e ouvidos governo, partidos, instituições de ensino e também o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

> O resultado foi a apresentação de um novo substitutivo que preservava a estrutura do projeto aprovado na Câmara, tendo incorporado aspectos aceitáveis do PLS (Projeto de Lei do Senado) n. 67 de 1992 de autoria do Senador Darcy Ribeiro. Não resta dúvida que, ao menos sob o aspecto da forma, houve um aperfeiçoamento do projeto que foi reorganizado e escoimado de detalhes considerados desnecessários (SAVIANI, 2011, p. 174).

Em 30 de dezembro de 1994 o parecer do Senador Cid Sabóia foi aprovado na Comissão de Educação do Senado.

Em 1994 as eleições levaram uma chapa de centro-direita a Presidência da República com Fernando Henrique Cardoso (PSDB) como presidente e Marco Maciel (PFL) como vice que empossaram para Ministro da Educação Paulo Renato de Souza que trouxe para o primeiro escalão pessoas que participaram da assessoria que construiu o projeto de LDB encaminhado pelo Senador Darcy Ribeiro em 1992.

De maio de 1992 a fevereiro de 1993 teve andamento no Senado um projeto substitutivo de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), “o referido projeto tinha uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara” (SAVIANI, 2011, p. 143) e “recorde-se que o projeto Darcy Ribeiro havia sido elaborado com uma certa articulação com o governo Collor, tendo contado com a assessoria de membros do primeiro escalão do Ministério da Educação” (id., ibid., p. 144).

Ao citar o Senador Darcy Ribeiro em seu livro Saviani nos demonstra como se deu o processo de articulação política sobre o projeto de LDB:

> O Brizola convence o Collor de fazer dez mil CIEPS. O Collor resolve fazer cinco mil, mas pede que não sejam iguais aos do Niemeyer. Pegamos então, os planos de Minas e foram construídos os CIACs. O projeto que fiz cuidadosamente para Minas, foi adotado pelo Collor (RIBEIRO, 1996 apud SAVIANI, 2011, p. 177).

Mesmo o relatório do Senador Cid Sabóia tendo sido aprovado na Comissão de Educação e enviado para o plenário do Senado, o que poderia aparentar ser uma finalização do processo, não seria o último momento marcante da aprovação da nova legislação. Em 1995 o Senador Beni Veras (PSDB/CE) apresenta um requerimento para que o projeto retorne à Comissão de Constituição e Justiça. Nesta Comissão o relator indicado é o Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ).

O Senador Darcy Ribeiro utiliza a mesma tática utilizada pelo Deputado Edevaldo Alves da Silva (PDS/SP) que no momento anterior havia sido derrotada e neste momento teve êxito. O Senador apontou supostas "inconstitucionalidades" para apresentar um substitutivo próprio que foi elogiado pelos donos de escolas e universidades privadas, os quais apontaram um somente um defeito que foi "corrigido" durante o processo por proposta do Senador Antonio Carlos Magalhães (PFL/BA).

Aprovado no Senado, o projeto retorna à Câmara dos Deputados e tem como relator o Deputado José Jorge (PFL/PE) sendo aprovado o relatório apresentado pelo deputado em 17 de dezembro e em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada sem vetos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB com número de Lei n°. 9.394/96.

O projeto apresentado pelo Deputado Octávio Elísio e o substitutivo Jorge Hage em comparação ao texto aprovado da Lei n°. 9.394/96 mostra um recuo no aprofundamento da organização nacional da educação, em especial as questões relativas ao sistema nacional de educação, e uma abertura para a organização e desenvolvimento do ensino privado. O fruto das disputas conceituais foi uma LDB mais generalista, ou, conforme Saviani "minimalista" e "compatível com o Estado mínimo" (2011, p. 227).

Podemos aqui citar a intensa discussão que marcou o processo de debate na nova LDB, em especial a disputa entre os representantes da classe dominante, que atuavam em prol dos interesses do ensino privado, e os todos

os movimentos sociais e organizações que disputavam um projeto mais identificado com a classe trabalhadora.

Ao realizar um pronunciamento sobre a nova legislação no Seminário *Propostas para o ensino médio na nova LDB* organizado pelo Ministério da Educação (pela então Secretaria de Ensino de 2º Grau) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, o então Deputado Octávio Elísio (PSDB/MG) faz um importante relato sobre as disputas e críticas no contexto do debate sobre Ensino Médio:

> Tenho encontrado muitos pontos polêmicos, mas gostaria que a questão do 2º. Grau fosse realmente prioritária. Algumas dúvidas têm sido sobre meu projeto, especificamente, mas também com relação à questão do 2º Grau. A principal dúvida que se tem colocado é a questão da politécnica, ou seja, que o ensino de 2º Grau estaria amarrado a um compromisso com o ensino politécnico. O meu projeto assumiu até agora esse compromisso, originário de uma sugestão do Prof. Saviani, de que a educação do 2º Grau seria uma educação politécnica. Tenho proferido várias críticas a esta posição. Em primeiro lugar, de um modo geral, há um certo preconceito com relação à questão da Politecnia. Frequentemente se associa a questão da Politecnia, de um lado, a experiências educacionais anteriores, como a questão do ginásio orientado para o trabalho e do PREMEN. A rejeição da proposta da Politecnia está associada a essas duas experiências. De outro lado, há uma resistência à questão da Politecnia por parte das escolas técnicas. Aí se organiza um *lobby* extremamente forte, em que as escolas técnicas se acham efetivamente eliminadas do quadro educacional brasileiro pelo fato de o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases assumir o compromisso com o ensino de 2º Grau politécnico. Por outro lado, há uma crítica feita ao meu quando ele estabelece, no seu art. 47, que o ensino de 2º Grau constitui a segunda etapa do ensino básico e tem como objetivo propiciar aos jovens a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo, suas relações com a sociedade, bom como o conhecimento do processo de formação da sociedade brasileira. Há uma crítica muito vigorosa ao projeto de que ele é extremamente tecnicista ao estabelecer este compromisso com o ensino de 2º Grau. O projeto tem sido, inclusive, chamado de obreirista e tecnicista, com o que concordo em parte. De fato, o projeto assume muito pouco compromisso com o entendimento de que o 2º Grau é um nível de ensino no qual o acesso à cultura e a questão da ciência deveriam ser efetivamente mais valorizados. A sugestão tem de ser alterada. A questão que se coloca é o problema da Politecnia. Até que ponto, realmente, o projeto tem de definir, no plano do 2º Grau, um compromisso politécnico, e o conflito desse compromisso, com a educação média politécnica e o chamado 2º Grau Profissionalizante. O meu projeto assume, no art. 47, o compromisso com a formação politécnica e, por outro lado, no próprio artigo, no § 3º, define duas modalidades de ensino de 2º Grau: a formação geral e a formação profissionalizante. O conflito entre estas duas posturas no projeto também tem sido, com frequência, colocado (ELÍSIO, 1991, p. 29-31).

Podemos verificar que o Deputado Octávio Elísio aponta as críticas ao projeto em especial a questão da politecnia. Quando o Deputado aponta a crítica à valorização da ciência e da cultura ele mesmo admite que este ponto deva avançar.

Sobre o lobby das escolas técnicas com relação à Politecnia por mais que seja considerada pelo Deputado “extremamente forte” não causou um impacto substantivo no texto final da lei aprovado em 1996, tampouco inviabilizou a ofensiva da gestão Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para desmantelar o ensino técnico público.

É importante pontuar que pouco tempo depois da aprovação da nova LDB a Lei n°. 9.649/98 que “dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências” estabelecia um represamento dos investimentos do governo federal no ensino técnico.

Sobre o preconceito com a Politecnia, além dos argumentos apresentados pelo Deputado Octávio Elísio, é importante agregar uma parte da declaração do Deputado Jorge Hage neste mesmo seminário:

> Outro faz referência a países como a União Soviética que já estão, há mais de duas décadas, revendo as concepções básicas originais em torno da Politecnia e que esta visão corresponderia hoje uma visão pouco moderna, a uma visão defasada da modernidade, do mundo em que nós vivemos (HAGE, 1991, p. 48).

Podemos verificar que o Deputado, mesmo não intencionalmente, reproduzia em seu discurso a narrativa anticomunista e também uma defesa inicial das concepções pós-modernas, disputas que até hoje encontram eco na luta de classes brasileira.

Em síntese, a LDB aprovada em 1996 teve momentos de intensas lutas ideológicas, o processo poderia ter sido de uma mediação entre os interesses colocados, mas o substitutivo de Darcy Ribeiro não permitiu essa disputa de teses, privilegiando um texto que na prática não organiza o público e deixa livre o privado.

O artigo de número 35 da LDB de 1996 define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Suas finalidades são:

> 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; e
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Aqui cabe resgatar que no período de debate sobre o Ensino Médio no Brasil, a prioridade era a alfabetização e o ensino fundamental, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista estruturante o que pode justificar o texto sobre ensino médio, aprovado como lei, com finalidades que podemos considerar um pouco genéricas comparadas aos textos anteriores apresentados no conjunto do processo de aprovação da mesma.

Mesmo com um intenso debate durante o processo de aprovação da lei, no momento final a correlação de forças dentro do parlamento e também no executivo produziu o texto aprovado que incorpora alguns aspectos debatidos, mas retira outros, que também são acúmulo do debate entre os trabalhadores da área.

Outra possível justificativa para a aprovação do texto de 1996 seria a interrupção do diálogo entre sociedade civil, parlamento e executivo capitaneado pelo substitutivo do então Senador Darcy Ribeiro que traz ao parlamento um novo texto de LDB que não foi fruto dos debates anteriores.

Saviani ao analisar o processo de aprovação da nova legislação sobre o ensino médio disserta:

> O *ensino médio* teve, no texto da lei, um tratamento que, fundamentalmente, não discrepa daquele que recebera nas versões anteriores. Comparado ao Substitutivo Jorge Hage o texto da lei tem a vantagem de ser mais conciso mas tem a desvantagem de ter diluído o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e s formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para se encaminhar a organização desse grau de ensino com base na perspectiva da politécnica. Essa ideia de politecnia, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi

> se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 que proclama como finalidade do ensino médio "a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos...", reiterado pelo inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36: "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna". De certo modo, esse desfecho era previsível. Na análise do Substitutivo Jorge Hage, logo após sua aprovação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, eu registrara que uma apreciação sumária da conjuntura presente indica que dificilmente será possível avançar mais nesse terreno no momento atual (SAVIANI, 2011, p. 242-243, grifo do autor).

Durante o processo de debate na nova legislação tivemos avanços e recuos na perspectiva da criação de uma legislação com maior identidade com as necessidades da classe trabalhadora.

Para as finalidades desta pesquisa não cabe o detalhamento de cada ponto que a legislação avançou ou não, mas é importante salientar que do ponto de vista da totalidade não avançar em um sistema nacional de educação representa uma resistência a uma possibilidade de educação nacional que supere as fragmentações territoriais e burocráticas, bem como a dualidade da nossa educação nacional.

Para o Ensino Médio, apesar do conjunto de textos apresentados, de certa forma, ter em algum aspecto conexão com a compreensão de politecnia, o texto aprovado ainda deixa as possibilidades muito abertas para, inclusive, não se avançar em nenhum ponto na aproximação de trabalho e educação.

Todavia, para que não façamos uma avaliação pontual do Ensino Médio somente a partir de alguns artigos da LDB se faz necessário então uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas pelo despacho do Ministro da Educação e publicadas no Diário Oficial da União em 24 de janeiro de 2012 que surge do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB N°. 5/2011 aprovado em plenária do Conselho em 04 de maio de 2011. A publicação das Diretrizes pelo Ministério da Educação (2013a) nos proporciona uma série de itens sobre uma diversidade de aspectos do Ensino Médio, mas nosso foco é sobre a essência deste e sua função social.

Antecipadamente é necessário pontuar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM aprovadas em 2012 são fruto de um movimento importante de visava o avanço do Ensino Médio nos eixos ciência, cultura e trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 1998 (período da gestão Fernando Henrique Cardoso/PSDB), segundo Sabrina Moehlecke, no texto *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações* (2012):

> Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, nesse conjunto de pesquisas realizadas sobre o tema, ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Dentre as críticas feitas às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio de 1998 no texto *O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996* de Silva e Jakimiu citamos:

> Contextualização, interdisciplinaridade e competências convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas. Caberia, assim, indagar, em que medida essas proposições não trariam como decorrência a fragilização do saber científico, convertido em saber escolar, e agora secundarizado em favor de saberes aprendidos no dia-a-dia (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 11).

Verifica-se assim que a crítica versa sobre a fragilização do saber científico que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 1998 encaminham.

Já sobre as diretrizes aprovadas em 2012 no texto *Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira* de Dante Henrique Moura, Domingos Leite Lima Filho e Monica Ribeiro da Silva (2015), os autores evidenciam o processo de construção deste documento:

> Outros importantes movimentos são a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e para o ensino médio (DCNEM). Embora a base legal para o ensino médio integrado na perspectiva da politecnia seja de 2004 (decreto n. 5.154), apenas em 2010 foi retomada a discussão

> sobre a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes, por meio de uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE). Paralelamente ao trâmite no CNE, articulou-se um grupo de trabalho na comunidade educacional, formado por pesquisadores em educação, com a participação do MEC e de outros órgãos públicos, produzindo-se dois textos relativos às DCNEPTNM e às DCNEM, com propostas encaminhadas ao CNE. Ambos apresentam concepção tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, o que inclui todas as suas modalidades, tendo como base a politecnia e a formação humana integral e como horizonte histórico a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Grupo de Trabalho, 2010a, 2010b). Tais documentos tiveram trâmites diferenciados no CNE: enquanto o documento sobre as DCNEM foi praticamente incorporado em sua totalidade pelo relator, sendo a base das novas diretrizes curriculares aprovadas (parecer CNE/CEB 05/2011), a proposta de DCNEPTNM aprovada pelo CNE (parecer CNE/CEB n. 11/2012) retoma concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade (MOURA; LIMA FILHO; SILVA; 2015, p. 1074-1075).

É importante frisar que no ano de 2003 (Governo Luiz Inácio Lula da Silva/PT, 2003-2011), o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) realizou dois seminários, sendo o primeiro o Seminário Nacional *Ensino Médio: Construção Política* e logo após o Seminário Nacional de Educação Profissional *Concepções, Experiências, Problemas e Propostas* que se tornaram um marco para esta etapa da educação pois, segundo Antonio Ibañez Ruiz, Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC, escreveu na apresentação do livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, “a equipe que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) não iniciou mudanças sem, antes, equacionar a problemática que constitui o ensino médio” (BRASIL, 2004, p. 05).

O produto destes debates foi organizado no livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho* que, segundo Frigotto e Maria Ciavatta:

> Em síntese, pretende-se uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio, que proceda à revisão das distorções introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e da última década, que protagonizou a mercantilização da educação no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA; 2004, p. 19).

Para Silva e Jakimiu:

> Ao discutir acerca das finalidades do Ensino Médio, havia paralelamente um movimento no sentido de questionar o ideal de formação humana para além de uma perspectiva fundamentada na lógica de mercado. Assim, o eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* passa a balizar as discussões sobre o processo formativo idealizado (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 16, grifos das autoras).

No processo de desenvolvimento dos debates nota-se como uma forte crítica a visão de formação "para a vida" que surge pós LDB (1996) balizado pelas incertezas do mundo capitalista e justificando uma formação que entendia que "preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo" (RAMOS 2004, p. 39) escreveu Marise Nogueira Ramos.

Neste momento o movimento de trabalhadores da educação representado em diversos momentos históricos por instituições da área como ANPED, CNTE, Fóruns, Sindicatos entre outras consolida dentro da correlação de forças de uma nova gestão no governo federal uma possibilidade de avanço na disputa por hegemonia no campo educacional. Entre os diversos exemplos dessa nova possibilidade podemos citar o debate de conteúdo que resulta no texto das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012.

Conforme Frigotto (2004) afirma:

> O tema *Sujeitos e conhecimentos: sentidos do ensino médio* traz a intencionalidade em seus termos a direção e o significado da política pública que se postula para esse nível de ensino. Pensar política pública de ensino médio partindo dos sujeitos jovens, como registra Miguel Arroyo na fala da oficina que precedeu o seminário, é algo inusitado e auspicioso. Denota o deslocamento de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento nesse nível de ensino, em que se articulam ciência, trabalho e cultura. Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas (p. 57, grifos do autor).

Duas questões importantes da citação de Frigotto merecem ser destacadas neste momento. A primeira delas é a articulação de ciência, trabalho e cultura como contraponto à visão mercadológica, dualista e fragmentada da

educação. A segunda é o reconhecimento da importância dos sujeitos do ensino médio e de seus contextos, pois dentro da escola onde a ideologia da classe dominante é hegemônica é o jovem da classe trabalhadora o mais prejudicado, como o próprio autor afirma:

> Por isso entendemos que as perspectivas pós-modernas, com sua cultura relativista (não relativa), presentista e particularista, podem constituir um convite à banalização do conhecimento e ao apelo ao senso comum e ao experimentalismo. Os jovens provenientes das classes populares – a imensa maioria, portanto, que frequenta a escola pública diurna ou noturna – é que pagam um preço maior com a banalização do processo de construção do conhecimento (Idem, idibem, p. 61).

No texto *Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil* as autoras Silva e Scheibe afirmam que "a redefinição das diretrizes curriculares nacionais atuou no sentido de superar o caráter estrita e pragmaticamente vinculado ao mercado de trabalho que caracterizava as diretrizes anteriores" (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 24).

Ao historicizar sobre o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil o Ministério e o Conselho Nacional de Educação, ambos signatários das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio homologadas em 2012, iniciam sua argumentação pela reforma educacional conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos (Decreto n°. 18.890/31) afirmando que "apesar de modernizadora, essa reforma não rompeu com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média, pois foi concebida para conduzir seus estudantes para o ingresso nos cursos superiores" (BRASIL, 2013a, p. 153).

As autoras ainda citam a reforma Capanema e suas leis orgânicas, avaliando que "firmou-se o objetivo de ensino secundário de formar as elites condutoras do país, a par do ensino profissional, este mais voltado para s necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana" (Id.,ibid.), logo após analisam que o Brasil passou por um momento "decisivo" com a promulgação da Lei n°. 5.692/71, que reformou a Lei n°. 4.024/61 e para o Ensino Médio, à época, definiu-se:

> Para o 2° grau (correspondente ao atual Ensino Médio), a profissionalização torna-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, preparadora para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1° Grau. A implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda da identidade que o 2° grau passara a ter, seja a propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional. Passada uma década, foi editada a Lei n°. 7.044/82, tornando facultativa essa profissionalização do 2° Grau (BRASIL, 2013a, p. 154).

Os parágrafos posteriores do texto tratam da Lei n°. 9.394/96 (LDB) e a Lei n°. 11.741/2008 que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Mesmo o documento acima citado não fazendo referência à Lei n°. 9.649/98 que "dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências" é importante citar que o artigo 47 § 5º assim define que:

> A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

O período de 1995 a 2003 (Governo Fernando Henrique Cardoso/PSDB) foi o de maior aprofundamento de medidas neoliberais. Na educação, apenas para citar um exemplo, o investimento no desenvolvimento da educação profissional foi represado, causando em efeito cascata na paralisação de investimento em escolas técnicas em todo o Brasil.

Torna-se neste momento importante também citar o Decreto n. 2.208/97 da gestão Fernando Henrique Cardoso/PSDB que alterou a LDB (9.394/96) regulamentando o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42. Na apresentação do livro *Ensino Médio Integrado: travessias*, Monica Ribeiro da Silva afirma:

> As possibilidades de profissionalização de nível médio integradas à educação básica no Brasil foram arrefecidas desde a vigência da atual

> Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), que, ao separar em modalidades distintas o Ensino Médio e a Educação Profissional deu margens para que o Decreto n. 2.208 de 1997, em seu artigo 5°, prescrevesse que a organização curricular referente à educação profissional técnica de nível médio far-se-ia de modo independente em relação à estrutura curricular do ensino médio regular, podendo ser oferecida de maneira concomitante ou sequencial a esse. As prescrições presentes no Decreto n. 2.208/97 conduziram à dissociação, no tempo e no espaço, entre formação científica básica e profissionalização, vendo-se, desse modo, reforçada a histórica dualidade além de retomar as velhas formas caracterizadas pela dissociação e pela justaposição, conquanto a LDB sugerisse a necessidade de articulação entre ensino médio e educação profissional (SILVA, 2013, p. 07).

Mesmo não constando do histórico apresentado nas diretrizes esta são duas importantes legislações que afetaram diretamente a educação brasileira, em especial o ensino médio e a educação profissionalizante.

Na sequência do texto das diretrizes nacionais de 2012 temos “os desafios do Ensino Médio” onde se afirma que este “corporifica a concepção de trabalho e cidadania” (BRASIL, 2013a, p. 169) e ao mesmo tempo afirma:

> Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva (Idem, ibidem, p. 170).

O documento identifica a contradição que é fruto da luta de classes, porém pende para uma conciliação uma vez que não aprofunda essa contradição e ao defender um Ensino Médio com o “compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade” (Id.,ibid.).

Formalmente podemos compreender o “compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade”, porém isto se torna somente uma retórica institucional quando analisamos a realidade do ensino médio brasileiro nos mais de cinco mil municípios, em especial na comparação entre escolas das regiões centrais e escolas das regiões periféricas. A realidade nos mostra que este compromisso proclamado está longe de ser realizado.

A Lei n°. 11.741/2008 modifica a LDB e prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, desta forma temos a possibilidade de avanço na educação profissional.

Na essência vivemos a dualidade da educação, em especial no Ensino Médio, onde a classe dominante coloca seus filhos na escola privada – que possui uma clara função social de preparar os pretensos futuros dirigentes do País – e os filhos de trabalhadores estudam em uma escola pública onde o ensino médio não possui sua função social clara (do ponto de vista dos interesses dos trabalhadores). Adicionamos a isso a declarada luta na área educacional para a "superação do dualismo propedêutico e profissional" (BRASIL, 2013a, p. 171).

Mas se para o Ensino Médio público não temos definida uma identidade para a classe trabalhadora, por oposição temos que analisar o que este "não pode ser".

Como etapa final da Educação Básica não se pode considerá-lo como sendo somente o momento que antecede o ingresso no Ensino Superior, mesmo sendo requisito para o ingresso no mesmo. Apesar de isso ser para a classe dominante uma prática cada vez mais propagada. Podemos exemplificar com o surgimento dos programas dos denominados "terceirões", onde o conteúdo do ensino médio fica condensado nos dois primeiros anos sendo o terceiro uma preparação para o ingresso na universidade.

Desta forma percebe-se que limitar o Ensino Médio a mera passagem de uma etapa a outra rebaixa sua importância educativa. Para uma atualização da função social do Ensino Médio, em especial para o ensino público, para os trabalhadores e seus filhos, é necessário compreender, com profundidade, o processo de desenvolvimento da educação no Brasil e suas contradições, não somente do ponto de vista metafísico, mas a realidade concreta.

Ubiratan Augusto Domingues Batista (2012) faz uma crítica sobre a característica "profissionalizante" única e exclusiva da escola e como esta característica acaba por rebaixar o estudante a uma condição secundarizada, pois estaria estudando para uma profissão específica e não para o conhecimento do mundo, o que tornaria a educação profissional dos moldes das escolas técnicas, da década de 1960 até o período de 1990, um local de formação de trabalhadores que estariam impossibilitados de avançar nos estudos fruto de uma educação formadora de mão de obra. Essa foi uma

batalha não vencida no campo das ideias e sim pela necessidade do capitalismo.

O governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) tratou de encerrar o ciclo de investimentos na educação profissional, abrindo um novo campo de atuação para o setor privado, a “venda” de educação profissional para trabalhadores.

Mesmo com a expansão dos programas de educação profissional dos Governos Lula e Dilma (ambos PT), de 2003 a 2015, ainda nos encontramos em uma distância muito grande entre os números de matrículas no Ensino Médio regular (8.300.189) para educação profissional subsequente (1.374.569) (MEC/INEP/DEED, 2015).

Somados a estes números a pesquisa SEADE (2013) indica que a proporção dos jovens de 15 a 17 anos cursando o Ensino Médio é inferior a 51% (ano de referência 2011), e, entre 1999 e 2011, mais que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola (de 7,4% para 16,2%); o que demonstra uma não prioridade para esta etapa de ensino público.

Com o ensino médio sem uma identidade clara para a classe trabalhadora, não conectado a realidade econômica brasileira (não temos um projeto de desenvolvimento para o País) e vinculação ao mundo do trabalho aumenta a distância entre os interesses objetivos dos jovens para o ingresso no mundo do trabalho e o que a escola pública oferece para a classe trabalhadora.

Tratando de números cerca de 74% dos jovens de 15 a 29 anos[44] procuram vincular-se diretamente ao mundo do trabalho, sendo que 53% trabalha, 21% procura trabalho e 37% está na escola (BRASIL, 2014 p. 26). Assim podemos compreender que o ensino médio fica cada vez mais distante da realidade concreta do jovem trabalhador ou filho de trabalhadores.

Da mesma forma temos uma expansão do Ensino Superior com um aumento no número de instituições de ensino.

[44] Os dados referentes aos jovens de 15 a 29 anos para análise do Ensino Médio possuem melhor dimensão do grupo etário tendo em vista que, segundo a própria pesquisa, 35% dos jovens possuem alguma defasagem escolar, sendo ¼ dos jovens tendo se limitado ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2014, p. 24)

Quadro 20 – Número de estabelecimentos de ensino e vagas no Ensino Superior no Brasil[45]

Instituições	Total
Instituições de Ensino Superior – Total - Brasil	2.368
Instituições de Ensino Superior – Públicas	298
Instituições de Ensino Superior – Privadas	2.070
Vagas	**Total**
Vagas no Ensino Superior – Total - Brasil	8.081.369
Vagas no Ensino Superior – Públicas	793.948
Vagas no Ensino Superior – Privadas	7.287.421

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP, 2015

O número de matrículas no Ensino Médio brasileiro em 2014 foi de 7.229.831 na rede pública (MEC/INEP/DEED, 2015), sendo que naquele ano teríamos mais de 7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, ou seja, nem que esta etapa estivesse universalizada teríamos vagas para todos em instituições de Ensino Superior, se o cálculo for para instituições públicas a conta fica ainda mais complexa.

O QUADRO 21 nos possibilita verificar o número de ingresso no ano de 2014 nas instituições de Ensino Superior no Brasil. Desta forma se arredondarmos o número de jovens brasileiros em idade correspondente ao Ensino Médio público para 14 milhões, divididos entre os três anos, teremos cerca de 4,6 milhões de jovens em possibilidade de ingresso no Ensino Superior, ou seja, em caso de universalização do Ensino Médio, se todos os jovens do terceiro ano preenchessem as vagas do Ensino Superior no Brasil, teríamos cerca de 1,5 milhão de jovens sem vagas por ano.

Desta forma, a igualdade determinada no art. 5°. da Constituição Federal é proclamada na Lei e não executada na realidade, fruto de múltiplas determinações e de interesses sociais e políticos divergentes, por vezes antagônicos, que em disputa permanente vão estruturando a base legal (proclamada) e real (realizada) da educação no Brasil.

[45] Fonte INEP. Resumo técnico – Censo Educação Superior 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 23 abr. de 2017.

Quadro 21 - Número de ingressos no Ensino Superior em 2014[46]

Instituições	Total
Ingresso em Instituições de Ensino Superior – Total	3.110.848
Ingresso em Instituições de Ensino Superior – Presencial	2.383.110
Ingresso em Instituições de Ensino Superior – Ensino à Distância	727.738

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do INEP.

Temos assim um sistema de afunilamento onde o jovem filho da classe trabalhadora sequer vê possibilidade de avanço dos seus estudos através do Ensino Médio. E com o aumento da mercantilização da educação de jovens e adultos muitos decidem por parar seus estudos para, após alcançar a idade certa, realizar um curso "mais rápido".

Segundo a autora Acacia Kuenzer, no livro *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*:

> Os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser a ambiguidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio. Ou seja, o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de *uma concepção de Ensino Médio* que articule de forma competente essas duas dimensões. Assim formulado, o problema parece ter fácil enfrentamento, uma vez que localizado no âmbito da filosofia da educação – basta melhor definir as finalidades – e no âmbito da pedagogia – basta melhor definir os conteúdos e procedimentos metodológicos. Nada mais equivocado e, exatamente por isso, conservador: ao contrário, a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade. Assim é que se tem demonstrado a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional do Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2002, p. 25-26).

[46] Fonte INEP. Resumo técnico – Censo Educação Superior 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 23 de abr. de 2017.

Em síntese o que se percebe é um sistema educacional que ainda prioriza centralmente o Ensino Fundamental, possui um Ensino Médio voltado para a classe dominante e ainda não universalizado para a classe trabalhadora, e um Ensino Superior que sequer consegue chegar próximo a demanda histórica (formandos + defasagem de anos anteriores) que o próprio sistema produziu.

Neste subcapítulo conseguimos, através da historicização, compreender que mesmo em um cenário pós ditadura militar os interesses da classe dominante atuaram de forma decisiva nas disputas que envolveram a construção do texto da LDB.

Os movimentos representativos dos trabalhadores a área da Educação viabilizaram muitos avanços no texto da nova legislação, porém, mesmo tendo construído diversos acúmulos desde as Conferências Nacionais de Educação – CBEs de 1986 não conseguiram impedir uma série de recuos promovidos centralmente pelos interesses das escolas privadas.

Assim a hegemonia dentro das disputas da legislação brasileira é da ideologia da classe dominante e de seus interesses, que atua para balizar avanços significativos na educação da classe trabalhadora.

Na próxima seção recorreremos também a uma análise histórica para verificar como ao longo dos anos se constituíram as narrativas de educação como idealização e perspectiva passando pelo antagonismo entre o proclamado e o realizado.

3.2 EDUCAÇÃO PROCLAMADA E REALIZADA NO BRASIL

O que está descrito na Constituição Federal e nas demais leis só se torna real pela ação humana consciente e organizada. As leis são uma construção histórica dentro de uma dada correlação de forças. Dentro do sistema capitalista as leis são uma mediação possível entre os interesses das classes dominantes e os interesses da classe trabalhadora. Dependendo do contexto histórico e da disposição das forças políticas existentes, pode se expressar a hegemonia de uma classe. No Brasil, em especial na área da educação as leis tendem ao favorecimento das classes dominantes e tentativa de controle e cerceamento da classe trabalhadora.

O objetivo desta seção é através de uma análise histórica verificar como se dá a construção do processo de desenvolvimento da educação brasileira no seio da luta de classes e como estas atuam neste processo. Importa-nos, nesta seção compreender o processo que nos leva a uma divisão entre educação proclamada e realizada.

No período pós colonização dos portugueses encontramos no Brasil processos formativos que visavam à consolidação cultural do colonizador. Neste contexto os colonizadores por meio da força impunham uma supremacia bélica sobre os nativos brasileiros. Aqueles que não se aculturassem já tinham um destino certo, a morte, pois os registros históricos nos revelam que a maioria dos indígenas brasileiros não se adaptava, ou se submetia, ao trabalho escravo.

Assim a supremacia do colonizador se deu através de imposição pela força. O domínio do território e o desenvolvimento das atividades econômicas consolidam uma classe dominante que, inicialmente, se sustenta do extrativismo e agricultura. Entre o movimento de expansão da colonização até o pós independência a educação no Brasil não avançou muito.

Neste momento temos, no Brasil, a primeira apropriação, na área da educação, do público pelo privado. As ações formativas individuais (letramento através de professores particulares) e construção de escolas visavam atender preferencialmente a classe dominante brasileira, aqueles que mesmo tendo como pagar se utilizavam do público para atender suas necessidades de classe. Até meados de 1920 o Brasil possuía cerca de 69,9% de analfabetos com 15 ou mais anos (ROMANELLI, 2010).

A expansão da educação no Brasil privilegiou em primeiro lugar a classe dominante, após um segundo período de interiorização da educação o Estado ainda privilegia a parceria com instituições religiosas antes mesmo da consolidação de um sistema público de educação (ROMANELLI, 2010).

Mesmo com movimento como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 e toda a luta por uma educação pública de qualidade avançamos sempre com a marca da conciliação de classes que podemos traduzir como a classe dominante liberando, em doses homeopáticas, direitos para a classe trabalhadora e esta mesma classe dominante operando para garantir todo tipo de privilégio com seu domínio sobre o Estado.

O proclamado aqui, além do descrito na legislação, também é o discurso hegemônico alienante que está consolidado no Brasil.

A educação é um direito social segundo a Constituição de 1988 (artigo 6°.), porém a pesquisa SEADE (2013) indica que a proporção dos jovens de 15 a 17 anos cursando o Ensino Médio é inferior a 51%, ano de referência 2011, e entre 1999 e 2011, mais que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola, de 7,4% para 16,2.

Em 2009 a Emenda Constitucional n°. 59 estabelece a obrigatoriedade da educação básica dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Mesmo a lei garantindo a progressividade da sua efetivação até 2016 temos hoje cerca de 40% dos jovens de 15 a 17 anos no Brasil fora do ensino médio e provavelmente ninguém será responsabilizado pelo não cumprimento da lei. Se fizermos um exercício mental acreditando na possibilidade de todos os jovens na idade ideal quisessem entrar, neste momento, de imediato na escola, não haveria estrutura física e humana para atender todos em todas as regiões do País.

Ou seja, a educação é um direito social onde e quando a classe dominante brasileira quer que seja. Mesmo que em casos específicos o estado possa ser punido por não ofertar o direito (exceção) o que devemos nos pautar é com a realidade praticada (regra).

A apropriação do público pelo privado através da ação da classe dominante estabelece uma distância entre o discurso e a prática. Por mais que o bordão “educação para todos” seja de conhecimento geral, sua aplicabilidade, em especial no ensino médio, não é realizada.

Ao contrário da educação da classe dominante brasileira que não possui nenhum tipo de fiscalização real do poder público (abarrotado pelas demandas da educação pública) e muitas vezes são beneficiadas por incentivos estatais (projetos, isenções fiscais, consultorias...) que não retornam com resultado para as políticas públicas.

Aqui cabe repensar o que a lógica formal prega como entendimento do processo educacional brasileiro e o que se realiza. Quando a lógica formal está alicerçada em uma ideia sem contexto e base real, o desenvolvimento do seu processo leva o interlocutor a um erro de entendimento, concluindo o processo pela ideia, sendo o mesmo lógico, porém distante da realidade.

O discurso hegemônico da classe dominante constrói um cenário onde “todos são iguais” e que é o seu crescimento pessoal (ou status social) será definido pelo “mérito” do seu trabalho, dando a entender para o interlocutor desavisado que no sistema capitalista todos tem o mesmo ponto de partida e onde se chega depende de cada um. Esta é a lógica formal sem qualquer amparo nos dados da realidade, é uma ideia solta no ar. Este é o mesmo discurso que tenta responsabilizar o indivíduo por todos os males da sociedade sem ao menos garantir igualdade de oportunidades a todos.

A classe dominante convenientemente se apropria do contexto produzido pelo discurso hegemonizado por ela mesmo, propagandeando os benefícios de uma liberdade, igualdade e justiça que só se realizam no plano metafísico.

Esta lógica perversa dentro do sistema educacional que proclama igualdade, mas trata de forma diferente as classes sociais, aos mais ricos são destinados os privilégios e aos mais pobres o que sobrar, desde que garantidos os privilégios da classe dominante.

Assim se torna compreensível para alguns que o ensino superior público seja majoritariamente ocupado por aqueles que têm total condição de pagar uma universidade privada (classe dominante), ficando as vagas privadas em sua grande maioria sendo ocupadas por aqueles que deveriam estar na universidade pública (classe trabalhadora).

Mas mesmo que a classe dominante deseje todos os benefícios e nada para a classe trabalhadora há uma necessidade de desenvolvimento do capitalismo que exige um perfil de trabalhador com certo grau de conhecimento. Da revolução industrial até o presente momento este perfil mudou muito, passamos do simples trabalho braçal mecânico para acompanhamento de máquinas complexas que quase funcionam sozinhas. No trabalho braçal mecânico temos a necessidade de um trabalhador que possua condições de repetir milhares de vezes o mesmo processo, a necessidade aqui é a força e a resistência. No trabalho dos dias atuais temos a exigência da leitura de manuais e a compreensão de processos simples de organização e trabalho coletivo. A formação deste trabalhador se altera e desta forma é necessário que o setor

público intervenha para garantir ao sistema econômico os trabalhadores que esse sistema necessita.

É sempre bom lembrar que a classe trabalhadora tem, durante toda sua existência, lutado pela ampliação dos seus direitos e, em alguns casos, os direitos adquiridos são frutos destas lutas, porém, dentro da história brasileira os direitos são ampliados na maioria das vezes em função de processos de conciliação de classe onde há uma necessidade objetiva da classe dominante, que acaba por se transformar em política pública. O que em muitos casos não fica claro é que esta política pública se transforma em benefício para a própria classe dominante.

Mas a luta de classes segue conduzindo os destinos da educação no Brasil.

Nesta seção analisamos que desde o período colonial as classes dominantes utilizavam a educação para sua consolidação cultural e submissão dos demais. No pós independência esta classe apropria-se do público para seus interesses privados organizando uma estrutura educacional que privilegiava a educação dos seus filhos.

Mesmo décadas após este processo a classe dominante continua a utilizar o Estado como escritório particular para a defesa dos seus interesses.

Um aspecto importante de se ressaltar é que no desenvolvimento do capitalismo dentro do Brasil criaram-se necessidades para formação de mão de obra minimamente qualificada e que esta mesma classe dominante atuou para garantir seus interesses novamente. É importante salientar que em todo este processo a classe trabalhadora pautou também suas necessidades e atuou para garantir os seus direitos, mesmo não tendo o controle do Estado.

Durante o processo de organização da estrutura educacional que temos hoje a classe dominante sempre construiu narrativas universalizantes que visam nublar a visão sobre as desigualdades do sistema negando assim a luta de classes no Brasil.

Porém, precisamos avançar no entendimento do que é esta luta de classes e como ela se concretiza na educação brasileira, o que será tema da próxima seção.

3.3 ENFRENTAMENTOS ENTRE CLASSES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em nossa análise da Juventude e do Ensino Médio já utilizamos a teoria da luta de classes como “lente” para a avaliação da realidade. Neste momento objetivamos retornar aos fundamentos clássicos da teoria para verificar com maior densidade como ela se manifesta na realidade educacional brasileira e quais são os seus desafios.

Como descrito no Manifesto Comunista a “história de toda a sociedade até hoje tem sido a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2011, p. 60). A classe que domina os meios de produção está em permanente conflito com a classe trabalhadora.

Para Sebastião Rodrigues Gonçalves, no texto *Classes sociais, lutas de classe e movimentos sociais* (2008):

> O direito na sociedade de classes é uma eterna relação de contradição entre interesses antagônicos. De um lado os movimentos sociais lutam pela garantia dos direitos a dignidade humana, e, nesse sentido há um enfrentamento com os princípios do direito à propriedade e, por outro lado, resistência incansável dos representantes do capital para garantir a manutenção da propriedade a ampliar a acumulação de riqueza. Nesse sentido, na sociedade de classes, a educação se apresenta como um território de disputa, educar na perspectiva da ideologia dominante para manter a sociedade vigente, nas mesmas condições de exploração, ou apontar alternativas de acordo com os interesses históricos da humanidade para a superação das relações de exploração, bem como desigualdades sociais? As instituições têm relação direta com a estrutura social e econômica da sociedade capitalista e os movimentos sociais, também estão intimamente ligados às classes sociais. Em todos os lugares onde há aglomerações humanas, principalmente diante das relações de classe, os movimentos sociais são expressões dos conteúdos básicos das relações sociais e da exploração dos representantes do capital e da propriedade sobre o trabalho e o trabalhador. Conforme indica o *Manifesto do Partido Comunista* (GONÇALVES, 2008, p. 66, grifos do autor).

Com a divisão do trabalho, criação da sociedade de classes e propriedade privada o que era antes produzido na lógica comunal agora é propriedade de alguém e não serve mais aos interesses do conjunto da comunidade, mas sim, para acumulação de capital.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) citam:

> A divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa e que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

A lógica do "proclamado como realizado" na sociedade capitalista serve para mascarar o real e perpetuar o domínio da classe dominante, além de abafar as contradições entre classes com expressões universalizantes alardeadas e defendidas como representativas de toda sociedade e realmente, do ponto de vista racional e lógico, expressões como justiça, democracia e igualdade geram expectativas e confortam, mas não se realizam no sistema capitalista.

Mas a escola brasileira reproduz contradições para além do proclamado. O sistema capitalista produz contradições evidentes fruto de sua natureza predatória. Contudo, algumas contradições são pré-capitalistas e foram "assimiladas" pelo processo de desenvolvimento do sistema.

Para Newton Duarte, no capítulo 6 do livro *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*, intitulado *Lutas de classes, educação e revolução* (2012):

> A escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento.
> [...]
> Alguns marxistas têm afirmado que a educação escolar não tem importância estratégica na luta pelo socialismo e outros têm afirmado que a escola é sim importante, mas seria necessário mudar radicalmente o modelo de educação escolar, passando-se para um segundo plano a questão da transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Tenho defendido posições bem diferentes dessas. O papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Lutar pelo socialismo é lutar pelos meios de produção. Há autores marxistas que afirmam que o conhecimento não é um meio de produção e que, portanto, a luta pela socialização do conhecimento não é parte da luta pela socialização dos meios de produção. Esse raciocínio é equivocado por duas razões. A primeira delas é a de que ao longo dos vários escritos de Marx encontra-se uma clara análise do processo de objetivação do conhecimento nos produtos do trabalho e nos meios empregados no

> processo de trabalho. A análise que Marx faz do processo de trabalho no capítulo V de O Capital explica que o processo de objetivação transfere atividade do sujeito para o objeto e explica ainda que uma das principais características que distinguem a atividade humana da atividade animal é o fato do produto da atividade existir na mente humana antes de ser realizada a atividade. Ora, os meios de produção, na sociedade capitalista, contem conhecimento científico objetivado.

E o autor segue:

> Então essa é a primeira razão pela qual não faz sentido considerar que o conhecimento não faça parte dos meios de produção. Além disso, separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital. Mas, se por um lado, é evidente a incorporação de uma parte do conhecimento científico aos meios de produção, por outro lado há outros conhecimentos científicos que não foram incorporados aos meios de produção. Menos ainda foram incorporados aos meios de produção os conhecimentos artísticos e filosóficos. Mas afirmei acima que o papel da escola na luta pelo socialismo relaciona-se, além da luta contra o capital, à formação plena dos seres humanos. No espírito de minha resposta à primeira pergunta gostaria de dar um especial destaque a esse ponto. A transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, da constituição da individualidade livre e universal. Há autores marxistas contemporâneos que consideram burguesa e limitada a idéia da escola como instituição que privilegie a transmissão de conhecimento. Afirmam esses autores que a escola deveria ligar-se à vida e que uma escola centrada na transmissão do conhecimento é uma escola desconectada da vida real dos alunos. Essa é uma visão estreita e imediatista das relações entre escola e vida. Tal visão decorre, por sua vez, de uma visão igualmente estreita e imediatista das relações entre o conhecimento e a prática social. Estou desenvolvendo um estudo aprofundado das relações entre arte e formação humana em Lukács e Vigotski e esse estudo tem mostrado que as relações entre a arte e a vida concretizam-se por sistemas complexos de mediações (DUARTE, 2012, p. 153-155).

A escola brasileira “dual”[47] é uma expressão da luta de classes no seio do capitalismo no Brasil. Neste caso específico o “dual” é traduzido como uma escola para a classe dominante e de outra para os trabalhadores. Assim sendo, adotamos a lógica de Saviani:

> E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral e não ao contrário (2011, p. 03).

[47] Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa o significado de “dual” é: ‘relativo a dois’ ‘(Gram.) categoria gramatical de número que em certas línguas se opõe a um, o singular, e a mais de dois, o plural’ (2010, p. 230)

Aqui cabe salientar que um estudo que leve em consideração somente o "proclamado" em lei e que não consiga verificar as contradições do contexto e da correlação de forças que resultam na aprovação da lei acaba reproduzindo a lógica dominante e escamoteando a luta de classes existente na sociedade.

Como no campo da Educação há uma tentativa da classe dominante de anular qualquer crítica que demonstre a contradição dos interesses antagônicos dentro da educação brasileira, os discursos universalizantes (para todos, igualdade, justiça...) servem como um "silenciador", uma nuvem densa que encobre as reais contradições de classe dentro do campo da Educação. Desta forma torna-se fundamental entender o que as escolas estão praticando e produzindo, o que torna possível uma análise do "praticado", pois a "o critério da verdade é a prática"[48].

Ao ser questionado sobre as teses ligadas ao capital social que permeiam as organizações não governamentais e movimento sociais e a quem estes servem, Duarte (2012) responde:

> Esse discurso e essa prática ao mesmo tempo camuflam a origem real dos graves problemas estruturais da sociedade capitalista contemporânea e criam a ilusão de que a solução desses problemas seria de ordem local, dependendo da criatividade e da iniciativa de indivíduos e comunidades. Outro ponto negativo dessa concepção é o atrelamento da educação à aprendizagem da resolução de problemas locais, o que limita o conhecimento escolar a uma perspectiva instrumental e imediatista (p. 160).

Esta lógica é uma expressão das disputas de poder no entorno das comunidades hierarquizadas verticalmente, em especial aquelas com forte inspiração religiosa ou mística.

Ela remonta os tempos de educação difusa e assistemática, quando se desenvolviam nos grupos dominantes uma forma mais organizada de ensinamentos e formação para a vida política e o exercício do poder, no antigo império do Egito passando pela natação na idade feudal, indo aos escribas do Médio Império até a educação físico-militar e instrução intelectual no Império.

[48] A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza citerior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica (Tese 2 sobre Feuerbach – MARX, 2007, p. 533).

Estes processos vão se tornando cada vez mais complexos e sistematicamente organizados distanciando os grupos dominantes dos demais grupos societários, em especial dos escravos.

Com a complexificação e divisão do trabalho, e consequente formação de classes sociais, a educação também sofre profundas alterações. Em *Educação e luta de classes*, Ponce afirma:

> Não é necessário dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação,* e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que "esse bem comum" pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (2000, p. 28, grifos do autor).

Ao analisar a educação na Grécia, Mario Alighiero Manacorda cita:

> Encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para as formas de democracia educativa. Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são de "pensar" ou o de "falar" (isto é, a política) e o "fazer" a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (1997, p. 41).

No Brasil, essa lógica se mantém desde a colonização. Em um primeiro momento pela "importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultural medieval europeia, feita pela obra dos jesuítas" (ROMANELLI, 2010, p. 33), em um segundo momento na independência política, mesmo com ampliação do acesso, ainda vigorava a centralidade de uma educação para uma classe dominante oligárquica-rural. Os momentos posteriores foram de expansão das redes de ensino, organização e estruturação das escolas públicas

para os trabalhadores; porém, em nenhum momento a dualidade se desfaz, pelo contrário, existe uma distância cada vez mais clara da educação da classe dominante para a educação dos trabalhadores.

Neste contexto podemos observar também que o processo de desenvolvimento da educação brasileira foi feito em partes, apesar dos esforços de múltiplos atores – em especial dos trabalhadores da educação –, não se institucionalizou algo que pensasse a educação de forma integrada, onde esse processo estivesse, de alguma forma, ligado ao projeto de desenvolvimento do País.

A educação dual brasileira fragmenta processos, em especial para a educação pública, onde todos os tipos de dificuldades são impostas; diferente da educação privada que, ao logo do tempo, em todos os momentos de embates legais sobre regulamentação obteve retaguarda pela conciliação da classe dominante. Temos na educação pública uma fragmentação geográfica, imposta pela responsabilidade dos municípios de "oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental" (Lei n°. 9.304/96, inciso V, art. 11). Vale lembrar que o Brasil possui hoje 5.570 municípios[49], adicione a isso uma cultura de dispersão conceitual, onde quase não há pontos de convergência sobre as diversas teorias pedagógicas existentes e cada município tem a "liberdade" de organizar seus próprios sistemas.

Os trabalhadores têm ao longo de tempos resistindo e avançado em diversos setores, porém o crescimento demográfico brasileiro fez com o que o País mais que duplicasse seu tamanho de 1986 (98 milhões de habitantes) para 2017 (por volta de 200 milhões de habitantes) e por consequência as necessidades objetivas de desenvolvimento local (municipal e estadual) se complexificam, fragmentando ainda mais as disputas políticas, tirando a centralidade do entendimento de Brasil como uma nação soberana. A consequência natural da não centralidade de um projeto nacional é provocar na classe trabalhadora uma falsa necessidade de dar centralidade as suas

[49] Fonte: Portal Brasil (Governo Federal). Disponível em: < http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/cresce-numero-de-municipios-no-brasil-em-2013>. Acesso em: 15 de abr. 2017.

questões locais, esquecendo assim sua identidade de classe e sua disputa política central, a disputa de poder. Deixando assim a classe dominante em posição mais confortável na luta de classes, pois a fragmentação da luta política favorece somente a classe dominante, aos trabalhadores só interessa a unidade para mudança de correlação de forças sociais, fragmentados os trabalhadores só entendem que sua luta é a resistência.

Esta luta de classes se reflete diretamente no campo da educação.

A autora Adriana Almeida Sales de Melo no capítulo sete do livro *Liberalismo e educação em debate* intitulado *O projeto neoliberal de sociedade e de educação* cita:

> Como se produz hegemonia em educação? Isto é: concretamente, como se implantou, aprofundou e consolidou no Brasil, a partir do início dos anos de 1990, um projeto neoliberal de sociedade e de educação, de forma hegemônica, traçando novos rumos para nossa sociabilidade e impondo mudanças na natureza e no ritmo do desenvolvimento do nosso sistema educacional. A escola, em nossa sociedade, é instrumento do conformismo científico-tecnológico; reproduz relações sociais, mas também é espaço no qual se realizam as contradições inerentes a essas relações. A dimensão coletiva da educação e, mais especificamente, da escola, é expressão da luta de classes sociais. Luta, conflito, necessidade de tornar hegemônico um projeto específico de sociedade e de educação, de conservar ou transformar nossa sociabilidade (MELO, 2007, p. 185-186).

Ao analisarmos o processo de construção da nova LDB (Lei n. 9.394/96), dentro do Congresso Nacional foi possível verificar como os representantes dos interesses da classe trabalhadora e os defensores dos interesses do ensino privado e da classe dominante agiram e como se podia identificar os movimentos de cada classe em cada etapa do processo até sua conclusão.

Temos que considerar o esforço contido na formulação das Diretrizes Curriculares, Plano Nacional de Educação, Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb entre tantas outras iniciativas que, ao longo dos anos, foram empreendidas visando o desenvolvimento da educação brasileira. Porém a questão central, no nosso entendimento, é a construção de um processo que chegue a um projeto coletivo de Sistema Nacional de Educação conforme reflete Saviani em *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:*

significado, controvérsias e perspectivas (2014), com a preocupação de sistematizar uma proposta fruto de um processo realmente coletivo, diferente da LDB n°. 9.394/96 que surge como um debate coletivo e nos últimos momentos é votado um texto completamente diferente do que havia sido debatido. O debate do sistema consegue dar centralidade a um projeto de educação brasileira e reunir todos os esforços para o entendimento da educação no plano nacional e suas contradições históricas, construindo um caminho filosófico e prático para uma educação com características brasileiras.

Sintetizando, na nossa avaliação, a educação brasileira tem duas características: dualidade, uma escola para classe dominante e outra para os trabalhadores, e fragmentação.

Aqui é necessário reafirmar as características da educação brasileira visando verificar como estas características se manifestam na realidade concreta.

A primeira é a dualidade. Como já citamos anteriormente esta característica pode ser identificada deste a colonização, pois a classe dominante estruturou as primeiras escolas no País para os seus filhos. Conforme as necessidades do modo de produção de produtos se alteram, exigindo uma mão de obra minimamente qualificada esta mesma classe dominante, que apropriou o estado como escritório dos seus interesses, vai regulando este processo de ampliação do acesso da classe trabalhadora a educação pública, sempre em conflito intenso com esta mesma classe trabalhadora que reivindica seus direitos e os direitos dos seus filhos.

Para Frigotto, no texto *Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio* quando se trata de dualismo é importante frisar:

> Por essa via, e como concepção, também se contrapõe às perspectivas sociológicas, filosóficas, políticas, culturais e pedagógicas funcionalistas e pragmáticas que naturalizam o dualismo: uma escola de cultura geral para a classe dirigente e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores. Dual e fragmentada também na separação do cultural, social e político; do técnico, do geral e do específico. O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar apontam que o ensino médio, como educação básica, tem como eixo central a articulação entre *ciência/conhecimento, cultura e trabalho.* Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o

> “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (2004, p. 58, grifo do autor).

Esta dualidade está refletida estruturalmente na destinação de recursos (humanos e físicos) para as escolas das regiões centrais e nas escolas de regiões periféricas, no desenvolvimento do ensino técnico ou profissionalizante e educação geral no ensino médio e também em outras determinações que não cabem detalhar nesta dissertação.

A segunda é a fragmentação. Um País com 26 estados e mais o Distrito Federal, juntamente com mais de cinco mil municípios ao constituir estruturais regionais e locais de governança pública e optar por uma legislação nacional que não traduz um projeto de desenvolvimento nacional, mas sim em uma legislação que preza mais organicidade administrativa, está suprimindo a característica de desenvolvimento econômico social das políticas públicas o que acaba por produzir diversos “sistemas” que funcionam de acordo com a correlação de forças regionais e locais.

Como já citamos anteriormente, para o sistema capitalista a visão de totalidade é um problema pois esta revela que o capitalismo sobrevive da exploração da maioria para benefício da minoria.

Para sustentar uma contraposição viável a totalidade incentiva-se o parcelamento do conhecimento, fechando o mesmo em diversas caixas, que por vezes não se conectam entre si, onde tudo pode e tudo é válido como ciência.

Utilizando novamente o texto “Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira” de Moura, Lima Filho e Silva (2015) citam:

> Nas esferas subnacionais, a situação é ainda mais complexa. Na ausência de um sistema nacional de educação, de uma concepção educacional que lhe oriente e da coordenação das ações em nível nacional, os estados e os municípios, a cada ciclo de governo, a exemplo da esfera federal, a cada hora apontam para uma direção. Quando na simultaneamente, cada ente federado define seus próprios rumos, muitas vezes antagônicos (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1077).

No caso do ensino médio público, como os sistemas priorizam o bom andamento da organização financeira, muitas vezes secundarizando a prioridade da estruturação pedagógica, a organização dos sistemas cada vez mais investe na departamentalização organizacional e de responsabilidades, distanciando cada vez mais a possibilidade de todos os recursos humanos e didáticos dentro da escola terem condições objetivas de funcionamento e organização para cumprirem seus objetivos visando garantir aos jovens da classe trabalhadora um ensino médio voltado a sua formação integral.

Dentro do capitalismo no Brasil, seja no seu momento de ápice econômico ou em suas crises, estas características permanecem.

É certo que o desenvolvimento do capitalismo também exigiu, e exige, uma instrução básica aos trabalhadores – como vimos a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foi construída em um momento de alta demanda de alfabetização e instrução mínima –, a prioridade na época, pela lógica, foi o combate ao analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental (antigo primeiro grau).

No Brasil, no âmbito do Ensino Médio, pensar em educação fora de um contexto de entendimento da essência humana e de suas potencialidades serve somente para a manutenção do *status quo*, ou seja, serve para reprodução do modo de produção capitalista.

Conforme Saviani e Duarte (2012) esclarecem “pode-se considerar como consensual a definição da educação como formação humana” (p. 13), assim a formação dos indivíduos está centrada no desenvolvimento de suas potencialidades humanas e nas suas relações sociais bem como com a natureza tendo assim essa educação uma perspectiva histórico-ontológica e, seguindo este fio condutor lógico, conforme os próprios autores acima citados definem:

> O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo

> necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20-21).

Se este é o centro da formação humana, entendendo que a sociedade brasileira vive em uma disputa de classes com interesses antagônicos (burguesia e proletariado) e que o conjunto das riquezas produzidas pelos trabalhadores serve para beneficiar somente a classe dominante não se pode deslocar do campo de visão analítico a luta de classes no seio da nossa sociedade.

Seguindo esta lógica de análise entendemos que o trabalho alienado desumaniza o indivíduo, retirando sua capacidade criativa, distanciando o mesmo de usa essência entendemos assim que:

> Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (Id., ibid., p. 22).

A pesquisa em educação precisa ter um centro teórico coerente, na difusão pós-moderna de teoria o ser humano em sociedade não é o centro da formação, pois foi deslocado para uma categoria secundária na análise, ele se torna o sujeito não sujeito e o que é central vira secundário, o todo é completamente descartado para uma perspectiva pontual que, de certa forma, mistifica o objeto não lhe dando forma concreta, sem compromisso com o que é real, um terreno onde tudo pode e deve ser relativo.

Como a juventude brasileira é um sujeito “não sujeito” no Ensino Médio brasileiro – pois a maioria da juventude no Brasil está diretamente vinculada a classe trabalhadora e o ensino médio ainda possui características de formação de uma burguesia, seja pelo viés que se volta para o ingresso na educação superior ou pela inexistência de um ensino médio que tenha a centralidade do trabalho no seu desenvolvimento – acaba que o debate central do ensino médio não versar sobre as relações que o constituem, mas na sua forma de desenvolvimento.

Mesmo já tendo sido citado no capítulo I é necessário reafirmar que é preciso evitar sectarismos dentro do processo educacional e também social. Mesmo entendendo que é necessária uma ruptura de sistema para que a classe trabalhadora possa tomar o poder e reorganizar a sociedade destruindo a lógica do capital e construindo uma sociedade livre da exploração de um ser humano por outro ser humano, é também necessário compreender que para chegar a uma ruptura é preciso construir um caminho para isso, pois a ruptura não está dada, terá de ser conquistada.

Desta forma, entre o ideal de educação para a classe trabalhadora e o que está posto no atual momento é necessário a construção de um projeto que possa representar um campo de resistência ao que está posto que, ao mesmo tempo, seja uma possibilidade de avanço e acúmulo de forças na luta de classes, bem como represente a possibilidade de uma futura ruptura. Neste projeto não cabe nenhuma forma de reformismo ou conciliação com o que está posto, mas uma possibilidade de contradição objetiva com o atual sistema.

O campo de disputa política deve estar organizado de acordo com a realidade da luta de classes dentro de cada área. O materialismo histórico é a teoria social que adotamos para compreensão da realidade e das relações sociais inseridas nela, porém, é necessário clareza de cada etapa da luta, dentro de cada esfera de atuação para atingir uma organização e unidade de classe necessária para o enfrentamento do capitalismo, criando-se assim condições para um Ensino Médio (que é o foco deste trabalho) para a classe trabalhadora, que desenvolva as potencialidades humanas dos jovens, com centralidade do trabalho e onde este jovem é sujeito do processo.

Duas questões são importantes salientar para uma atuação que promova o combate as teorias e práticas hegemônicas no sistema capitalista, a primeira delas é organização e a segunda unidade de classe. Sendo que estamos tratando de luta política, é necessário salientar que o ponto de convergência para a organização e unidade de classe é essencialmente política. Organização e unidade de classe sem política é burocracia ou defesa de interesses particulares.

Para Frigotto:

> Por sermos uma unidade federativa, a política pública do ensino médio pleno precisa ter a capacidade de articular a esfera nacional com as esferas estadual e municipal. Cabe, também, ao sistema público, por ser a educação prerrogativa de Estado, supervisionar a rede particular para garantir os direitos dos educandos a uma escolaridade de qualidade. Os desafios para o desenvolvimento da agenda anteriormente exposta em termos da centralidade dos sujeitos e do conhecimento para um novo sentido para o ensino não são poucos nem simples.
> [...]
> A concretização das mudanças na direção de um projeto de desenvolvimento nacional popular e de um sistema educativo que supere o dualismo estrutural e a fragmentação e que universalize o direito à educação básica de nível médio depende: da clareza e da coesão em torno do projeto social (nacional popular); da articulação do governo com as forças e os movimentos sociais que ao longo do século XX disputaram, nos planos cultural, valorativo, teórico, político e ideológico, com o projeto societário dominante; e por fim, da capacidade de mapear mais profundas em nossa sociedade e que querem manter seus privilégios, e não subestimá-las (2004 p. 68-69).

Desta forma continuamos as mobilizações para a luta contra o capital e seus representantes. Na próxima seção vamos pontuar alguns acúmulos históricos nas disputas educacionais após a aprovação da LDB (Lei 9.394/96).

3.4. ACÚMULOS DA CLASSE TRABALHADORA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PÓS LDB

O objetivo desta seção é pontuar os avanços históricos conquistados pela classe trabalhadora na área da Educação e do Ensino Médio no período recente, em especial a partir da aprovação da LDB (Lei N°. 9.394/96).

Neste segundo capítulo analisamos o processo de aprovação da referida lei entendendo que no início da tramitação do que viria a ser a nova legislação havia um contexto favorável ao campo progressista brasileiro fruto de todo o acúmulo das Conferências Brasileiras de Educação – CBEs e da luta contra a ditadura. Mesmo com um inicial momento positivo, conforme o processo de debate se aprofundava e se encaminhava para um texto que representava ampliação de direitos da classe mais a classe dominante se recrudescia e organizava o contraponto a este texto, visando garantir sua hegemonia dentro da educação e por consequência seus privilégios de classe.

Apesar de todo o processo já descrito anteriormente a LDB 9.394/96 é um avanço em comparação a Lei n°. 5.692/71.

O período neoliberal da gestão Fernando Henrique Cardoso/PSDB (1995-2003) produziu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM em 1998. Após um período de resistência e intensa crítica feita pela classe trabalhadora através de seus representantes em 2012 (Gestão Dilma Roussef/PT) são homologadas novas diretrizes que incorporam a contribuição da classe trabalhadora no debate sobre a educação brasileira.

Entre diversos pontos relevante das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM de 2012 destacamos a "integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo" (BRASIL, 2013a, p. 40).

Este processo foi gestado, no âmbito da sociedade civil pelos movimentos sociais e representantes da classe trabalhadora pós aprovação da LDB. No âmbito do governo federal o marco foram os dois seminários nacionais organizados pelo MEC, sendo o primeiro o Seminário Nacional *Ensino Médio: Construção Política* e logo após o Seminário Nacional de Educação Profissional *Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*.

No texto *O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura*, escrito por Ramos (2004) encontramos a síntese dos conceitos estruturantes sobre o trabalho:

> Marx (1977) concebe o homem como um *ente-espécie* não apenas no sentido de que ele faz da comunidade seu objeto, mas no sentido de tratar a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e consequentemente livre. Sua base de vida física é a natureza – seu corpo inorgânico. O homem interage conscientemente com ela por ser seu meio direto de vida, fazendo-o pelo trabalho, instrumento material de sua atividade vital. Portanto, a natureza fornece os meios materiais a que o trabalho pode aplicar-se e também os meios de subsistência física do trabalhador. Porém, a intervenção do homem sobre a natureza por meio de seu trabalho implica torna-la não mais o meio externo para a existência do trabalho, pois o próprio produto do trabalho passa a ser o meio material (p. 45, grifo do autor).

Sobre a ciência:

> O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz a sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz

> toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Dessa forma, produz conhecimento que, sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência (Id., ibid.).

E sobre cultura:

> Já a questão cultural como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade foi amplamente discutida por Gramsci (1991), principalmente no plano da luta hegemônica e com expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social (Id., ibid.).

Outro avanço importante a ser registrado é a Emenda Constitucional n°. 59/2009 que altera o artigo 208 da Constituição que passa a ter a seguinte redação “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Posteriormente a ampliação da obrigatoriedade foi incorporada a LDB através da Lei n°. 12.796/2013.

A ampliação da obrigatoriedade da educação básica até os 17 anos é um importante passo para avançarmos para a universalização do atendimento do Ensino Médio e por consequência a universalização da Educação Básica.

No artigo *Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio*, Silva define:

> Trata-se, portanto, de assegurar o direito à educação básica em sua plenitude, isto é, como um “todo”. Enquanto “parte” desse “todo” implica em que se alicerce o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, em torno de uma formação que confira a cada um/cada uma certa identidade, por um lado, e a diferença, por outro, de modo a nos reconhecermos ao mesmo tempo como “sociedade” e como “indivíduos” (Adorno, 1996). E ainda, que a escola possa se instituir como espaço capaz de minimizar os efeitos produzidos pelas condições desiguais de existência e que, ao mesmo tempo, se guie pela construção da autonomia intelectual e moral, tendo em vista compreender e agir criticamente no mundo (SILVA, 2015, p. 70).

Outro importante avanço para o debate sobre a educação brasileira destaca-se a realização das Conferências Nacionais de Educação – CONAEs (2010-2014) e suas respectivas etapas.

Reconhecidos alguns importantes avanços na área da Educação após a aprovação da LDB (9.394/96) é necessário, utilizando diversos autores, resgatar alguns princípios basilares da educação que devem compor uma proposta para um ensino médio para a classe trabalhadora, que será tema do nosso próximo capítulo.

3.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO II

Em síntese, nesse capítulo nosso objetivo foi discutir o Ensino Médio no Brasil historicizando as disputas que envolveram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n°. 9.394/96) e como estas disputas influenciam esta etapa da educação básica no Brasil, identificando as contradições e características dentro destas disputas na totalidade do contexto.

Conseguimos, através da historicização, compreender que mesmo em um cenário pós ditadura militar os interesses da classe dominante atuaram de forma decisiva nas disputas que envolveram a construção do texto da LDB.

Os movimentos representativos dos trabalhadores a área da Educação viabilizaram muitos avanços no texto da nova legislação, porém, mesmo tendo construído diversos acúmulos, desde as Conferências Nacionais de Educação – CBEs de 1986, não conseguiram impedir uma série de recuos promovidos centralmente pelos interesses das escolas privadas.

Assim a hegemonia dentro das disputas da legislação brasileira é da ideologia da classe dominante e de seus interesses, que atua para balizar avanços significativos na educação da classe trabalhadora.

Realizamos também uma breve análise sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (homologadas pelo despacho do Ministro da Educação e publicadas no Diário Oficial da União em 24 de janeiro de 2012 que surge do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB N°. 5/2011 aprovado em plenária do Conselho em 04 de maio de 2011).

Ao analisar os processos que construíram e aprovaram estas legislações podemos compreender a clara disputa por hegemonia no campo da Educação e como a classe dominante atua para defender seus interesses de classe e da mesma forma a classe trabalhadora, dentro das suas limitações organizacionais e estruturais atua para defender e ampliar os direitos dos trabalhadores e de seus filhos.

O processo histórico que nos ajuda a compreender o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil e o crescimento da demanda e oferta nos mostra como os interesses do capital estruturaram um “sistema” (informal) que, mesmo não sendo na lógica formal um conjunto de elementos organizados para um fim, atua como um sistema de seleção e exclusão para a classe trabalhadora. A classe dominante atua defendendo prioridades na lógica “do centro para a periferia” visando priorizar os seus interesses em primeiro lugar, em segundo lugar cooptar aqueles que vencem as barreiras estruturais e econômicas que esta lógica perversa impõe, excluindo todos aqueles que não vencem estas barreiras.

Citamos a autora Romanelli que ao analisar a educação brasileira no período de 1930 a 1973 identifica como primeiro aspecto da “marginalização educacional: a oferta insuficiente” (2010, p. 83).

Mesmo com o desenvolvimento do modo de produção da vida e das relações sociais ainda podemos identificar esta marginalização no sistema educacional brasileiro, nota-se principalmente que não há uma “necessidade” de investimento para a produção de bens do consumo, ou seja, onde a classe dominante não necessita que o Estado atue para dar-lhes a mão de obra necessária para o desenvolvimento de suas atividades produtivas e por consequência seus lucros.

Continuando produzimos uma análise histórica para verificar como se dá a construção do processo de desenvolvimento da educação brasileira no seio da luta de classes e como as classes envolvidas atuam neste processo, enfatizando a compreensão do processo que nos leva a uma divisão entre educação proclamada e realizada.

Para finalizar retornamos aos fundamentos clássicos da luta de classes para verificar com maior densidade como ela se manifesta na realidade educacional brasileira e quais são os seus desafios.

Utilizando autores como Marx e Engels (2011), Gonçalves (2008), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Saviani (2011 e 2012) e Duarte (2011), Ponce (2000), Romanelli (2010), Manacorda (1997), Melo (2007), Lenin (2006), Pinto (2000) e Frigotto (2004) verificamos que na sociedade de classes temos conflitos permanentes entre os interesses da classe dominante e os da classe trabalhadora.

Ao analisar a divisão social e técnica do trabalho vimos que há uma necessidade do sistema em separar trabalho manual e intelectual e, da mesma forma, a cultura geral da cultura técnica criando uma escola que forma seres humanos unilaterais, os mutilando (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015)

Reafirmamos também que a escola é um lugar de excelência para a socialização do conhecimento e compreendemos que a socialização do conhecimento também é uma forma efetiva de luta contra o capital.

Retomamos a característica dual e fragmentada da educação brasileira dentro do capitalismo e vimos como a classe dominante utiliza todo o tipo de subterfúgio para escamotear a luta de classes em nossas relações sociais.

Apresentamos a importância do trabalho como conceito ontológico e princípio educativo para o ensino médio e para um projeto de resistência dentro da educação que possibilite avanços significativos para a luta da classe trabalhadora.

Para o próximo capítulo pontuaremos o que acreditamos ser essencial para um ensino médio com identidade com a juventude da classe trabalhadora brasileira.

CAPITULO III

4. TRABALHO, EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: POR UM ENSINO MÉDIO PARA A CLASSE TRABALHADORA

O objetivo deste capítulo é propor questões estruturantes e referências para a construção de uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora, dentro dos limites que uma dissertação nos permite.

Para isso, em um primeiro momento, é necessário retomar alguns dados sobre Juventude e Ensino Médio no Brasil, já apresentados anteriormente, visando reforçar algumas características analisadas nesta dissertação. Estes dados depois de analisados criticamente nos ajudarão a formular e propor questões estruturantes e referências para um Ensino Médio para a classe trabalhadora

Reunidos estes elementos agruparemos as questões estruturantes e as referências apresentadas durante o capítulo, de forma sintética, visando uma análise do conjunto da proposta.

4.1 QUESTÕES ESTRUTURANTES DE UM ENSINO MÉDIO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Algumas questões preliminares são importantes para que possamos avançar na análise. A primeira delas versa sobre a escolha “questões estruturantes” para determinar o conjunto de itens que surgiram da avaliação do contexto da educação brasileira, com foco no Ensino Médio e sua relação com a juventude da classe trabalhadora.

Tentando evitar guias, modelos ou qualquer tipo de terminologia que sugira um certo autoritarismo, a decisão da utilização de questões estruturantes é também uma sugestão de movimento onde o substantivo feminino “questão” define um ou mais pontos que suscitam discussão. Pensando no modo como partes de um todo estão dispostas usamos “estruturante” em algo que estrutura ou permite a estruturação. Apresentadas estas questões preliminares vamos analisar alguns dados do contexto brasileiro.

Como já citamos o Brasil possui 5.570 municípios, divididos em 26 estados e o Distrito Federal, sendo um País com proporções continentais. Temos uma concentração populacional nas grandes cidades fruto de uma migração de milhões de habitantes do campo que foram para a cidade nos últimos 50 anos e crescimento demográfico natural das cidades.

Temos uma alteração brutal da dinâmica demográfica brasileira em 50 anos, sendo que durante este processo não tivemos grandes planos de urbanização ou um planejamento das grandes cidades para acomodar este contingente populacional. Assim, as grandes cidades cresceram sem muito planejamento e sem condições, em muitos casos, de garantir o mínimo de estrutura (água encanada, iluminação elétrica e esgoto) nas áreas de maior densidade populacional onde a população mais empobrecida reside.

Se a estrutura concreta das grandes cidades já é uma estrutura de exclusão, esta mesma exclusão tende a fazer parte do conjunto das relações destes jovens, que imersos nessa realidade, assimilam os princípios impostos por esta realidade o os reproduzem nas suas relações.

Mesmo com a alta concentração populacional possuímos um número bastante significativo de municípios. Isto conjugado a um território continental torna-se um desafio para as políticas públicas, frisando que sobre a hegemonia da classe dominante, temos o Estado agindo na defesa dos interesses desta classe em detrimento da classe trabalhadora, ou seja, quando mais distante dos interesses da classe dominante, menos investimentos públicos.

Vale também lembrar que cada município possui uma estrutura burocrática e organizacional que multiplicada pelo número de municípios e levando em consideração que a alteração na dinâmica demográfica brasileira não foi acompanhada de um planejamento (seja para as pequenas ou grandes cidades) vamos observar em vários municípios uma deficiência de organização nos serviços considerados básicos. Este pode nos ser um termômetro para identificar que grande parte dos municípios, seguindo o exemplo nacional, não possui um plano de desenvolvimento econômico e social. Para planejamento no

setor público podemos considerar, de modo geral, que o Brasil adotou como procedimento operacional padrão o *laissez-faire*[50].

Não devemos esquecer também que a dinâmica característica das disputas eleitorais no País faz com que toda a organização do setor público se altere de tempos em tempos pois aqueles vencem uma eleição fazem questão de reorganizar projetos, ações e programas para implantar o "seu próprio" modelo de gestão. Temos assim uma descontinuidade das políticas públicas que afeta desde a execução das mesmas até sua avaliação.

O debate sobre as características econômicas e sociais brasileiras não pode ser reduzido somente ao que temos hoje ou o que tivemos no passado (diagnóstico). É necessário construir um projeto de desenvolvimento alicerçado nos interesses do conjunto da classe trabalhadora levando em consideração nossas potências e dificuldades, riquezas e carências projetando o futuro.

Hipoteticamente pensando, se a opção coletiva brasileira for a de nos próximos anos consolidar-se como potência agrícola mundial e tivermos um déficit de desenvolvimento industrial (produção em larga escala), saberemos que as grandes e médias cidades poderão sofrer uma crise de empregos, pois o setor industrial, no contexto brasileiro, é parte expressiva na geração de empregos e no produto interno bruto (PIB) nacional.

O exercício é importante para refletirmos sobre a economia nacional, visto que esta altera as condições de produção da vida do conjunto dos trabalhadores.

Pensando em educação e processo econômico e educação, Álvaro Vieira Pinto define:

> A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Porque ele é que: - determina as possibilidades e as condições de cada fase cultural; - determina a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade; - proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade; - dita os fins gerais da educação, que determina se em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se

[50] Expressão em francês que simboliza o liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade.

> todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedade democráticas) (2000, p. 32).

Quando Frigotto afirma que “a concretização das mudanças na direção de um projeto de desenvolvimento nacional popular e de um sistema educativo que supere o dualismo estrutural e a fragmentação e que universalize o direito à educação básica de nível médio depende: da clareza e da coesão em torno do projeto social (nacional popular)” (2004, p. 69), ele indica que o desenvolvimento ocorre em um determinado espaço (nação) em determinada correlação de forças.

Cabe inserir neste debate a importância da juventude brasileira nesse contexto. Para isto é necessário superar o pragmatismo das análises e entender que a juventude brasileira precisa cumprir um papel de vanguarda no projeto de desenvolvimento do País para que ela seja inserida visando que a mesma assuma (politicamente em um primeiro momento e formalmente em um segundo momento) o desenvolvimento deste projeto. Como o projeto sempre estará em movimento ele precisa ser implementado e constantemente superado. Esta tarefa também cabe as novas gerações.

O projeto de desenvolvimento nacional é questão estruturante da nossa proposta, pois aponta caminhos para o desenvolvimento econômico e social, seja no plano nacional, regional ou local e isso influência diretamente a educação brasileira.

Neste momento pode-se questionar que “plano de desenvolvimento nacional” é este? Serve a quem?

Esta é uma questão válida, mas que não pode imobilizar a classe trabalhadora, pelo contrário, deve ser o combustível para a superação de mais um desafio, a unidade da classe trabalhadora. Ascenção da classe trabalhadora ao poder exige da mesma um conhecimento profundo da realidade nacional e planificação do seu crescimento.

Como já citamos, a unidade de classe é fruto da identidade do indivíduo em sociedade e na luta de classes, mas também é um processo de formação intelectual, ação prática e compreensão das relações sociais estabelecidas.

Sobre juventude é necessário voltar a destacar que a juventude brasileira passa dos 51 milhões de pessoas, sendo 85% (8.486.650[51]) residentes na zona urbana e 15% (1.867.215) na zona rural.

Como os jovens brasileiros são em sua grande maioria residentes em áreas urbanas sofrem os efeitos da falta de planejamento urbano, em especial a violência como parte da vida da maioria destes.

Retomando os números vale resgatar que o Brasil possuía em 2010 cerca de 51,3 milhões de jovens entre 15 e 29 anos (IBGE – Censo Demográfico 2010). Isto equivalia, à época, a cerca de ¼ da população brasileira (BRASIL, 2014, p. 16).

Algumas questões surgem ao analisarmos os números acima citados e os dados apresentados no capítulo I desta dissertação.

A primeira questão essencial é o entendimento de que temos um número expressivo de jovens brasileiros de 15 a 29 anos, fruto de um bônus demográfico, que são um público disputado pela classe dominante para servir de exército de reserva no mundo do trabalho.

A segunda questão é a afirmação que estes jovens são, na sua grande maioria, Pessoas Economicamente Ativas - PEA (74%) o que os torna também alvo do capitalismo para criação de um público consumidor, ou futuros consumidores (para as porcentagens que ainda não contribuem diretamente na economia).

A terceira questão é o pressuposto que a grande maioria dos jovens não é detentora e nem controladora dos meios de produção no Brasil.

Desta forma os consideramos juventude da classe trabalhadora ou filha da classe trabalhadora, ou seja, existe aqui uma separação entre classes sociais que possuem diferentes condições objetivas de acesso e permanência na educação e no mundo do trabalho.

Já citamos que esta pesquisa teve como diretriz para avaliação da juventude dentro da sociedade de classes a posse ou controle dos meios de produção, o que a caracteriza uma classe dominante que detém ou controla os

[51] IBGE, Censo Demográfico 2010.

meios de produção e despossuídos desta condição está a classe trabalhadora, que somente possui a sua força de trabalho.

Esta é uma unidade necessária para o estudo da juventude, pois sabemos que ela está inserida no mundo do trabalho, seja diretamente como força de trabalho, seja como consumidor ou se preparando para o mundo do trabalho.

Assim, é necessário dentro da perspectiva de acesso à educação e formação humana considerar, no âmbito da juventude as condições de acesso e permanência a educação e ao mundo do trabalho.

A quarta questão é que temos um número muito alto de mortes de jovens por causas externas evitáveis. Além de uma situação de exclusão dos nossos jovens também somos um País que assiste à morte de milhares de jovens todo ano por estas causas.

Ao fazermos um recorte sobre os jovens em idade "ideal" que cursam o ensino médio é importante ressaltar que dos mais de 10 milhões de jovens do Brasil de 15 a 17 anos (10.324.025) cerca de 69,7% (7.203.338) possuem renda mensal domiciliar de até um salário mínimo, segundo o IBGE (Censo Demográfico 2010).

Temos, segundos os dados do IBGE (Censo Demográfico 2010), cerca de 47% dos jovens de 15 a 17 anos[52] cursando o ensino médio regular. No ensino fundamental regular temos 27% dos jovens e 6,71% na Educação de Jovens e Adultos (fundamental e médio).

Avançando nas características é necessário reapresentar o debate sobre autonomia no campo da economia política e materialismo histórico. Podemos considerar que este caminho está disposto em um tripé formado pelas autonomias intelectual, e social e financeira já citadas anteriormente.

O capitalismo no Brasil, através da sua representação oficial, a classe dominante e todas as teorias que orbitam o sistema do capital no País, sustentam este sistema e defendem formalmente em sua retórica a ideia de justiça e igualdade quando na prática criam um sistema de exploração e exclusão. A construção de uma proposta para o ensino médio da classe trabalhadora não pode excluir a participação da juventude dentro do processo

[52] Em relação ao número total de jovens de 15 a 17 anos (10.353.865).

nem reproduzir ou reformar as práticas de exclusão que são marca registrada do capitalismo.

Assim entendemos como uma questão estruturante da nossa proposta considerar a juventude como sujeito histórico do ensino médio.

Em nosso contexto atual a escola é para a classe trabalhadora um lugar privilegiado pois diferente da classe dominante que pode através de outras relações ou por sua condição financeira acessar conhecimento sistematizado e vivenciar experiências culturais e sociais que intensificam sua formação humana.

> Na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem tornando-se "essencial" à sociabilidade humana. Precisamente por isso, seu caráter classista agudiza-se (MOURA; LIMA FILHO; SILVA; 2015, p. 1059).

A juventude filha da classe trabalhadora está excluída dos espaços não escolares onde há possibilidade de formação que possuam conhecimento sistematizado ou algum tipo de mediação que possibilite a interação de indivíduos. O capitalismo quer impor a toda a sociedade a mercantilização de todos os aspectos da vida em sociedade que puder controlar e transformar em produto.

A classe dominante cria e estrutura redes de instituições que servem ao seu interesse. Os filhos desta classe desfrutam dessas possibilidades, e essas reforçam e complementam sua formação.

A classe trabalhadora e seus filhos não possuem estes recursos. Assim estes só conseguem acessar conhecimento sistematizado e vivenciar experiências culturais e sociais que intensificam sua formação humana, não exclusivamente, mas centralmente na escola pública.

Neste momento é necessário salientar que esta questão tem o objetivo de dar a escola a centralidade necessária para o projeto da classe trabalhadora, não de forma genérica, mas entendendo que cada unidade escolar cumpre um papel estratégico para a classe trabalhadora.

Se a educação é formação humana sabemos que a escola não é o único espaço de formação na sociedade pois todas as relações estabelecidas em sociedade podem auxiliar na formação dos indivíduos. Ou seja, "a formação

humana não nasce nem se encerra no sistema educacional" (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

Esta questão estruturante é a unidade de três aspectos. O primeiro deles é o entendimento de que a escola não é o único espaço para a formação humana. O segundo é a compreensão que a escola é para ambas as classes um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado. O terceiro aspecto é a percepção de que para a classe trabalhadora a escola pública é um espaço essencial para o acesso ao conhecimento sistematizado.

Quando afirmamos que a escola não é o único espaço de formação humana compreendemos que existem outras relações que a juventude e a sociedade estabelecem que também são espaços de formação[53].

Quando salientamos que a escola pública é um "espaço essencial" para a formação humana da classe trabalhadora queremos incentivar uma mudança de postura e relação da sociedade com a escola. Para o senso comum a escola pública é uma responsabilidade do Estado (que neste momento a classe dominante possui hegemonia) com uma relação ainda muito frágil com a maioria da sociedade. É preciso mudar este *status* entendendo que a escola pública é uma responsabilidade, por ser uma necessidade da classe trabalhadora (plano individual e grupal) e por sua importância estratégica para a o desenvolvimento do País (plano coletivo, nacional).

Para a classe trabalhadora é na escola pública que se consegue acessar o conhecimento sistematizado e vivenciar experiências culturais e sociais que intensificam sua formação humana, não exclusivamente, mas centralmente. Desta forma a escola pública como espaço essencial para a formação da classe trabalhadora se torna também uma questão estruturante da nossa proposta.

Ao analisarmos os dados sobre ensino médio, em especial, aqueles que versam sobre a porcentagem de jovens que estão cursando esta etapa da educação básica e relacionando esta informação a todos os dados conjunturais apresentados em seções e capítulos desta dissertação, entendemos que a universalização do ensino médio é também uma questão estruturante da nossa

[53] Aqui cabe salientar que em uma possível tese de doutoramento é necessário aprofundar que relações são estas visando apropriar-se das múltiplas determinações que formam e constituem esta juventude.

proposta compreendendo a educação como um direito da classe trabalhadora. É importante frisar que tornar “universal”, como afirma Silva (2015) “implica em pelo menos três ações por parte do poder público: o reconhecimento do direito; a ampliação da oferta de modo a alcançar a maior proximidade possível em relação à taxa líquida de escolarização; e que se assegure o caráter obrigatório e gratuito” (p. 67).

Para uma universalização efetiva do Ensino Médio e, por consequência, da Educação Básica é necessário que uma das questões estruturantes da nossa proposta seja a criação de um Sistema Nacional de Educação, demandado pela classe trabalhadora a partir de um amplo e democrático debate que envolva amplos setores da sociedade.

Se a classe dominante nega a classe trabalhadora uma formação humana é preciso que a classe trabalhadora construa um caminho para sua autonomia política, social e econômica e não se submeta a atual condição de subalternidade. Para isso é necessária consciência de classe.

Sinteticamente consciência de classe é a percepção do indivíduo do seu papel na sociedade, nas relações sociais e no desenvolvimento social. Essa percepção não é uma coisa “dada”, inerente a todos os indivíduos em sociedade, um obstáculo a consciência do real é o produto do trabalho alienado, a alienação.

O sistema capitalista prega que não há diferença nenhuma entre os indivíduos, construindo narrativas para tentar horizontalizar as relações que são verticalizadas em função da propriedade (ou controle) dos meios de produção. A mercantilização das relações humanas, externalizada pelo individualismo, dificulta a percepção de realidade humana e de suas relações. Os indivíduos têm uma possibilidade de conhecimento e reconhecimento da situação de classe reduzida, pois sua situação de vida altera as determinações que podem auxiliar em uma visão de totalidade das relações em sociedade.

Aqui cabe pontuar a importância da situação de vida na formação da visão de mundo dos trabalhadores e dos processos que podem alterar esta percepção.

Segundo o Manifesto Comunista, “a história de toda sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classe” (MARX, 2011, p.60). A luta de classes é

a disputa entre dominantes e dominados, entre exploradores e explorados, entre burgueses e proletários. Com a divisão do trabalho, criação da propriedade privada e acumulação de capital, o capitalismo dividiu a sociedade entre detentores (ou controladores) dos meios de produção e aqueles que estão excluídos dessa propriedade (ou deste controle).

No materialismo histórico temos a luta de classes como ponto chave de leitura das relações sociais. A luta de classes é, portanto, um fenômeno desenvolvido por leis sociais historicamente determinadas.

Em Lenin podemos encontrar uma definição bem precisa sobre a luta de classes:

> Toda a gente sabe que, em qualquer sociedade, as aspirações de uns contrariam as de outros, que a vida social está cheia de contradições, que a história, nos mostra a luta entre povos e sociedades, assim como no seu próprio seio; que ela nos mostra, além disso, uma sucessão de períodos de revolução e de reacção (sic), de paz e de guerra, de estagnação e de progresso rápido ou de decadência. O marxismo deu o fio condutor que, neste labirinto, neste caos aparente, permite descobrir a existência de leis: a teoria da luta de classes. Só o estudo do conjunto das aspirações de todos os membros de uma sociedade ou de um grupo de sociedades permite definir, com uma precisão científica, o resultado destas aspirações. Ora, as aspirações contraditórias nascem da diferença de situação e de condições de vida das *classes* em que se divide qualquer sociedade. [...] O homem livre e o escravo, o patrício e o plebeu, o barão feudal e o servo, o mestre de uma corporação e o oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, aberta outras, que acabou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em conflito. A moderna sociedade burguesa, saída do declínio da sociedade feudal, não acabou com os antagonismos de classe. Não fez mais do que colocar novas classes, novas condições de opressão, novos aspectos da luta no lugar dos anteriores. A nossa época, a época da burguesia, distingue-se contudo por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade está a cindir-se cada vez mais em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes em confronto directo (sic): a burguesia e o proletariado (LENIN, 1981, p.12-13, grifo do autor).

Mas a luta política não pode ser generalizada em qualquer enfrentamento feito entre classes. Segundo Lenin é preciso entender quando o processo chega ao poder de Estado, ou seja, se amplia de questões específicas que podem ser considerados conflitos entre classes, mas não ganham uma perspectiva que alcance o conjunto da classe trabalhadora. É na sua etapa “política” que podemos considerar a luta de classes nacional, o que lhe dará

características de identidade com o conjunto da classe trabalhadora. Em *Sobre o Conceito Liberal e Marxista da Luta de Classes* Lenin define:

> Não basta dizer que a luta de classes só se torna autêntica, consequente, desenvolvida, quando abrange o domínio da política. Também em política é possível limitar-se a pormenores insignificantes ou ir mais fundo, até ao fundamental. O marxismo apenas reconhece a luta de classes como inteiramente desenvolvida, "nacional", quando ela não só abrange a política, mas toma na política aquilo que é mais essencial: a organização do poder de Estado. Pelo contrário, o liberalismo, quando o movimento operário adquiriu alguma força, não ousa já negar a luta de classes mas procura reduzir, truncar, castrar, o conceito de luta de classes. O liberalismo está pronto a reconhecer a luta de classes também no domínio da política, mas com a condição de que no seu domínio não entre a organização do poder de Estado. Não é difícil compreender quais os interesses de classe da burguesia que suscitam essa deformação liberal do conceito de luta de classes (LENIN, 1913, p. 01).

Desta forma o Estado tem papel essencial na luta de classe de perspectiva "nacional". O estado capitalista media relações para uma pretensa compensação da exploração da classe dominante, porém o realizado é uma tentativa de abafamento da organização e consciência da classe trabalhadora. A classe dominante produz uma narrativa que "todos são iguais perante a lei" no intuito de mascarar os verdadeiros conflitos de interesses sociais que existem entre explorados e exploradores.

A negação da luta de classes serve aos interesses da classe dominante que proclamará no campo das ideias discursos universalizantes que não terão compromisso nenhum de serem realizados, mas servirão de/como conteúdo para alienação do trabalhador. O mesmo ocorre com a consciência de classe, se o trabalhador não se reconhece como sujeito, não compreende seu processo de exploração e suas relações sociais fica limitado em alcançar uma consciência de si mesmo e por consequência de libertação da sua condição de oprimido. Sobre esta questão Lenin ainda define:

> Politicamente, os homens foram sempre vítimas ingênuas dos outros e deles próprios, e serão sempre enquanto não tiverem aprendido a discernir por trás das frases, das declarações e das promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os "interesses" destas ou daquelas classes. Os partidários de reformas e de melhoramentos serão sempre enganados pelos defensores da velha ordem de coisas, se e enquanto não tiverem compreendido que toda a velha instituição, por muito bárbara e apodrecida que pareça, se mantém graças às forças de

> umas ou outras classes dominantes. E, para quebrar a resistência destas classes existe apenas um meio: encontrar na própria sociedade que nos rodeia e, depois, educar e organizar para a luta as forças que podem – e devem pela sua posição social – tornar-se a força capaz de varrer o velho e criar o novo (2009, p.71).

A consciência de classe não está dada e clara para os indivíduos, é necessária uma disputa que estabeleça as diferenças objetivas entre as classes e seus interesses para uma identidade trabalhadora.

O escravo que nunca viveu um período de liberdade jamais saberá que pode ser livre se não entrar em contato com este conhecimento ou realidade. Georg Lukács define:

> Do ponto de vista abstrato e formal, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, uma *inconsciência*, determinada conforme a classe, de sua própria situação econômica, histórica e social. […] A vocação de uma classe para a dominação significa que é possível, a partir dos seus interesses e da sua consciência de classe, organizar o conjunto da sociedade conforme seus interesses. E a questão que em última análise decide toda a luta de classes é a seguinte: qual classe dispõe, no momento determinado, dessa capacidade e dessa consciência de classe? Isso não elimina o papel da violência na história, nem garante uma vitória automática aos interesses de classes destinados a prevalecer e que, nesse caso, são portadores dos interesses do desenvolvimento social. Pelo contrário, em primeiro lugar, as próprias condições para que os interesses de uma classe possam se afirmar são muito frequentemente criados por intermédio da violência mais brutal (por exemplo, a acumulação primitiva do capital). Em segundo, é justamente nas questões da violência, nas situações em que as classes se enfrentam na luta pela existência, que os problemas da consciência de classe constituem os momentos finalmente decisivos (2012, p.143-145, grifo do autor).

É pelo controle dos meios de produção, estado e instituições que a classe dominante mantém sua hegemonia. Este domínio nas relações oprimem a classe trabalhadora que está destituída do controle e da posse dos meios de produção. O controle e a posse dos meios de produção e da propriedade privada pela classe dominante oferece condições aos capitalistas para aumentar seu poder de exploração e opressão contra os trabalhadores. Esta apropriação dos produtos materiais e do trabalho intelectual transforma o que poderia (e deveria) ser “um meio de ampliar, enriquecer e promover a existência dos trabalhadores” (MARX; ENGELS, 2011, p. 81) em de opressão de classe.

O trabalho alienado produz relações de submissão dos trabalhadores a classe dominante, que utiliza este processo para acumulação de capital, onde poucos ganham muito e muitos ganham muito pouco.

Como estas relações de opressão se estabelecem também através do trabalho alienado, por consequência, se reproduzem nas demais relações, que sem contraposição acabam por produzir ainda mais relações de opressão e também uma falsa consciência que admite uma suposta supremacia da classe dominante sobre os trabalhadores, abafando assim qualquer tentativa de resistência e nublando a visão de luta de classes pois o trabalhador irá procurar em si ou em outros lugares a justificativa por uma vida de exploração, quase sendo grato ao explorador "pela oportunidade" de trabalhar.

É a consciência de classe, consciência da condição econômica, da sua condição histórica e da sua condição social que permitem um reconhecimento do trabalhador como indivíduo que vive em coletivo, ativo e produtivo. Esta consciência é a possibilidade de leitura de "totalidade" da realidade, ou como define Lukács "relação com a sociedade como *totalidade*" (2012, p.140, grifo do autor). Sem esta consciência fica uma tendência de submissão ao contexto estabelecido e idolatria ao explorador.

A educação, neste contexto serve, por um lado, como reprodutora do sistema, e por outro lado, como trincheira de resistência ao sistema. Para que a educação possa cumprir um papel contra-hegemônico é necessária consciência de classe para os indivíduos e que a escola possa reconhecer e compreender, no caso dos jovens, sua identidade geracional construindo uma possibilidade para emancipação destes sujeitos.

Ao refletir sobre a passagem do senso comum para consciência filosófica Saviani (2009) define:

> Conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si". Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. Cabe frisar, por fim, que o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a

> educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, por meio de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (p. 07).

Estamos aqui falando de ações humanas intencionais, que possuem objetivos claros e exigem consciência de sua condição social e da sua ação educativa.

Segundo Pinto:

> A educação é um fato de ordem *consciente*. É determinada pelo grau alcançado pela consciência de si e do mundo. É a formação a autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade. Parte da inconsciência cultural (educação primitiva, iletrada) e atravessa múltiplas etapas de consciência crescente de si e da realidade objetiva (mediante o saber adquirido, a cultura, a ciência, etc.) até chegar à plena autoconsciência. Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível) (2000, p. 07, grifo do autor).

Vários autores nos ajudam a entender a importância da consciência e organização da classe trabalhadora e como o trabalho alienado cumpre papel central no sistema.

Uma das questões estruturantes da nossa proposta de ensino médio para a classe trabalhadora é ter a juventude como sujeito histórico desta etapa da educação. Não formalmente, como induz o capitalismo, mas tendo papel de vanguarda.

Se para a classe trabalhadora falamos da passagem da condição de “classe em si” para “classe para si” esta mesma lógica vale para a juventude. Identidade, consciência e organização são elementos fundamentais para o processo formativo destes jovens e essa importância nos leva a assumi-los no desenvolvimento deste processo que, para esta dissertação, tem característica educacional.

Frisamos assim a importância e necessidade da consciência e organização de classe como questões estruturantes na nossa proposta e seus desdobramentos para a juventude como categoria social.

Como o capitalismo impõe uma condição de heteronomia à classe trabalhadora – e por consequência aos jovens trabalhadores e filhos de trabalhadores –, por meio do sequestro das condições materiais para sua sobrevivência, desenvolvimento na educação, no trabalho é preciso inverter esta lógica libertando a classe trabalhadora desta condição.

Nesta seção reapresentamos alguns dados sobre o contexto do Ensino Médio e da Juventude no Brasil. O conjunto dos dados nos levam a formulação de seis questões estruturantes para a nossa proposta de ensino médio para a classe trabalhadora neste primeiro momento, a saber:

- Projeto de desenvolvimento nacional;
- Juventude como sujeito histórico do ensino médio;
- Escola pública como espaço essencial para a formação da classe trabalhadora;
- Universalização do ensino médio;
- Sistema Nacional de Educação; e
- Consciência e organização de classe.

Partindo destas seis questões iniciais seguiremos na próxima seção retomando conceitos da educação e propondo referências para uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora.

4.2 REFERÊNCIAS DE UM ENSINO MÉDIO PARA A CLASSE TRABALHADORA

O objetivo desta seção é propor referências que poderão, respeitados contextos e especificidades, constituir uma proposta de ensino médio para a classe trabalhadora.

Quando utilizamos “referência” para reunir um conjunto de propostas seguimos a mesma lógica das questões estruturantes, não adotar nenhum tipo de guia, modelo ou forma autoritária de proposta. Entendemos o processo

educativo como uma passagem da desigualdade para a igualdade, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, criando condições para a possibilidade tornar-se realidade, ou seja, é processo, movimento e está localizado em um espaço que possui um histórico e contexto (SAVIANI, 2009a). Para a proposição de referências para um Ensino Médio para a classe trabalhadora é necessário levar estas questões em consideração para que a proposta não se torne uma abstração deslocada da realidade.

Sobre o contexto inicial é importante frisar que no Brasil, me especial no âmbito do ensino médio, pensar em educação fora de um contexto de entendimento da essência humana e de suas potencialidades serve somente manutenção do *status quo*, ou seja, serve para reprodução do modo de produção capitalista.

Se definimos educação como formação humana esta deverá se centrar no desenvolvimento das potencialidades humanas e nas suas relações sociais bem como com a natureza tendo assim esta educação uma perspectiva histórico-ontológica.

Se este é o centro da formação humana, entendendo que a sociedade brasileira vive em uma disputa de classes com interesses antagônicos (burguesia e proletariado) e que o conjunto das riquezas produzidas pelos trabalhadores servem para beneficiar somente a classe dominante não se pode deslocar do campo de visão analítico da sociedade de classes.

A pesquisa em educação precisa ter um centro teórico coerente, na difusão pós-moderna de teoria o ser humano em sociedade não é o centro da formação pois foi deslocado para uma categoria secundária na análise, ele se torna o sujeito não-sujeito e o que é central vira secundário, o todo é completamente descartado para uma perspectiva pontual que, de certa forma, mistifica o objeto não lhe dando forma concreta, sem compromisso com o que é real, um terreno onde tudo pode e deve ser relativo.

Apresentadas estas questões preliminares ao debate das referências podemos avançar nas propostas e sua justificativa.

Pinto define que “a *educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”* (2000, p. 29, grifo do autor) e:

> Por consequência, educação é *formação (Bildung)* do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (Idem, ibidem, p. 30, grifo do autor).

Nadezhda Krupskaya nos ensina que “as questões da educação mudam de acordo com os objetivos da educação” (2017, p. 81), desta forma não há possibilidade em uma escola com objetivos construídos para garantir os privilégios da classe dominante ter alguma identidade com a classe trabalhadora, pois a classe dominante fará tudo que estiver ao seu alcance para a manutenção do seu poder. É preciso subverter a lógica existente para uma educação voltada aos trabalhadores, com identidade dos trabalhadores, voltada para as questões coletivas.

Como processo coletivo o contexto central (definido por nós, nossa opção) é o da maioria dos trabalhadores, pelo seu caráter teleológico, o fim ao qual a educação se destina é o da vida em sociedade e, pelo seu caráter de essência concreta, precisa estar alicerçada nas forças sociais reais e suas contradições.

Segundo Lombardi (2011)

> A educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas, quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (p. 347).

Para que não aparente que esta proposta poderá aceitar uma conciliação com capitalismo ou possa ser entendida como uma “reforma” do atual sistema é importante esclarecer que para a libertação da classe trabalhadora da exploração capitalista é preciso superá-la construindo um caminho para uma nova sociedade com novas relações que não se baseiem na exploração de um ser humano por outro ser humano.

E como define Duarte no livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*:

> A radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer com um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos. Isso, porém, não ocorrerá sem a compreensão coletiva aprofundada das contradições essenciais da realidade social contemporânea. A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente mais assumidamente reacionária. A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos da ciência, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético (2016, p. 14).

Entendendo que “as questões da educação mudam de acordo com os objetivos da educação” (KRUPSKAYA, 2017, p. 81) e que a educação se destina a formação humana para a vida em sociedade o nosso objetivo no ensino médio é o da formação humana da classe trabalhadora “comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2016, p. 14), apropriando-se “dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos da ciência, das artes e da filosofia” (Id.,ibid.).

Como “educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material” (LOMBARDI, 2011, p. 347) é necessário que o Ensino Médio da classe trabalhadora aproprie-se destes elementos da realidade criticamente, a ponto de possibilitar sua ação consciente na realidade imediata e a “elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de uma sociedade ainda não existente” (DUARTE, 2016, p. 14).

Desta forma se assume que todo conhecimento produzido pela humanidade e que se torna relevante para a humanidade deve estar à disposição da classe trabalhadora.

No livro *História da Educação*, Manacorda define:

> O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas:

> universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e consequente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (1997, p. 296).

Ao refletir sobre a educação brasileira, Saviani (2009) sintetiza em quatro objetivos educacionais, são eles: "1) Educação para *subsistência*; 2) Educação para a *libertação*; 3) Educação para *comunicação*; e 4) Educação para *transformação"* (2009, p. 49, grifos do autor), refletindo sobre a necessidade de aproximar a educação da realidade existencial do povo brasileiro, em especial da classe trabalhadora o autor elucida:

> Como a definição de objetivos educacionais depende das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo, compreende-se que tal definição pressupõe uma análise da situação em questão. É preciso, então, encarar o problema do ponto de vista da realidade existencial concreta do homem brasileiro. Qual a situação do homem brasileiro? Como ele valoriza os seus elementos? Como ele utiliza deles? Uma análise mais detida revelará que o homem brasileiro, no geral, geral, não sabe tirar proveito das possibilidades da situação e, por não sabê-lo, frequentemente acaba por destruí-las. Isso nos revela a necessidade de uma *educação para subsistência:* é preciso que o homem brasileiro aprenda a tirar da situação adversa os meios para sobreviver (SAVIANI, 2009, p.48-49, grifos do autor).

E segue:

> Mas como o homem utilizar os elementos da situação se ele não é capaz de intervir nela, decidir, engajar-se e assumir pessoalmente a responsabilidade de suas escolhas? Sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política cultural. Daí a necessidade de uma *educação para a libertação*: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção. Como porém, intervir na situação sem uma consciência só se adquire através da comunicação. Daí o terceiro objetivo: *educação para comunicação*: é preciso que se adquiram os instrumentos aptos para a comunicação intersubjetiva. Tais objetivos, contudo, só serão atingidos com uma mudança sensível do panorama nacional atual, quer geral, quer educacional. Daí o quarto objetivo: *educação para transformação.* (Id., ibid.)

No livro *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, Kuenzer cita:

> É possível afirmar que as finalidades e objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral. Para que esse compromisso com os adolescentes e com a sociedade seja cumprido, o projeto pedagógico de cada escola para o Ensino médio, consideradas as suas especificidades, deverá possibilitar a cada aluno, ao longo de sua vida: - aprender permanentemente; - refletir criticamente; - agir com responsabilidade individual e social; - participar do trabalho e da vida coletiva; - comportar-se de forma solidária; - acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; - enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e socio-históricos; - ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade (2002, p.40).

Tanto Saviani quanto Kuenzer sugerem objetivos educacionais possíveis, no caso desta dissertação para o Ensino Médio. Lembrando que o processo educativo é uma passagem da desigualdade para a igualdade, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, criando condições para a possibilidade tornar-se realidade é necessário estabelecer referência mínimas que são fruto das condições do Ensino Médio e da Juventude no Brasil (SAVIANI, 2009a).

A apresentação dos objetivos educacionais apresentados por Saviani (1. Educação para subsistência; 2. Educação para a libertação; 3. Educação para comunicação; e 4. Educação para transformação) e por Kuenzer (1. aprender permanentemente; 2. refletir criticamente; 3. agir com responsabilidade individual e social; 4. participar do trabalho e da vida coletiva; 5. comportar-se de forma solidária; 6. acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; 7. enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; 8 ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade) são fundamentais para que a educação da classe trabalhadora tenha identidade com os objetivos políticos desta.

Ao conseguirmos avançar sinteticamente no sentido da formação humana da classe trabalhadora, é necessário, neste momento, reafirmar o papel da ciência, cultura e trabalho no ensino médio desta.

Já afirmamos nesta dissertação que nosso processo histórico é produzido socialmente. Desta forma adotamos o trabalho como um conceito

ontológico, relativo ao ser em si mesmo a partir de seu desenvolvimento histórico e social, na área da Educação afirmamos ser um princípio educativo.

O ser humano através do trabalho altera a natureza, diferente dos animais que tendem a se adaptar a ela, ao alterar a natureza externa ele altera sua própria natureza. O trabalho não alienado humaniza o ser humano, aumentando suas potencialidades e trazendo novos desafios que por consequência, aumentarão ainda mais suas potências. Porém, na sociedade capitalista o trabalho é alienado, desta forma precisamos aprofundar o conceito de alienação em Marx.

A compreensão de que a força de trabalho é o próprio trabalho e que este processo é uma relação entre o ser humano e a natureza nos remete a uma questão central para a área da Educação, em especial do Ensino Médio, o trabalho é uma ação consciente e o ser humano é um constructo da história e do trabalho.

Não há possibilidade de entender a educação de forma abstrata e ahistórica, pois a educação é um aspecto da vida social e esta é desenvolvida pela história e pelo trabalho. A análise da educação deve ser feita a partir da histórica e do modo de produção de vida do contexto analisado.

Ao tratar de trabalho como princípio educativo, Moura define:

> Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico. Na dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, como elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, que são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (2010, p. 08).

Já Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam:

> O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (2003, p. 04).

A educação da classe trabalhadora orientada para formação daqueles de vão atuar consciente na realidade imediata e construir as bases para uma nova sociedade tome, como já citado, o trabalho como princípio educativo e, desta forma, também uma questão estruturante da nossa proposta.

Para a juventude da classe trabalhadora o trabalho como princípio educativo exige uma redefinição da escola e de toda a sua lógica.

Ao se referir a "identidade" do Ensino Médio e da sua escola, Kuenzer cita:

> As escolas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, assim como não construíram a sua identidade em termos de concepção, também não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens (2002, p. 51).

Este é um elemento importante para o aprofundamento do debate. Mas não pode ser feito de maneira isolada na tentativa de "agradar o cliente" numa adaptação da visão mercadológica das relações. A identidade da escola e do Ensino Médio também está vinculada a sua função social e a sua relação com a realidade atual e futura.

No capítulo II desta dissertação apresentamos os números do crescimento de estabelecimentos, matrículas e trabalhadores na área. Neste mesmo capítulo, ao analisarmos a necessidade do plano de desenvolvimento nacional como questão estruturante de uma proposta para o ensino médio, fizemos uma crítica a característica *laissez-faire* que o planejamento da gestão pública por vezes assume.

Então podemos entender que este processo, dentro das limitações da realidade, não conseguiu planejar o atendimento das demandas do ensino médio público no Brasil em parte pela ação da classe dominante que, tendo o Estado sob sua hegemonia, acredita que os recursos públicos não deveriam ser destinados para este fim, mas concentrados nas necessidades privadas desta classe.

Por outro lado, as políticas públicas necessitam ser reavaliadas constantemente para seu aperfeiçoamento e superação das limitações que

possam surgir. Como também já citamos, um dos problemas brasileiros de avaliação das políticas públicas é a descontinuidade dos processos e constante alterações de objetivos, metas e prioridades que em muitos casos é fruto das mudanças de governos. Uma característica das disputas eleitorais que afeta a continuidade das políticas e por consequência sua avaliação.

É necessário salientar que os representantes do neoliberalismo atuaram, no plano nacional, em vários momentos para minar as possibilidades de avanço estrutural e pedagógico do Ensino Médio público. Já citamos nesta dissertação a ação do governo Fernando Henrique Cardoso/PSDB contra a educação pública seja na implementação das "competências" ou no represamento de investimento nas escolas técnicas expressos na Lei n°. 9.649/98. Em 2016 (Governo Michel Temer/PMDB, Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho/DEM e Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro/PSDB) temos a ação truculenta da intitulada "reforma do Ensino Médio" (Medida Provisória n°. 746, de 2016 - Reformulação do Ensino Médio) que se transforma em 2017 na Lei n°. 13.415, de 16 de fevereiro 2017 que terá impacto direto na educação pública brasileira[54]. Desta forma podemos entender que o ensino médio público brasileiro tem sido alvo de sucessivos ataques dos governos neoliberais a serviço do capital.

É necessário avaliar as consequências destes ataques na realidade brasileira e questionar se a educação pública tem conseguido acompanhar o desenvolvimento econômico do País, pois uma questão fundamental é compreender como a classe trabalhadora tem se relacionado com o Ensino Médio público: em que medida esta etapa da educação básica tem favorecido (alterado ou beneficiado) a realidade imediata e futura desta classe?

Este questionamento se torna importante na medida em que precisamos constantemente questionar a função social do Ensino Médio e seu impacto na realidade objetiva da classe trabalhadora, pensando no desenvolvimento da coletividade e na superação do capitalismo.

[54] Para saber mais indicamos o Dossiê "A Reforma do Ensino Médio em questão". Volume 11 – Número 20 da Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE). Disponível em http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/18815-acesse-a-nova-edicao-da-revista-retratos-da-escola.html>. Acesso em 28 de nov. 2017.

Quando inserimos no debate sobre o ensino médio os elementos ciência, trabalho e cultura de imediato já podemos estabelecer uma relação entre a formação humana da classe trabalhadora que podemos construir e a formação que aliena e subalterniza oferecida aos trabalhadores e seus filhos pela classe dominante. A educação da classe trabalhadora transforma a escola em um *lócus* do combate à exploração e alienação do trabalho capitalista.

Ao tratar dos princípios do Ensino Médio, Kuenzer assevera:

> O que não poderá ocorrer, em nenhuma hipótese, é desconsiderar as relações entre ciência, cultura e trabalho que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, elaborando a escola um projeto que privilegie uma abordagem secundarista de caráter apenas propedêutico, ou uma abordagem pragmatista voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais.
> [...]
> Esse novo princípio educativo estabelece outra forma de articulação entre educação básica e profissional, que supera a gerada pelo paradigma taylorista-fordista de produção, que separa pensamento e ação, teoria e prática, trabalho intelectual e manual. A integração entre ciência, trabalho e cultura, a partir dos novos paradigmas de organização e gestão de processos flexíveis de trabalho com base microeletrônica, demanda uma formação científico tecnológica e sócio-histórica que verdadeiramente integre os conhecimentos científicos que fundamentam os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos socio-históricos (2002, p. 50).

A separação entre o trabalho intelectual e manual promovido pela classe dominante para reforçar cada vez mais o dualismo na educação tenta afastar a possibilidade de a classe trabalhadora acessar o que de melhor a humanidade já produziu em termos de conhecimento.

Para a classe trabalhadora o domínio do conhecimento cientifico é a apropriação do acúmulo de conhecimento produzido pela humanidade e que serve a humanidade. Aqui combate-se os relativismos e pragmatismos que carregam as competências para uma visão de conhecimento socialmente construído que podem ser questionados e superados.

Entendemos assim a ciência, cultura e trabalho como conceitos estruturantes para um ensino médio para a classe trabalhadora.

Nesta seção apresentamos algumas referências para a construção de um ensino médio para a classe trabalhadora.

A primeira referência é a unidade de dois aspectos. Iniciamos com o consenso de Saviani e Duarte (2012) que educação é formação humana. Esta referência dá centralidade para o entendimento da essência humana em seu contexto. O segundo aspecto que constitui a primeira referência trata da definição de Pinto (2000) que a educação é um processo pela qual a sociedade forma seus membros visando sua integração social.

A unidade destes dois aspectos foca a educação da classe trabalhadora para a existência humana em sociedade, nos distanciando assim das pedagogias mecanicistas e pragmatistas que desumanizam e alienam.

A segunda referência de Krupskaya (2017) e Duarte (2016) versa que a educação deve estar alicerçada nas forças reais da sociedade e suas contradições. Então assumimos um compromisso que a escola pública necessitar estar profundamente conectada com seu contexto e empenhada com o desenvolvimento da sociedade entendendo as contradições da realidade visando à superação e a construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos.

Desta forma a formação humana da classe trabalhadora está comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista e deve apropriar-se dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos da ciência, arte e filosofia (DUARTE, 2016).

Definimos assim uma escola pública comprometida com a realidade concreta e o futuro da sociedade.

Nossa terceira referência traz o pensamento de Saviani e Kuenzer refletindo sobre o ponto de partida e chegada do processo educativo, na passagem da desigualdade para a igualdade, onde se criam condições para a possibilidade tornar-se realidade (SAVIANI, 2009a).

Nossos objetivos educacionais, segundo Saviani, devem priorizar a educação para subsistência, a educação para libertação, a educação para comunicação e a educação para transformação (SAVIANI, 2009, p. 49).

O ensino médio da classe trabalhadora deve educar para que esta juventude possa “participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do

desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral" (KUENZER, 2002, p. 40). Desta forma, o projeto pedagógico, considerados contextos e especificidades, deverá proporcionar que este jovem ao longo da sua vida possa: a) aprender permanentemente; b) refletir criticamente; c) agir com responsabilidade individual e social; d) participar do trabalho e da vida coletiva; e) comportar-se de forma solidária; f) acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; g) enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; h) ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade (KUENZER, 2002).

Nossa quarta e última referência é um ponto de convergência do apresentado acima (em especial a quarta referência) que é a ciência, cultura e trabalho como conceitos estruturantes do ensino médio para a classe trabalhadora.

Apresentadas as referências para a construção de uma proposta de ensino médio para a classe trabalhadora, vamos apresentar no próximo subcapítulo os conceitos de omnilateralidade e politecnia assumindo, desta forma, a educação politécnica como proposta para o ensino médio da classe trabalhadora.

4.3 ALIENAÇÃO, DIVISÃO DO TRABALHO, OMNILATERALIDADE E POLITECNIA

O objetivo dessa seção é apresentar os conceitos de alienação, divisão do trabalho, omnilateralidade e politecnia. Para introduzir os temas e realçar a importância da politecnia apresentaremos um debate inicial sobre alienação e divisão do trabalho.

Se o ser humano se potencializa através do trabalho, se com o trabalho o ser humano se vivencia como indivíduo e se identifica com o produto do seu trabalho, que não lhe é estranho, pois é produto consciente da sua reflexão e ação externada, ou seja, da produção. A alienação é a negação de tudo isso, é uma forma passiva da existência humana, forma inibidora das potências do

indivíduo. No marxismo o conceito de alienação é basilar nas análises do sistema capitalista e de sua relação com os trabalhadores.

Para Marx, no capitalismo

> O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias: produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2011, p.111, grifos do autor).

Se por um lado o trabalho não-alienado potencializa o que de melhor o ser humano tem, por outro lado a alienação potencializa a individualidade, a visão unilateral de mundo, aprisiona o indivíduo e como processo se reproduz nas relações de alienação. Com o capitalismo o trabalho dos seres humanos tornou-se alienado pois nega a essência humana, coisifica o homem, o reifica[55].

A visão unilateral de mundo que o capitalismo produz através do trabalho alienado é uma limitação de entendimento de como a realidade está dada para o indivíduo, uma realidade complexa e com múltiplas determinações. A visão unilateral fragmenta a realidade, parecendo simplificá-la, porém ela apresenta a aparência da realidade como essência da realidade, delimitando a percepção de realidade. Sem entender a complexidade da realidade e suas múltiplas determinações o indivíduo entra em um processo onde só há um caminho a trilhar, o da anulação das suas potências humanas. Como coisa o ser humano não alcança a visão de todo da realidade, entendendo somente aquilo que lhe está próximo e ao alcance de sua limitação de visão de mundo. Quanto mais coisificado mais o ser humano idolatra aquilo que é o produto do seu trabalho, invertendo a lógica das relações humanas e as substituindo por relações desumanizadas.

[55] "Reificação é o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhante a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso 'especial' de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista". (BOTTOMORE, 2012, p.314)

Erich Fromm no livro *Conceito marxista do homem* (1970) defende que o conceito de alienação foi expresso no pensamento ocidental no antigo testamento através do conceito de idolatria, segundo o autor:

> a essência do que era chamado de "idolatria" pelos antigos profetas não está em o homem adorar muitos deuses em vez de um único. Está em os ídolos serem a obra das mãos do próprio homem – eles são coisas, e no entanto o homem curva-se ante elas e as reverencia; adora aquilo que ele mesmo criou. Ao fazê-lo, ele se transforma em coisa. Transfere às coisas de sua criação os atributos de sua vida, e, em vez de experienciar-se com a pessoa criadora, só entra em contato consigo mesmo através da adoração do ídolo (FROMM, 1970, p.50-51).

O conceito de idolatria consiste em venerar algo que foi o próprio ser humano elegeu como símbolo ou ele mesmo criou e se aproxima do conceito utilizado no materialismo histórico, porém não há como igualá-los, pois, se tratam de perspectivas diferentes de análise, mas existe a possibilidade de proximidade. Os ídolos aqui podem assumir qualquer forma, o Estado, igreja, templo ou até mesmo um objeto desejado. O ato de não experienciar-se com aquilo que foi colocado como força criadora esteriliza o ser, impossibilitando sua capacidade reflexiva e crítica e seu autoconhecimento. Fromm (1970) também defende que dentre as inúmeras formas de alienação a linguagem é caso frequente. Ao expressar a palavra muitas vezes o indivíduo não a vivencia plenamente, a palavra fica no plano da externalização do pensamento, mas é a experimentação que torna real o expresso na linguagem. O autor exemplifica com a palavra e o fato "amor", desta forma

> se exprimo um sentimento por palavras, digamos, se eu falo "Eu te amo", as palavras visam a indicar a realidade existente em meu íntimo, o poder do amor. A *palavra* "amor" é tomada como símbolo do *fato* amor, mas assim que é pronunciada ela tende a assumir vida própria tornando-se uma realidade. Fico na ilusão de que pronunciar a palavra equivale a ter a experiência, e em breve digo a palavra sem nada sentir, exceto o *pensamento* de amor expresso pela palavra (FROMM, 1970, p.51).

Assim podemos refletir que pela perspectiva do materialismo histórico o pensado necessita ser vivenciado (realizado, tornar-se concreto) para que seja uma experiência de possibilidade de potência humana, caso contrário acaba por alienar o indivíduo.

Como as potências humanas não se desenvolvem no trabalho alienado, desumaniza-se o indivíduo, seu trabalho vira também objeto e ele mesmo trabalhador vira peça na produção, podendo ser a qualquer momento substituído, pois a relação do trabalhador com a produção está invertida, o capitalismo sobrevive do lucro e da exploração dos trabalhadores que são, na visão do capital, tão produtos como os que eles mesmo produzem.

Como o indivíduo se relaciona com o objeto produzido sem identidade, ou seja, aquilo é um objeto estranho para o trabalhador, todo e qualquer trabalho vira sacrifício, desgasta e absorve qualquer potência positiva do trabalhador, que só vê sua imagem humana em outras atividades que não o trabalho laboral.

O sistema capitalista percebeu que ao distanciar o ser humano da sua essência humana é necessário preencher essa lacuna vital criando um sistema complexo. Ou como Marx questiona e responde nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos:

> Mas em que consiste a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente a arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. Assim como na religião a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo, da mesma maneira a atividade do trabalhador não é sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo (MARX, 2011, p.114).

O não pertencimento ao trabalho torna o produzido estranho ao produtor, este movimento afasta a possibilidade de maior reflexão sobre sua força de trabalho e seu desenvolvimento pessoal. Ao reproduzir este estranhamento em outras relações humanas cria-se um sistema onde a alienação torna-se elemento fundante de diversas relações sociais. Desta forma aprisiona-se cada vez mais a consciência humana e sua capacidade de

desenvolvimento e evolução histórica, como um dique que represa o desaguar das potências humanas.

Ou como sintetiza Kuenzer (1995):

> Esta alienação se dá em dois planos: o subjetivo e o objetivo. Considerada do ângulo subjetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independentemente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado, além de produzir mercadoria, produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista. Ao verificar que o trabalho concreto é o trabalho alienado, Marx conclui que a essência do homem está divorciada de sua existência; embora tenha estudado particularmente a sociedade burguesa e, ao referir-se ao trabalhador alienado, refira-se ao operário no capitalismo, ele demonstra que, historicamente, dada a debilidade do homem diante da natureza, nunca houve outro trabalho que não fosse alienação. Propõe, então, que a essência humana se conceba como trabalho criador, em que o homem se reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com outros homens; isto só será possível por ocasião da superação do modo de produção capitalista (p. 32).

O capitalista quer extrair a mais-valia da força de trabalho do indivíduo e este é a relação objetiva entre classe dominante e trabalhadores.

É o trabalho criador que desenvolve a potência humana, a essência humana desenvolvida através do trabalho criador gera ainda mais potência criadora e é esta a lógica que deve orientar todos os seres humanos explorados pelo capitalismo pois sua libertação depende de uma ruptura com o modo de produção capitalista.

Para criar uma base para o debate sobre educação é preciso entender as características da divisão do trabalho no capitalismo e como isto é reproduzido nas relações dentro da escola.

Marx, no livro “Manuscritos Econômicos-Filosóficos” define que no capitalismo:

> A divisão do trabalho é a expressão econômica do *caráter social do trabalho* no interior da alienação. Ou então, uma vez que o *trabalho* constitui apenas uma expressão da atividade humana no seio da alienação, da manifestação da vida como alienação da vida, a *divisão do trabalho* não passa do estabelecimento *alienado* da atividade

> humana como uma *atividade genérica real* ou como a *atividade do homem enquanto ser genérico* (MARX, 2011, p.160, grifo do autor).

Sendo a divisão do trabalho, dentro do capitalismo o estabelecimento alienado da atividade humana podemos concluir que esta divisão reproduzida em outras relações sociais tende a continuar sendo uma forma de desumanização do indivíduo, porém, não podemos entender a divisão do trabalho no capitalismo como divisão de tarefas ou organização do trabalho como era realizado em períodos anteriores a revolução industrial. Trata-se de diferentes questões que podem, pela má utilização do conceito fora de contexto, serem compreendidas de diferentes formas.

Para Harry Braverman:

> O mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção foi a divisão manufatureira do trabalho, e de uma forma ou de outra a divisão do trabalho permaneceu o princípio fundamental da organização industrial. A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção através da sociedade, porquanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. Esta forma de divisão do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo […] A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 2015, p.70-72)

Se o trabalho é o processo onde o ser humano medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza e desta forma através do trabalho altera a natureza, diferente dos animais que tendem a se adaptar a ela, ao alterar a natureza externa ele altera sua própria natureza, desenvolvendo potências,

desenvolvendo-se, qualquer processo que iniba este desenvolvimento deve ser considerado prejudicial ao desenvolvimento humano.

Quando se utiliza a divisão do trabalho para planejamento, organização e controle não perdemos a noção de totalidade, diferente da divisão do trabalho que é utilizada para garantir maior produção e em consequência mais-valia que fragmenta a ação do indivíduo limitando sua compreensão do todo. Quando o todo é dividido em múltiplas partes, ficando cada trabalhador com uma parte isolada e sem conexão entre os trabalhadores, deixamos de executar processos de trabalho que visam melhorar a dinâmica e rumamos para um trabalho parcelado. Mais do que aumentar a produtividade, o capitalista retira do trabalhador o conhecimento do todo, precarizando a inteligência produtiva deste trabalhador, que deixa de ser o construtor de algo que pode ser compreendido e conectado em outras relações sociais e torna-se um reprodutor de tarefas mecanizadas.

No Brasil, mesmo com os avanços das leis trabalhistas, em especial a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT em 1943, muito se avançou na organização do trabalho, porém o sistema capitalista desenvolve seus próprios processos e necessita do desenvolvimento tecnológico para aumento da produtividade e evitar desperdícios, tudo visando aumento de lucratividade e acumulação de capital.

Os processos vão se desenvolvendo e tornando-se cada mais complexos pela introdução de novas máquinas, novas técnicas e novas formas de organização. Uma organização industrial considerada “simples” décadas atrás hoje é um sistema complexo onde o trabalhador é considerado somente um componente.

Essa é uma falsa realidade pois é o trabalhador que constrói a máquina, é o trabalhador que retira o minério que vai servir de matéria-prima para os componentes desta máquina bem como é o trabalhador que ao aprimorar as técnicas do seu local de trabalho deu a possibilidade de criação e pesquisa de novas formas de organização do trabalho.

Está é uma lógica que o modo de produção capitalista impõe e que se reproduz nas demais relações sociais.

Diferente do processo de desenvolvimento industrial, a escola pública brasileira, em especial as escolas que ofertam Ensino Médio não seguem o mesmo ritmo de assimilação de novas técnicas e tecnologias, porém assimilam bem a burocratização, e fragmentação do trabalho imposto pelo capitalismo industrial.

As escolas controlam a entrada dos alunos e professores, controlam conteúdo, hierarquização as relações entre alunos por meio de notas e avaliações, separam o conhecimento em diversas disciplinas que em muitos casos não dialogam entre elas ou permitem um mínimo de conexão entre os conteúdos que possam levar o aluno a uma objetivação do que tem estudado durante 3 anos da sua vida (pensando numa trajetória de ensino médio sem repetição de ano ou desistência).

Nessa seção, até o momento, analisamos os conceitos de alienação e divisão do trabalho que influenciam diretamente o indivíduo e no sistema capitalista transforma não desenvolve as potências humanas e fragmenta o conhecimento do trabalhador em parcelas (no caso da divisão do trabalho). Desta forma é necessário apresentar um contraponto a este produto do trabalho alienado no capitalismo. Visando garantir a pesquisa um fio lógico teórico apresentaremos os conceitos de omnilateralidade e politecnia.

Os escritos de Marx (2011) sobre o capitalismo e sua crítica à formação de um indivíduo unilateral, especializado e distante da sua humanidade, é fundamentado através da análise do trabalho alienado que arruína o espírito do trabalhador levando-o a condição de mercadoria. Essa condição garante ao capitalismo sua reprodução no âmbito da educação, pois desvirtua o sentido emancipador e transgressor desta para uma reprodução mecanicista.

A lógica da educação fragmentada impede o exame do “todo” educacional e suas relações, permitindo ao indivíduo apenas uma visão parcial limitando, assim, sua capacidade de intervenção na realidade. As próprias questões referentes ao Ensino Médio podem exemplificar que reformas pontuais tendem a reproduzir desigualdades e aumentar os privilégios das classes dominantes. Desta forma é necessário pensar o conjunto da educação brasileira, bem como um projeto de desenvolvimento para o País.

O sistema capitalista acaba por formar indivíduos unilaterais, que não conseguem ampliar suas potências, limitando suas capacidades de desenvolvimento e, por consequência, sua emancipação. A emancipação humana só é possível através da superação do trabalho alienado. Bogdan Suchodolski argumenta que:

> Só a abolição da alienação permite o desdobramento total de todas as forças e capacidades humanas, possibilita um desenvolvimento da humanidade em constante aperfeiçoamento, que se realiza com base no trabalho humano. O trabalho, que sob as condições da propriedade privada se tinha convertido em meio de lucro e instrumento de exploração, assume uma função adequada ao seu carácter. Converte-se num bem para quantos produzem e numa força que constrói no seio da natureza um mundo mundano cada vez melhor. O homem libertou-se das limitações da existência animal graças ao trabalho e também, pelo trabalho, poderá desenvolver-se no que lhe sucede, quando os produtos do trabalho pertençam a todos (1976, p. 195-196).

É preciso avançar na direção de construção dos meios para emancipação, Manacorda ao escrever sobre o homem omnilateral descreve que:

> En cuanto resultado de un proceso histórico de autocreación, el hombre se presenta como una totalidad de disponibilidades. La apropiación *individual* (en el sentido que ya hemos visto) de una totalidad de fuerzas productivas objetivamente existentes, significa ya ahora la absoluta manifestación de las facultades creadoras, subjetivas del hombre, sin otro presupuesto que el precedente desarrollo histórico. El hombre aparece entonces como universalmente disponible en las “necesidades” o consumos, es decir, en las exigencias humanas (que se pueden configurar erróneamente como el cazar, o el pescar, o el criar ganado, o el ejercer la crítica, de la sarcástica objeción de Marx a los ideólogos alemanes, o bien como el pintar, el hacer política, el estudio, la preocupación por saber, la energía moral, el impulso a ascender, la sociabilidad, la conversación, la fraternidad humana, la formación artística y así sucesivamente – que tales son las concretas determinaciones de los humanos goces que Marx ocasionalmente nos propone). Y aparece también disponible en la producción, en la que, aún no subsumido bajo aspectos determinados, está en situación de hacer frente, como *individuo,* a la variación de la tecnología. Ésta es la manifestación del hombre: trabajo omnilateral, y no-trabajo igualmente omnilateral como desarrollo de las potencias universales de la cabeza, del cerebro humano[56] (1979, p. 93, grifo do autor).

[56] Como resultado de um processo histórico de autocriação, o homem é apresentado como uma totalidade de disponibilidades. A apropriação *individual* (no sentido de que vimos) de uma totalidade de forças produtivas, objetivamente existentes, significa agora a manifestação absoluta das faculdades criativas, subjetivas do homem, sem outro pressuposto que precedente desenvolvimento histórico. O homem então aparece como universalmente disponível nas "necessidades" ou consumo, ou seja, demandas humanas (que pode ser erroneamente definido como a caça ou pesca, ou criar gado, ou exercer a crítica, da sarcástica objeção de Marx aos ideólogos alemães, ou como a pintura, a política, o estudo, a preocupação pelo saber, a energia moral, o desejo de ascender, a sociabilidade, conversação, fraternidade humana, formação artística e assim sucessivamente - que estas são as determinações concretas de prazeres humanos que Marx propõe ocasionalmente). E também ele se torna disponível na produção, no qual, não subsumido certos aspectos, está em uma posição para lidar, como um indivíduo, a mudanças na tecnologia. Esta é a

A omnilateralidade é o desenvolvimento das potências humanas através do trabalho de uma forma geral, entendendo que “o conteúdo da essência humana reside no trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 225), pois é no trabalho que o homem produz a si mesmo.

Para alcançar essas possibilidades é preciso que a educação, dentro do Ensino Médio, neste caso, seja baseada nos princípios de emancipação humana, essa educação é centrada no conceito de politecnia definido em Saviani (1987). Alguns críticos podem considerar que a politecnia só pode ser efetiva após terem sido alcançadas as condições objetivas de superação do trabalho alienado com a mudança de modelo social/econômico. Todavia, em nosso entendimento, a politecnia é a possibilidade de avanço para a emancipação na sociedade socialista e a contradição necessária na sociedade capitalista para a sua superação. Enquanto a educação baseada nos princípios da burguesia se propõe a conservação do sistema – tentando desta forma anular a essência da educação que é a superação –, a politecnia, no sistema capitalista, utiliza as contradições do próprio sistema e o conhecimento para ativar e desenvolver as potências do indivíduo e por consequência a superação do sistema.

A concepção de politécnica aparece no Ensino Fundamental de “forma implícita” defende Saviani (1987), pois nessa etapa os indivíduos incorporam “elementos que são também instrumental para a sua inserção efetiva na própria sociedade” (SAVIANI, 1987, p. 12).

No Ensino Médio é necessário avançar para a explicitação deste conceito, visando uma escola preparada e adaptada a essa condição do ponto de vista pedagógico e físico. Isso é necessário para que a concepção politécnica, como conceito pedagógico para emancipação humana, possa seguir “na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (idem, p. 13).

Contudo, a politecnia não pode ser entendida como uma escola de Ensino Médio com um curso direcionado a somente um ramo da produção ou

---

manifestação do homem: trabalho omnilateral e não-trabalho igualmente omnilateral como o desenvolvimento de poderes universais de sua cabeça, do cérebro humano.

um conjunto de cursos que atendam as demandas do mercado ou para inserção de jovens no primeiro emprego. Ainda segundo Saviani (1987):

> […] A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a **formação politécnica** deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. […] A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento (p. 17-19, grifo do autor).

É imprescindível que o aluno tenha o ferramental necessário para a compressão do trabalho como um todo e, através da execução prática, possa avançar no aprofundamento desse conhecimento e refletir criticamente sobre todo o processo, seus princípios e bases.

Retomando a ideia que se desencadeou através das análises, em síntese, no plano ideal, temos a necessidade de acabar com o sistema de exploração de um ser humano por outro ser humano, criando um novo sistema pensando o bem comum. Esse novo sistema tem o dever de criar um projeto de desenvolvimento para o País alicerçado em outras premissas que não a exploração. Uma vez definido o projeto, no plano educacional, é primordial um sistema que permita acabar com a dualidade produzida na sociedade de classes, propiciando debates para uma educação voltada para a classe trabalhadora (maioria), de acordo com nosso atual contexto político e de estruturação, questionando o projeto de desenvolvimento do País e suas prioridades, em contexto continental e planetário.

Mas entre o ideal e o real ainda permanece a necessidade de avançar na luta por um ensino médio para a classe trabalhadora. Visto que, em lógica inversa à escola politécnica, vê-se estabelecida uma contradição entre a educação que os trabalhadores querem para si e para os seus filhos e a educação que a burguesia oferece hoje com discurso de igualdade, justiça e democracia proclamada, mas não realizada no sistema capitalista. Essa contradição pode criar condições para uma reavaliação geral da educação

brasileira, através de um sistema nacional de educação e um projeto de desenvolvimento para o País, que podem ser debatidos simultaneamente, mas necessitam ser construídos coletivamente.

O sistema voltado para a classe trabalhadora tem por princípios a emancipação humana através do trabalho, porém a questão do trabalho ainda precisa ser amplamente debatida e aprofundada para que não tenhamos – como alguns alardeiam – o “fim do trabalho” como tese possível de estar presente nos debates educacionais.

Desta forma nossa última questão estruturante da proposta é a formação politécnica visando a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e que envolva uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade (SAVIANI, 1987)

Nesta seção apresentamos, através da obra de diversos autores, os conceitos de alienação, divisão do trabalho, omnilateralidade e politecnia.

Nossa próxima seção será uma síntese do conjunto de questões estruturantes e referências para a proposta de um ensino médio para a classe trabalhadora.

4.4 SÍNTESE PARA AS QUESTÕES ESTRUTURANTES E REFERÊNCIAS

O objetivo desta seção é formular uma síntese do conjunto de questões estruturantes e referências apresentadas neste capítulo, agregando alguns novos elementos que ajudam a complementar a formulação para a construção de uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora.

Para organizar esta síntese utilizaremos uma citação de Saviani (2014) como referência:

> A condição de possibilidade da atividade sistematizadora é a consciência refletida. É ela que permite o agir sistematizado, cujas características básicas podem ser assim enunciadas: a. tomar consciência da situação; b. captar os seus problemas; c. refletir sobre eles; d. formulá-los em termos objetivos realizáveis; e. organizar meios para atingir os objetivos propostos; f. intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos; manter ininterrupto o movimento dialético

> ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão (p. 02).

No capítulo I desta dissertação apresentamos um diagnóstico inicial sobre a juventude brasileira no intuito de situá-la como sujeito histórico do Ensino Médio.

Apresentamos uma série de dados que comprovam o enorme contingente de jovens e como estes estão sendo usados pelo sistema capitalista como exército de reserva no mundo do trabalho e público consumidor para o mercado de produção de bens deste sistema.

Demonstramos a importância de situar a juventude historicamente e economicamente, seja por sua condição de pessoa economicamente ativa ou pela condição da grande maioria dos jovens brasileiros de não detentora e nem controladora dos meios de produção no Brasil, ou seja, a juventude brasileira é, na sua maioria, filha da classe trabalhadora, o que lhe confere uma condição e identidade de classe.

Apresentarmos um conjunto de dados sobre mortalidade, demografia, território, renda familiar *per capita*, gravidez, jovens em conflito com a lei que tratam de jovens de 15 a 17 anos no Brasil. Os dados demonstram uma série de questões que afetam a juventude, sendo que muitas delas possuem certas especificidades que por vezes podem caracterizar um certo tipo de identidade. Assim compreendemos a diversidade dentro da categoria social juventude.

Concordamos que existem diversos contextos e culturas que oferecem uma diversidade de aspectos da realidade, porém este mesmo exemplo cabe para a classe trabalhadora, que por esta mesma lógica também poderia ser “múltipla”, porém é “una” em razão do trabalho.

Não podemos desconsiderar a categoria “diversidade” e a pluralidade expressa na realidade, porém elas só refletem o real, conforme já citamos anteriormente, conjugadas ao trabalho como princípio ontológico, conjugadas a existência de classes sociais e por consequência a teoria da luta de classes, não esquecendo a categoria totalidade.

No capítulo II nosso objetivo foi discutir o Ensino Médio no Brasil historicizando as disputas que envolveram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n°. 9.394/96) e como estes enfrentamentos

influenciam esta etapa do ensino básico, identificando as contradições e características dentro destes conflitos na totalidade do contexto. Analisamos as disputas por hegemonia em torno do processo e como a classe dominante atua para balizar avanços significativos na educação da classe trabalhadora.

Esta análise nos permitiu compreender que o processo histórico de desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil e o crescimento da demanda e oferta foram alvo de disputas pelos interesses do capital que estruturaram um "sistema" (informal) que atua na seleção e exclusão para a classe trabalhadora. A classe dominante atua defendendo prioridades na lógica "do centro para a periferia" visando priorizar os seus interesses em primeiro lugar, em segundo lugar cooptar aqueles que vencem as barreiras estruturais e econômicas que esta lógica perversa impõe e excluindo todos aqueles que não vencem estas barreiras.

Reafirmamos também que a escola é um lugar de excelência para a socialização do conhecimento e compreendemos que a socialização do conhecimento também é uma forma efetiva de luta contra o capital.

Retomamos a característica dual e fragmentada da educação brasileira dentro do capitalismo e vimos como a classe dominante utiliza todo o tipo de subterfúgio para escamotear os enfrentamentos entre classes em nossas relações sociais.

Apresentamos ainda a importância do trabalho como conceito ontológico e princípio educativo para o Ensino Médio e para um projeto de resistência dentro da educação que possibilite avanços significativos para a luta da classe trabalhadora.

No capítulo III resgatamos alguns dados já apresentados fazendo uma leitura crítica dos mesmos com a intenção de formular uma proposta para um ensino médio para à classe trabalhadora pois como Antônio Joaquim Severino diz em relação a dissertação de mestrado "ela deve demonstrar uma proposição e não apenas explanar um assunto" (2007, p. 222).

A análise realizada produziu oito "questões estruturantes" da proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora, a saber (hierarquizado por ordem de apresentação no texto):

1) Projeto de desenvolvimento nacional;

2) Juventude como sujeito histórico do Ensino Médio;
3) Escola pública como espaço essencial para a formação da classe trabalhadora;
4) Universalização do Ensino Médio;
5) Sistema Nacional de Educação;
6) Consciência e organização de classe;
7) Trabalho como princípio educativo; e
8) Formação politécnica.

Um projeto de desenvolvimento nacional tem a função de dar potência para os rumos econômicos e estruturais da nação desde a prioridade de investimentos até as identidades produtivas regionais dentro da totalidade do projeto nacional.

Se a educação é determinada em última instância pelo modo de produção da vida material é através da planificação do desenvolvimento econômico no plano nacional que podemos planejar o desenvolvimento da educação da classe trabalhadora. Esta é uma identidade necessária para o País que nos é negada pela classe dominante que tenta apagar da história que o acúmulo de riquezas produzidos no Brasil é fruto de uma exploração brutal da classe trabalhadora (LOMBARDI, 2011)

Ao tratarmos de identidade nacional, é preciso que a juventude seja, de fato, sujeito histórico do Ensino Médio para que todo o processo de construção desta etapa da educação básica para a classe trabalhadora esteja profundamente conectado com a realidade da nossa juventude para superação da sociedade capitalista, por isto esta escola pública passa a ser considerada espaço essencial para a formação da classe trabalhadora.

A universalização do Ensino Médio e o Sistema Nacional de Educação integram, estruturam e organizam esta educação que cumpre um objetivo para o desenvolvimento econômico e social do País e também o desenvolvimento da concepção de mundo das pessoas (DUARTE, 2016).

A consciência e organização de classe transforma-se numa necessidade para o enfrentamento do capitalismo e construção de uma nova sociedade.

O trabalho como princípio educativo e a formação politécnica são a convergência dentro do trabalho da escola de todas as questões anteriores, visando que o Ensino Médio para a classe trabalhadora cumpra o seu papel dentro da sociedade de classes.

Já nas referências para uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora, sintetizamos da seguinte forma:

i. Educação da classe trabalhadora para a existência humana em sociedade;
ii. A formação humana da classe trabalhadora está comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista e deve apropriar-se dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos da ciência, arte e filosofia;
iii. Os objetivos educacionais da classe trabalhadora devem priorizar a educação para subsistência, a educação para libertação, a educação para comunicação e a educação para transformação. O Ensino Médio da classe trabalhadora deve educar para que esta juventude possa participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral. Desta forma, o projeto pedagógico, considerados contextos e especificidades, deverá proporcionar que este jovem ao longo da sua vida possa: a) aprender permanentemente; b) refletir criticamente; c) agir com responsabilidade individual e social; d) participar do trabalho e da vida coletiva; e) comportar-se de forma solidária; f) acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; g) enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; h) ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade; e
iv. Ciência, Cultura e Trabalho como conceitos estruturantes do Ensino Médio para a classe trabalhadora.

As referências cumprem neste caso um papel de olhar para dentro e para fora da escola questionando o seu lugar dentro da sociedade de classes. Ao mesmo tempo em que ajudam na reflexão formam e constituem novas relações para que o Ensino Médio da classe trabalhadora cumpra seu papel dentro de um Sistema Nacional de Educação, cumpra o seu papel no projeto de desenvolvimento nacional que está intimamente ligado às necessidades da classe trabalhadora e a superação da sociedade capitalista.

A análise das estruturas governamentais brasileiras nos mostra que as políticas públicas enfrentarão dificuldades de consolidação nessa atual estrutura fragmentada. Para a classe trabalhadora é a unidade de ação e estratégia que pode significar um enfrentamento real a classe dominante e o sucesso da implementação das suas ações, neste caso a construção de uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora.

A superação da sociedade capitalista é a construção de uma nova sociedade que ainda não existe, mas que será construída pela classe trabalhadora. No mesmo sentido a superação dessa atual educação que privilegia a classe dominante e exclui os trabalhadores é a construção de uma educação classista com objetivos claros para a formação humana da classe trabalhadora rumo a uma sociedade onde a base não seja a exploração de um ser humano por outro ser humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como elemento final da dissertação as Considerações Finais cumprem uma função reflexiva e avaliativa de todo o processo científico.

O objeto desta dissertação foi o Ensino Médio para a Juventude da classe trabalhadora.

Desta forma desenvolvemos os capítulos pensando a juventude como sujeito histórico do Ensino Médio; e este como campo de disputa de projeto de País e de Educação e o trabalho como conceito ontológico.

Nas análises bibliográficas utilizamos as categorias contradição, totalidade e hegemonia, já para a análise do real utilizamos a correlação de forças, sendo esta uma subcategoria da hegemonia.

Nossos objetivos específicos nesta pesquisa foram:

a) Compreender a constituição da juventude como categoria social na realidade brasileira;
b) Analisar a legislação vigente que versa sobre o Ensino Médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LBD, Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2012), considerando as disputas por hegemonia, identificando interesses de classe envolvidos e estabelecendo um diálogo crítico no que se relaciona com o Ensino Médio e o campo trabalho-educação; e
c) Identificar questões estruturantes e referências para a construção de uma proposta de Ensino médio para a classe trabalhadora.

Retomando nossa posição teórica é importante lembrar da premissa sobre abordagem metodológica e nossa opção pela dialética marxista.

A abordagem metodológica desta dissertação foi crítico-dialética e, por consequência, utilizou-se do materialismo histórico como teoria social e a luta de classes como “lente” para avaliação da realidade.

A dialética marxista desta forma foi basilar para a análise dos temas propostos. As relações estabelecidas entre os seres humanos materializam o modo de produção da vida, desta forma a adoção do materialismo histórico não se consolida em um roteiro fixo, imutável, mas respeita o movimento social e

histórico presente nas relações humanas, compreendendo a humanidade cercada por estas relações e dentro de um período histórico determinado.

O capítulo I *Juventude no contexto brasileiro* reuniu em um primeiro momento dados sobre a juventude brasileira (15 a 29 anos) contextualizando-os mesmos do todo para a parte. A totalidade nos ofereceu a possibilidade de criticamente analisar as pesquisas e perceber que o quantitativo de jovens brasileiros é valorado pelo capitalismo e serve aos seus interesses, porém estes interesses da classe dominante são antagônicos aos interesses da classe trabalhadora.

Ao analisarmos o conjunto de pesquisas e dados estes nos deram elementos para entender os jovens no contexto brasileiro. Verificamos como estes se relacionam com temas do cotidiano e como também são o resultado das múltiplas determinações da realidade no País. Desta forma foi possível compreender essa juventude e sua diversidade. No movimento da parte para o todo foi possível verificar seu ponto de unidade na luta de classes sendo majoritariamente uma juventude da classe trabalhadora que possui somente sua força de trabalho para "vender" e garantir sua sobrevivência. A categoria hegemonia e a correlação de forças nos possibilitaram, através de textos nacionais e internacionais, perceber que há uma disputa teórica de entendimento da categoria juventude.

Sabendo deste contexto foi necessário trazer para a pesquisa o conceito ontológico do trabalho a fim de fundamentar uma visão histórica e social da juventude, não como termo, nem conceito, mas como categoria social.

O recorte etário de 15 a 17 anos foi feito para facilitar a leitura dos dados sobre a juventude no Ensino Médio nos auxiliou a perceber que a juventude da classe trabalhadora dentro da conjuntura educacional brasileira passa por um sistema de seleção e exclusão fruto de um conjunto de determinantes econômicos e sociais e, principalmente, em virtude de o Estado brasileiro hoje, sob a hegemonia da classe dominante, não cumprir sua função social de garantir políticas públicas para a maioria da população servindo aos interesses de uma minoria.

Desta forma conseguimos nos apropriar de elementos da realidade que ajudam no entendimento do papel do jovem, em especial do jovem da classe

trabalhadora dentro da sociedade de classes, como vanguarda no momento atual e como herdeiro da luta dos trabalhadores no momento futuro.

O capítulo II *Educação Brasileira, Ensino Médio e suas contradições* também reuniu uma série de dados sobre esta etapa da educação visando apropriação da totalidade dentro de um contexto histórico e social.

A primeira parte da historicização nos mostrou que há uma contradição entre os interesses da classe dominante e da classe trabalhadora no processo de expansão do atendimento do Ensino Médio público. Essa contradição tem uma característica inicial histórica, uma vez que que a classe dominante brasileira sempre utilizou o que é público para os seus interesses particulares em todas as áreas, e na Educação não foi diferente. O crescimento da demanda exige que o Estado aumente a oferta do Ensino Médio, porém quando as crises do capitalismo afetam o Estado a classe dominante atua para garantir os seus privilégios não abrindo mão de nada e arrochando a classe trabalhadora.

A análise detalhada do processo de aprovação da LDB (Lei 9.394/96) nos ajudou a compreender que existem enfrentamentos entre classes no terreno ideológico, mas se agudizam quando os interesses econômicos da classe dominante são afetados ou ameaçados. Assim essas disputas por hegemonia dentro do processo de aprovação da LDB nos demostram que diversos atores dentro desse cenário movimentavam-se conforme seus interesses pessoais, econômicos ou eleitorais. A cada debate sobre os mais diversos temas foi possível verificar como esta movimentação e medir a correlação de forças em uma perspectiva menor e também no conjunto. Como o processo de disputa eleitoral no Brasil é de conciliação de classes e dentro do parlamento isto ganha potencialidade (excluindo os momentos onde fere diretamente a classe dominante, nestes momentos não há nenhum tipo de conciliação) cada debate e acordo alterava uma parte do que havia sido proposto visando criar uma correlação de forças que permitisse avançar nas votações e na futura aprovação. Como o projeto atravessou dois períodos de mudança de mandato legislativo criou-se uma instabilidade da defesa do projeto mais benéfico à classe trabalhadora e um acordo com empresários e neoliberais aprovou a então nova LDB (Lei 9.394/96) que mesmo sendo um avanço em relação à legislação anterior, ainda é um reflexo de uma correlação de forças onde o público não

está suficientemente organizado e o privado está liberado para operar como desejar.

Esta análise nos permitiu avançar para um debate sobre a educação proclamada e realizada no Brasil e como a classe dominante atua para nublar a visão do real com a construção de narrativas universalizantes que não se concretizam, mas servem para tentar abafar as contradições de classe e mascarar a ação desta na exploração da classe trabalhadora.

Ao analisarmos a luta de classes na educação brasileira foi possível identificar como a ação do capitalismo em nosso País formatou duas características para a educação, a dualidade e a fragmentação. Estas são produto das determinações da realidade em todas as esferas, porém é centralmente um produto do enfrentamento entre classes dentro da educação brasileira.

Os enfrentamentos na sociedade de classes permitem acúmulos também para classe trabalhadora como podemos perceber na historicização do processo de aprovação da LDB e suas alterações posteriores.

Como nosso problema de pesquisa girou em torno da função social do Ensino Médio, focando na função para a classe trabalhadora, concluímos que as disputas dentro da área criaram um cenário favorável ao desenvolvimento da educação privada que se responsabiliza pela formação da classe dominante enquanto o Ensino Médio público é constantemente sabotado por esta. A historicização nos deu elementos para identificar a atuação direta da classe dominante no executivo e no legislativo agindo contra a formação da classe trabalhadora e de seus filhos.

O saldo de pesquisa destes dois primeiros capítulos nos mostrou uma totalidade estruturada nos enfrentamentos da sociedade de classes onde o sujeito histórico do Ensino Médio na prática se torna um sujeito não sujeito e onde as pedagogias que refletem a formação humana comprometida com a mudança social não são hegemônicas.

O *laissez-faire* da organização educacional pública brasileira assimila uma gama de teses e pedagogias que acabam por sustentar o *status quo* vigente.

Ao identificar estas deficiências a dissertação ruma para a construção de questões estruturantes e referenciais que possam auxiliar na elaboração de uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora.

Neste ponto foi necessário recorrer a uma bibliografia clássica para analisar os escritos contemporâneos visando criar uma contraposição real ao estabelecido, justificada nos interesses da classe trabalhadora.

A contraposição ao sistema capitalista não se dá centralmente no plano da organização do Estado ou nas disputas eleitorais, é uma disputa de visão de sociedade, da essência humana e da vida coletiva.

A análise referendou a ideia da importância da educação escolar para a classe trabalhadora e seus filhos e também para o desenvolvimento econômico nacional e superação da sociedade capitalista. Desta forma é possível, dentro das análises feitas nesta dissertação, afirmar que a escola cumpre papel central na sociedade de classes e superação do capitalismo e por isso ela é tão disputada pela classe dominante.

Foram formuladas oito questões estruturantes e quatro referências para a elaboração de uma proposta de Ensino Médio para a classe trabalhadora que representam um primeiro esforço de identificar as contradições deste e como a classe trabalhadora deve atuar para alterar esta situação e garantir que esta etapa da educação cumpra o objetivo de formação humana da classe trabalhadora.

Mesmo sendo a escola pública essencial para a formação humana dos trabalhadores e seus filhos identificamos na pesquisa que outras determinações também influenciam ou podem influenciar nesta formação. Porém tendo em vista os limites de uma dissertação de mestrado acreditamos que uma tese de doutoramento possa realizar esta investigação para avançarmos na apropriação de todas as determinações da realidade que podem formar uma rede para formação da classe trabalhadora onde a escola é essencial, mas não única.

REFERÊNCIAS

BARBER-MADDEN, Rosemary; ABE SABER, Bruno. **A situação dos jovens no mundo.** In: BARBER-MADDEN, Rosemary. SANTOS, Taís de Freitas (Organizadores). A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro. **-** Brasília, 2013.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **Ensino Médio integrado no Brasil: uma análise histórica**. 2012. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_1004_ua.batista@gmail.com.pdf> . Acesso em 12 maio de 2017.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil 1986. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** - IBGE. 2ª. ed. , Rio de Janeiro, RJ, 1987.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 nov. de 2017.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 12 de abr. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Lei 9.649 de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm>. Acesso em 30 de dez. 2017.

_____. **Lei 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm> . Acesso em 12 maio de 2017

_____. **Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 23 mar. de 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. **Agenda Juventude Brasil – Pesquisa Nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013**. Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, Brasília, DF, 2014. Disponível em <https://issuu.com/participatorio/docs/agenda_juventude_brasil_-_pesquisa_> . Acesso em 16/10/2017.

_____. **Levantamento anual SINASE 2014**. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos, 2017.

BOTTMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX. - Rio de Janeiro: LTC, 2015.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário filosófico**. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 94, N.° 236, p. 185-210, jan/abr., 2013.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª. ed. revista pela nova ortografia.Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Célio da, SOUSA, José Vieira de, SILVA, Maria Abádia (Organizadores). **O método dialético na pesquisa em educação.** – Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UNB, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, Newton. **Luta de classes, educação e revolução.** In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (Organizadores). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELÍSIO, Octávio. **Projeto de lei n.° 1.258/88.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica – Cadernos SENEB; 5). Politecnia no ensino médio. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4. ed., São Paulo: Global, 1990.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna.** - São Paulo, Pioneira (Ed. da Universidade de São Paulo), 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores excertos**. 2003. Disponível em <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf> Acesso em 26 nov. 2017

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Introdução: A busca entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**.** Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1970.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **Classes sociais, lutas de classe e movimentos sociais.** In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Organizadores). Educação e lutas de classe. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci.** - Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

HAGE, Jorge. **A nova LDB.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica – Cadernos SENEB 5. Politecnia no ensino médio. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em < https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em 05 de jan. 2018.

IBOPE. **Índice de Confiança Social 2015.** Disponível em: < http://www.ibopeinteligencia.com/arquivos/antigos/ics_brasil.pdf>. Acesso em 21 out. de 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – Censo Educação Superior 2014**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 23 abr. de 2017.

____. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2016**. Fevereiro, 2017. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> . Acesso em 14 nov. 2017.

IPEA. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

ISLAS, José Antonio Pérez; GONZÁLEZ, Mónica Valdez; ZOZAYA, Maria Herlinda Suárez (Coord.). **Teorías sobre la juventud**: las miradas de los clásicos, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinova. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. / Luiz Carlos de Freitas; Roseli Salete Caldart (Organizadores). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica.** – 4.ed.rev. – São Paulo: Cortez, 1995.

_____ . **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, Zaíra Fátima de Rezende Gonzalez. **Adolescência, educação escolar e constituição da consciência**: **um estudo sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2016.

LENIN, Vladimir Ilich Ulianov. **Sobre o Conceito Liberal e Marxista da Luta de Classes**. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/05/05.htm#tr2>. Acesso em 04 jun de 2017. Edições Avante, Publicado na revista Prosveschénie nº 5, Maio de 1913.

_____. **Obras escolhidas. Tomo I.** São Paulo: Editora Alfa-Omega. 1981.

_____. **Tarefas da Juventude na construção do Socialismo.** In: LENIN; CASTRO, Fidel; BETTO, Frei. As tarefas revolucionárias da juventude. 4.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Que fazer? A organização como sujeito político.** São Paulo : Martins, 2006.

_____. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo.** São Paulo: Editora Expressão Popular. 2009.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens.** Volumes I e II. - São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOMBARDI, José Claudinei. **Algumas questões sobre Educação e Ensino em Marx e Engels.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 347-366, abr2011.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de classe: Estudos sobre a dialética marxista**. - São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx y la pedagogia moderna**. 2ª. ed. Barcelona:: Oikos-tau, 1979.

_____. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2011.

_____. **O Capital: crítica da economia política**: Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Bauru, SP: EDIPRO, 2ª. ed. – 2011.

_____. **Ideologia Alemã**. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC/INEP/DEED. **Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192> . Acesso em: 23 abr. de 2017.

MELO, Adriana Almeida Sales de Melo. **O projeto neoliberal de sociedade e educação: um aprofundamento do liberalismo.** In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (Organizadores). Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

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. p. 39-58. 2012.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM.** IN: CNTE, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Revista Retratos da Escola. v. 11, n. 20, jan-jun, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file> Acesso em 26 nov. 2017. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOURA, Dante Henrique, LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação. v. 20 n. 63. Out-dez. p. 1057-1080, 2015.

NOVAES, Regina - **Medindo efetividade.** 2011. Disponível em < http://www.ondajovem.com.br/acervo/12/medindo-efetividade> Acesso em: 22 out. de 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 35ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAAD, Paulo; MILLER, Tim; MARTÍNEZ, Ciro; HOLZ, Mauricio. **Juventude e bónus demográfico na Ibero-América**. Madrid: Organização Ibero-americana de Juventude – OIJ, 2009.

SANTOS, Simone Cabral Marinho. **A herança patriarcal de dominação masculina em questão. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.** VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009. Disponível em < http://cdsa.aacademica.org/000-062/864.pdf> Acesso em: 27 out. de 2017

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Organizadores). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. **Educação socialista, pedagogia hisórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval

(Organizadores). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; HistedBr, 2005.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 Jan./abr. 2007, p. 152-180

_____. **Educação**: **do senso comum á consciência filosófica.** 18ª. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política.** 41. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

_____. **A nova lei da educação**: **trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: **significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

SEADE. **Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro** – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 1ª. Análise, n°. 5, São Paulo, Agosto, 2013. Disponível em < https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n5_agosto_2013.pdf>. Acesso em 05 de dez.2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996.** In: SILVA, Monica Ribeiro da (Organizadora). O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016

SILVA, Monica Ribeiros da; SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil**. In: CNTE, Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Revista Retratos da Escola. v. 11, n. 20, jan-jun, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado: travessias.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

_____. **Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio.** Jornal de Políticas Educacionais. v. 9. N. 17 e 18. Jan-Jun e Ago-Dez. p. 61-74, 2015

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Volume I. Santos, SP: Martins Fontes, 1976

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011 : os jovens no Brasil**. -- São Paulo : Instituto Sangari ; Brasília, DF : Ministério da Justiça, 2011.