

Educação, cidadania e justiça social nas novas políticas de escolarização: o Ensino Médio em debate¹

Roberto Rafael Dias da Silva

Resumo: O presente estudo objetiva produzir uma análise crítica das relações entre cidadania e justiça social nas atuais políticas de escolarização implementadas pelo Estado brasileiro, com foco nos currículos escolares do Ensino Médio. Ao inscrever-se no campo dos Estudos Curriculares, tomam-se, como objeto de análise, os documentos orientadores da reforma curricular em curso, no Rio Grande do Sul, examinados desde uma perspectiva de análise pluralista. Considerando analiticamente as audiências públicas realizadas pelo movimento estudantil, notou-se que, atualmente, ainda que estejamos vivendo um período de democratização ao Ensino Médio, intensificam-se as críticas a esse processo, considerando-o como injusto nas suas formas e estratégias de ação. Especificamente, seu caráter paradoxal ancora-se na perspectiva de que as críticas às desigualdades escolares intensificaram-se com a democratização do acesso às instituições escolares.

Palavras-chave: Ensino médio. Política de escolarização. Cidadania. Justiça social.

Education, citizenship and social justice in the new education policies: a discussion of High School

Abstract: The study seeks to produce a critical analysis of the relationship between citizenship and social justice in the current education policies implemented by the Brazilian state, focusing in school curricula of High School. To be in the field of Curriculum Studies, takes up as the object of analysis documents of curricular reform in Rio Grande do Sul, examined from the perspective of pluralist analysis. Considering analytically public sessions held by the student movement, it was noted that, currently, even if we are living in a period of democratization to High School, the questions are intensified this process, considering it as unfair in its forms and strategies. Specifically, its paradoxical character is founded on the view that the criticism of school inequalities intensified with the democratization of access to schools.

Keywords: High school. Education policy. Citizenship. Social justice.

¹ Apoio: CNPq (Processo nº 405126/2013).

Em exercício investigativo, decidimos acompanhar o processo de implementação de uma nova política curricular para o Ensino Médio. Entre diferentes registros de pesquisa, deparamo-nos com reações críticas dos estudantes, organizando diferentes movimentações políticas. Ao acompanharmos uma audiência pública, promovida por uma Câmara de Vereadores de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil, ao serem discutidas as referidas modificações curriculares no Ensino Médio, destacava-se a presença massiva de estudantes que desejavam manifestar suas opiniões. Diferentemente dos integrantes dos sistemas de ensino ali representados, que buscavam destacar um caráter democrático das reformas colocadas em curso, uma vez que objetivavam tornar os currículos escolares mais atraentes para os estudantes e mais úteis para o mercado de trabalho, assim como dos representantes sindicais que entendiam tais reformas como autoritárias e promotoras de uma política de desmantelamento das características históricas dessa etapa da educação básica, os estudantes levantavam outras bandeiras. Aqueles sujeitos desejavam produzir uma manifestação crítica contra a recente reconfiguração curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, nomeada como *Ensino Médio Politécnico*. Entretanto, sua crítica era dirigida para uma possível diminuição de seu potencial de competitividade nos processos de seleção públicos, prioritariamente o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), e nos processos seletivos de determinadas universidades públicas. Os estudantes representados naquela audiência desejavam ser conduzidos de outras formas. As condições contextuais acima descritas nos levavam a pensar sobre a justiça social nas novas políticas de escolarização engendradas pelo Estado brasileiro.

Os debates mobilizados naquela arena pública, para além de dimensionarem os sentidos contemporâneos sobre a qualidade e a aprendizagem escolar no Ensino Médio, conduziram-nos ainda a uma problematização acerca dos deslocamentos recentes dos programas institucionais, ao mesmo tempo em que nos permitiram explicitar alguns sentidos paradoxais das políticas de democratização da escolarização juvenil em seus sentidos de justiça (DUBET, 2008). Pensar o processo de mutação das políticas educacionais nos permitiu produzir problematizações acerca das noções de igualdade, inclusão e cidadania em suas interfaces com as demandas do Estado contemporâneo.

Avançando nessa composição temática, cabe indicar que, na Contemporaneidade, temos observado uma intensificação das estratégias políticas de reforma educacional do Ensino Médio

em nosso País (MOEHLECKE, 2012). Os diferentes sistemas de ensino, sob uma gramática política centrada nos conceitos de qualidade e de equidade, constataam um conjunto de desigualdades educacionais nesta etapa da educação básica, em geral vinculando-as às dificuldades na universalização da oferta do ensino, derivadas, estatisticamente, de questões como a distorção idade-série, a reprovação e o abandono escolar (KRAWCZYK, 2011). Acompanhando as reformas indicadas, nas quais o programa Ensino Médio Inovador² (do governo federal) e a reorganização curricular do Ensino Médio Politécnico³ (no Rio Grande do Sul) são exemplares significativos, percebemos a emergência de novas propostas de organização curricular para o Ensino Médio, visando produzir uma correção dos indicadores educacionais, da mesma forma que privilegiando ampliar as oportunidades educacionais.

No transcorrer das últimas três décadas, o Ensino Médio no Brasil passou a abranger um número cada vez maior da população de jovens escolarizados na faixa etária de quinze a dezoito anos. Ao examinarmos a questão, tomando a democratização como ponto de partida, certamente concluiremos que a escola pública foi democratizada nesse período. Comparadas às trajetórias escolares de seus pais e de seus avós, poderíamos afirmar que, no Brasil, pela primeira vez as camadas populares concluirão a Educação Básica e passarão a concorrer nos processos seletivos para o ingresso nas universidades (MOEHLECKE, 2012). Não foi à toa que, na última década, o governo federal tanto investiu no acesso à escolarização superior, oferecendo bolsas, criando universidades e institutos federais para atender a toda essa nova demanda por educação. Seguindo as reflexões de François Dubet (2008), ainda que trate do contexto francês, poderíamos inferir que "os diplomas são como certos bens de consumo (os carros, as geladeiras - eles cessaram de ser raros) e os filhos dos operários cursarem o ensino superior não é mais uma exceção" (p. 382).

Então, a Contemporaneidade tem possibilitado a emergência de um conjunto de problematizações acerca da justiça social, em suas diferentes perspectivas e modos de expressão. A escolarização, alvo histórico das lutas por igualdade social, tem sido ressignificada enquanto uma demanda pública, seja pela qualidade dos conhecimentos a serem ensinados, seja pelas políticas de diferenciação mobilizadas nessas condições (SILVA; SILVA, 2015). No entanto, ainda que estejamos vivendo um período de democratização ao Ensino Médio, paradoxalmente,

² Para o estudo curricular do Programa Ensino Médio Inovador, vale destacar o estudo de Silva (2015a).

³ Trata-se de uma reforma curricular colocada em ação no contexto sul-riograndense, no período entre 2011 e 2014. Uma análise de seus regimes de implementação encontramos em Silva (2015b).

intensificam-se as críticas a esse processo, considerando-o injusto nas suas formas e estratégias de ação. Em outras palavras, o caráter paradoxal ancora-se na perspectiva de que as críticas às desigualdades escolares intensificaram-se com a democratização do acesso às instituições escolares.

Considerando esse cenário, ao mesmo tempo ancorado nos Estudos Curriculares e no campo da Sociologia da Educação, o objetivo do presente artigo está em problematizar as políticas de escolarização destinadas ao Ensino Médio, situando-as tanto em um contexto de regulação neoliberal das novas políticas de escolarização, quanto de mudanças no programa institucional da escola. Nessa direção, tomando como ponto de partida a democratização do acesso ao Ensino Médio ocorrida na última década, serão examinadas as diferentes concepções de justiça escolar produzidas na escola contemporânea, seu potencial pedagógico na organização dos processos escolares, bem como os sentidos de conhecimento escolar por ela mobilizados. O estudo conclui que, em sua busca pela produção de uma escola de qualidade, as formas contemporâneas de organização curricular do Ensino Médio no Brasil atribuem centralidade para as noções de sujeitos em aprendizagem permanente, formação de protagonistas, comunidades de aprendizagens, resolução de problemas, escolhas individuais e oportunidades educacionais. Então, o currículo do Ensino Médio, em suas interfaces com as noções de cidadania e justiça social, ainda que se justifique de forma comprometida politicamente com um mundo em transformação, articula-se produtivamente com as novas gramáticas econômicas da sociedade contemporânea, dimensionando o campo da justiça escolar na esfera da promoção de oportunidades.

Nessa direção, organizamos o presente texto em três seções. Na primeira seção, realizamos uma revisão historiográfica da escolarização juvenil em nosso País, dimensionando aspectos de seu processo de constituição. A seguir, na segunda seção, analisaremos algumas concepções de cidadania e justiça social nas atuais políticas de escolarização, tomando como aportes analíticos a sociologia de François Dubet. Por fim, na terceira seção, problematizaremos as concepções de qualidade e de justiça escolar emergentes desse cenário pedagógico. A diminuição de seu potencial de competitividade e a promoção de padrões de qualidade diferenciados são posicionadas pelos estudantes como questões problemáticas.

O Ensino Médio no Brasil: elementos para uma revisão histórica

Ao longo do século XX, após um conjunto de mudanças societárias, a escolarização no Brasil ingressou em um processo de democratização. O progresso de democratização assinalou "a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade" (BEISIEGEL, 2007, p. 468). Sob essas condições, adquiriram consistência no país pelo menos, dois movimentos complementares. O primeiro, conforme Beisiegel (2007), vincula-se ao crescimento nos números de matrículas escolares, em especial nos cursos primários e de alfabetização de adultos. O segundo, ainda segundo o autor, consiste "na gradual eliminação dos antigos diferentes tipos de ensino de nível médio, destinados a diferentes tipos de clientela, e sua substituição por um modelo único de escola" (p. 469). A amplitude dessas mudanças se expressa no crescimento da proporção da população brasileira que tem acesso ao ensino primário que, segundo Romanelli (1978), saltou de 3,4% em 1920 para 14,7% em 1970.

A escolarização de nível médio também apresentava crescimento no número de matriculados nesse período. Ainda conforme Romanelli (1978), no ano de 1920 somente 0,36% da população acessava a esse nível de ensino, enquanto que em 1970 essa população correspondia a 5,28%. Ainda que os dados apontados indiquem uma gradativa democratização nos processos de escolarização brasileiros, tal avanço não teve um desenvolvimento homogêneo.

Inicialmente é preciso notar que o avanço da escolaridade não teve desenvolvimento homogêneo em todo o país. As informações globais até registradas escondem agudas desigualdades no atendimento. Enquanto em algumas regiões o sistema de ensino parece finalmente aproximar-se da realização do antigo ideal pedagógico de uma escola comum universalizada, em outras áreas, nos Estados mais pobres e, de modo geral, nas zonas rurais ou então em alguns setores da periferia dos centros urbanos, também em geral povoados por maciços contingentes migratórios de áreas rurais, a rede de escolas ainda está longe de absorver a totalidade dos habitantes "escolarizáveis", mesmo na primeira série da escola comum (BEISIEGEL, 2007, p. 489).

Na mesma direção do diagnóstico produzido por Beisiegel, encontramos alguns textos da metade do século XX que indicam esses limites das políticas de escolarização colocadas em curso no Brasil. Para fins desse texto, examinaremos nesse momento as análises produzidas por dois autores representativos, em correntes de pensamento diferentes - Anísio Teixeira (1953) e Florestan Fernandes (1960). Um texto de Anísio Teixeira, publicado em 1953, assinalava algumas condições para "a reconstrução educacional brasileira". Segundo o referido professor, na

época diretor do INEP, diante das mudanças culturais, políticas e tecnológicas do século XX a expansão da instituição escolar emergia como o grande desafio da sociedade brasileira naquele período. A escola apresentava-se, em suas palavras, como "uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila" (TEIXEIRA, 1953, p. 6). Nessa abordagem, a escola brasileira precisava ingressar em um processo de intensa democratização, de forma que garantisse a reconstrução educacional do país, através da qual "com a aplicação do desenvolvimento científico dos nossos dias pode vir a mostrar-se tão rica e própria à civilização quanto os melhores trechos temperados do globo" (TEIXEIRA, 1953, p. 8). O diagnóstico de Teixeira assinala os desafios para a escolarização com vista ao progresso da nação e a produção da civilidade de sua população.

Por outro lado, o sociólogo Florestan Fernandes assinalava a necessidade de ampliação das condições de acesso à escolarização no Brasil. Em um livro publicado no ano de 1960, o sociólogo argumentava que "os problemas educacionais brasileiros só poderão ser resolvidos através da mudança social organizada" (p. 195), o que implicava no entendimento de que a escola brasileira não atendia às demandas sociais.

Os problemas educacionais brasileiros, vistos de uma perspectiva macrossociológica, apresentam-se, em grande parte, como produtos de nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher e de criar um sistema educacional suficientemente diferenciado e plástico para corresponder, ordenadamente, à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país como um todo (FERNANDES, 1960, p. 193).

A leitura elaborada por Fernandes nos conduz a um diagnóstico em que a escola brasileira estava distanciada das condições de vida e dos interesses sociais da população. Em sua perspectiva, "as instituições escolares não se ajustam, nem estrutural nem funcionalmente, às exigências específicas da porção da sociedade total a que se destinam" (p. 198). Nessa abordagem, uma das questões a serem problematizadas no processo de democratização seria a superação das "funções estáticas da educação sistemática", visto que não bastava apenas ampliar o acesso da população à escola, mas se fazia indispensável uma reflexão sobre o caráter social da instituição escolar. Mesmo que as elaborações de Teixeira e Fernandes não estejam teoricamente articuladas, neste momento interessa-nos reconhecer os diferentes modos através dos quais a escolarização era demandada pela sociedade brasileira, desde a metade do século XX. Seguiremos esse debate tratando especificamente do Ensino Médio.

A constituição histórica do ensino secundário no Brasil passa, inicialmente, por uma significativa influência dos jesuítas. Ocorrerá no ano de 1772 a primeira iniciativa da Coroa Portuguesa para o desenvolvimento de "aulas-régias" de leitura e escrita, latim, grego e filosofia nos diferentes domínios coloniais (VECCHIA, 2011). O modelo das aulas avulsas predominará no transcorrer do período entre os séculos XVIII e XIX, ocorrendo poucos movimentos na direção de alterar essa lógica organizativa baseada no humanismo clássico difundido pelo modelo jesuítico. Uma destas iniciativas, influenciada pelas ideias pombalinas e pelo enciclopedismo francês, será o Seminário Episcopal de Olinda, criado em 1800 pelo Bispo Azeredo Coutinho. "Ao contrário das aulas-régias, o projeto de Azeredo Coutinho apresentava uma ordenação lógica e gradual das disciplinas, duração do curso e o regime de agrupar os alunos em classes" (VECCHIA, 2011, p. 79). Sua configuração organizativa procurava articular os saberes clássicos e as ciências modernas. Conforme Chagas (1978), a experiência de Olinda se apresentou como "o germe da verdadeira escola secundária brasileira, porém constituiu uma exceção efêmera e brilhante" (p. 11-12).

A exceção do Seminário de Olinda, evidenciada por Valnir Chagas, é justificável pela predominância constante das aulas-régias, mesmo que "houvesse uma expansão no número e no tipo de disciplinas ofertadas" (VECCHIA, 2011, p. 80). Mesmo com a chegada da família real portuguesa, o cenário pouco se alterou. Os primeiros liceus, criados na década de 1830, "consistiam na reunião de aulas avulsas, ministradas em um local único, sem qualquer integração ou organicidade entre as cadeiras" (VECCHIA, 2011, p. 82). Será no final da referida década, em 1837, que ocorrerá a criação da escola secundária que serviria de modelo para todas as demais a serem instaladas no território brasileiro - o *Imperial Collegio de Pedro II*. Seu projeto, estruturado em disciplinas, séries e níveis, era fortemente influenciado pelos liceus franceses (CHAGAS, 1978).

O plano de estudos do colégio imperial sofreu muitas modificações ao longo do século XIX; entretanto, seu padrão organizativo se estendeu aos poucos colégios criados pelo país, sobretudo no início do período republicano (VECCHIA, 2011). Com essa lógica propedêutica, "o ensino médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais" (MOEHLECKE, 2012, p. 40). Tal perspectiva começou a se alterar na década de 1930 com a reforma educacional conduzida por

Francisco Campos, na qual o governo começava a intervir nesse nível de ensino atribuindo-lhe uma organização oficial específica. Conforme Ramos (2011), "criou-se, dessa forma, uma política educacional especialmente voltada para o ensino secundário como um todo" (p. 230).

Esse nível de ensino ingressava na política educacional brasileira, tendo um currículo oficial, controles de frequência e tornava-se pré-requisito para ingresso em cursos superiores (RAMOS, 2011). Cabe reiterar que, mesmo com as mudanças destacadas, mantinha-se uma estrutura elitista e seletiva - evidenciada na regulamentação dos cursos profissionalizantes destinados à formação de mão-de-obra. Segundo Ramos (p. 230), oficializava-se "o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional". Essa perspectiva, baseada em dois ciclos (posteriormente nomeados como *ginasial* e *colegial*), perpassará boa parte do século XX passando pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, na gestão do ministro Gustavo Capanema, até a reforma educacional de 1971 (sistematizada na Lei n. 5.692).

Em comum às diferentes formulações para o Ensino Médio brasileiro, desde o século XIX, notamos uma predominância de lógicas diferenciadas para a implementação desse nível de ensino aos diferentes setores da população. Conforme Valnir Chagas (1978), especificamente no ensino secundário essa matriz dualizante ficava mais evidente.

Em nível de segundo grau, o ensino secundário constituía o que se chamava na época a grande 'estrada real' e, assim, comandava todo o sistema então estruturado. Era o único a ensejar efetiva circulação horizontal e vertical, pois todos os demais ficavam circunscritos ao seu próprio âmbito, ainda quando eventualmente algum trânsito se admitisse para o mesmo nível ou para nível mais alto. O seu objetivo centrava-se na formação da personalidade adolescente, o que não há que discutir, mas endereçava-se à preparação de individualidades condutoras e, portanto, dos homens portadores das concepções e atividades espirituais que é preciso infundir nas massas. Como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra marcada para ser conduzida (CHAGAS, 1978, p. 53).

Com a Lei n. 5.692, promulgada no ano de 1971, materializa-se uma organização escolar preocupada com o atendimento das mudanças em curso no sistema econômico do país. Sob os governos militares, em nome do conhecido "milagre econômico", o Brasil modificou a estrutura de sua educação secundária, unificando-a sob a forma do "ensino de 2º grau" e articulando-a, pelo menos nos primeiros anos, com a educação profissionalizante. "Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre

educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital" (RAMOS, 2011, p. 233). É conhecida a articulação entre a formação acelerada de recursos humanos, promovida neste período, e os princípios da teoria do capital humano (intensificadas com a chegada das multinacionais e os empréstimos obtidos junto a organizações internacionais).

Com as lutas progressistas produzidas no início da década de 1980, a partir da consequente abertura política, intensificam-se as lutas por democratização do acesso à educação secundária. Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 apresentaria mudanças importantes a esse nível de ensino, sobretudo ao declarar como dever do Estado a "*progressiva* extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio" (artigo 208 - grifo nosso). Nessa lógica de universalização do acesso, a nova lei de diretrizes e bases (de 1996) expressava a intenção de produzir novos delineamentos para o Ensino Médio, no qual destacava-se desse processo o posicionamento do Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica. "Ressalta-se, nesse momento, intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior" (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Ainda acerca desse aspecto, cabe destacar que a elaboração da referida legislação mantinha a educação brasileira fortemente articulada aos discursos gestados internacionalmente, sobretudo a Unesco no que tange a esse ponto (RAMOS, 2011). A partir das mudanças produzidas no próprio capitalismo, pelo predomínio das diferentes formas de neoliberalismo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1996, alicerçou-se em conceitos como competências, flexibilidade e avaliações de larga escala. Assim, "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, 2011, p. 240). Na atualidade intensificam-se os investimentos políticos e econômicos sobre essa etapa da Educação Básica, visando sua plena democratização.

Entretanto, paradoxalmente, podemos sublinhar que ao mesmo tempo em que consolidam-se políticas democratizadoras e são promovidas intensas reformas curriculares no Ensino Médio, ampliam-se os questionamentos acerca das concepções de cidadania e de justiça social que perfazem tais processos de natureza política. As formas escolares, propostas como cidadãs e críticas, são provocadas em sua capacidade de responder às novas exigências dos

públicos juvenis, assim como pelo seu distanciamento de determinadas questões sociais. Que modificações podemos descrever nas pautas de escolarização da sociedade brasileira de nosso tempo? Inspirados nas teorizações sociológicas de François Dubet, na próxima seção, produziremos um campo de reflexões acerca das relações entre escola e cidadania na Modernidade Pedagógica, tomando como chave de leitura a escola republicana francesa.

Educação e cidadania em perspectiva sociológica

Ao revisitarmos as políticas de escolarização na Modernidade, rapidamente constataremos como temática recorrente a questão da educação para a cidadania. Em contextos distintos como o Brasil, os Estados Unidos ou a França, por exemplo, encontraremos essa temática fortemente enraizada nos discursos políticos instituidores do Estado Moderno, ou mesmo como um grande sentido teleológico para as práticas pedagógicas (SAVIANI, 2007; NARODOWSKI, 1999). A escola republicana, na França do século XIX, pode ser considerada como um exemplar significativo dessa elaboração conceitual que atravessará os últimos dois séculos. Com a intenção de formar cidadãos franceses, sua primeira atribuição estava em consolidar a República, fazendo com que "a herança do Iluminismo, da Razão, do Progresso e da Nação se sobrepusesse à da submissão à Igreja" (DUBET, 2011, p. 290). A configuração escolar enquanto pública, laica, gratuita e obrigatória encaminhava uma possibilidade de entendimento da escola republicana de forma tão sagrada quanto às instituições eclesiásticas.

Entretanto, um exame atento da noção de cidadania poderá nos evidenciar que não se trata de um conceito único e uniforme; mas, antes disso, apresenta-se de forma variável de acordo com os tempos, os espaços e as culturas. Em uma leitura sociológica da constituição da cidadania na Modernidade, Dubet (2011) distingue pelo menos três elementos que perfazem a noção examinada. Abordaremos, separadamente, cada uma das distinções propostas.

Inicialmente, podemos argumentar que todo cidadão é sempre integrante de uma comunidade que limita as fronteiras de seu estatuto de cidadania. Conforme Dubet, a cidadania "foi primeiramente considerada a expressão de uma nação" (2011, p. 290). As relações de fidelidade que um cidadão estabelece não mais são de ordem pessoal, como os vassalos e suseranos no feudalismo, mas a fidelidade é devida a uma comunidade de pertencimento. Nesse sentido, "antes de ser democrática, a educação do cidadão é nacional, ela forja um patriotismo"

(2011, p. 291). São ensinados a língua oficial, os símbolos nacionais, a história e a geografia do país, as obras artísticas e culturais - a possibilidade, enfim, de compartilhar um projeto nacional.

Outra distinção nos sentidos produzidos historicamente para a noção de cidadania refere-se, conforme o sociólogo, ao cidadão enquanto um sujeito autônomo, "capaz de julgar por si seus interesses e os da nação" (DUBET, 2011, p. 291). As temáticas dos direitos naturais e da liberdade emergem com força nesse argumento, visto que a escola deveria ser laica nos planos filosófico e religioso, permitindo aos próprios cidadãos que delineassem seus valores. Segundo o sociólogo, "a escola laica também ensinava uma fé no progresso, na ciência e uma crença nas virtudes da Razão" (2011, p. 292).

A terceira distinção proposta pelo autor vincula-se à questão da competência cidadã; em outras palavras, "o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os de seu grupo" (2011, p. 292). Essa terceira distinção permite com que entendamos as relações entre escola e cidadania: a criança/o aluno precisaria aprender a exercer os seus direitos na vida social mais ampla. Tomando como campo de análise a escola republicana francesa, Dubet conclui que a formação cidadã deriva de uma forma escolar, pois "ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplinas, num conjunto de regras" (2011, p. 293). O conceito sociológico de forma escolar nos orienta a algumas ponderações em torno da institucionalidade da escola moderna.

Quando as ciências sociais referem-se ao conceito de instituição, em geral tratam dos sistemas simbólicos produzidos coletivamente, ou mesmo a um conjunto de processos políticos formalizados (CARVALHO, 2002). Neste momento, trabalharemos com outro sentido, no qual a instituição estará vinculada às funções de instituir e socializar (DUBET, 2010). A instituição, então, "define-se por sua capacidade de promover uma ordem simbólica e formar um tipo de sujeito moldado a certa ordem, em definitivo, de instituir-lhe" (p. 16). Sob esse entendimento, espaços como a igreja, a família ou a escola tornam-se instituições não apenas porque institucionalizam símbolos ou valores, mas também porque instituem um determinado tipo de indivíduo.

Tal como argumentamos anteriormente, a Escola moderna, na direção produzida pela Igreja até o século XVIII, também buscava fabricar um tipo de sujeito capaz de professar a sua fé. "Era imposta a tarefa de dirigir os jovens aos valores universais, formando autênticos crentes

capazes de transformar os dogmas gerais em uma fé pessoal" (DUBET, 2010, p. 16). Para atender a esse objetivo, a Igreja inventou um tipo de trabalho educativo capaz de levar adiante sua tarefa - o programa institucional. Tal programa, segundo Dubet, sustentará a ação coletiva das escolas, ancorado em quatro características fundamentais descritas a seguir.

A primeira característica reside na perspectiva de que o programa institucional identifica-se com princípios e valores sagrados. A adjetivação de "sagrados" a esses valores decorre de sua busca por princípios universais, situados fora dos marcos da própria instituição. Da mesma forma que o pensamento religioso, a escola republicana privilegiou valores aprioristas a sua ação, tais como a razão, a ciência e o progresso. De modo comparativo, Dubet sugere que tal como as escolas religiosas (que visavam elevar os estudantes ao sagrado), "a escola republicana pretendeu impulsioná-los até a Razão e a Cultura, de modo que os menos dignos daqueles valores universais da instituição, que também promoviam o espírito crítico e a liberdade, eram relegados à formação mais instrumental" (DUBET, 2010, p. 17).

Na medida em que a escolarização assentava-se em valores sagrados, Dubet (2010) assinala como segunda característica, que no programa institucional o trabalho sobre o outro é compreendido como uma vocação. Tal como os sacerdotes, os professores na escola moderna representavam os princípios da própria instituição, adquirindo, muitas vezes, o objetivo de produzir uma vida virtuosa.

No programa institucional, a autoridade do mestre (professor, médico, juiz) é profundamente carismática na medida em que a obediência que reclama transcende a sua pessoa. Ao obedecer ao professor, o aluno obedece, primeiramente, a tudo que ele representa e encarna (DUBET, 2010, p. 17).

Sendo que os valores institucionais encontravam-se fora deste mundo e que os processos eram conduzidos por vocacionados, era necessário que a instituição ocupasse um lugar protegido. Como terceira característica o sociólogo francês indica a escola como um santuário. Os espaços escolares eram projetados de tal forma que as paixões mundanas ou as desordens do mundo não ultrapassassem seus muros. Conforme Dubet, não é à toa a aproximação histórica dos conventos e das escolas, pois "a disciplina escolar se inspira muito na Regra dos Conventos, em sua regularidade, em seu domínio do tempo e nos exercícios escolares; por sua repetição e sua precisão, se aproxima dos ritos religiosos" (DUBET, 2010, p. 18).

A quarta característica do programa institucional destaca que a socialização escolar foi

produzida como um tipo de subjetivação. Na medida em que os estudantes são institucionalizados, a sua obediência não visa um adestramento; mas, antes disso, coloca no horizonte a liberdade e a autonomia do sujeito. Em outras palavras, "isto não é assim porque o aluno aceitou a liberdade como obediência, mas porque obedece as regras que lhe permitem acender ao universal da fé e da Razão" (DUBET, 2010, p. 18). Uma vez que aceitavam esses princípios, os estudantes podiam abandoná-los visando se tornarem sujeitos/mestres de sua própria ação. O programa institucional, dessa direção, ultrapassou os limites da Igreja, perpassando as práticas das escolas, dos hospitais e da justiça, encontrando sua força na legitimidade do trabalho sobre o outro, em sua capacidade crítica e em suas relações reguladas (DUBET, 2010). Como podemos compreender a constituição contemporânea das relações entre cidadania e justiça escolar no Ensino Médio? A partir de quais pressupostos os estudantes atribuem sentido à escolarização de nosso tempo?

Cidadania e justiça escolar no Ensino Médio: outras configurações

Após termos examinado a constituição do Ensino Médio no contexto das novas políticas de escolarização, assim como problematizado os sentidos de cidadania e justiça social nas condições da Modernidade, nesse momento consideraremos os sentidos de justiça escolar mobilizados nas novas políticas. Inicialmente cabe reiterar que, com a intensificação dos processos de democratização da escola pública (no caso brasileiro na segunda metade do século XX), foram alterados os sentidos de justiça escolar. Acompanhando as ponderações de François Dubet (2008), poderíamos deduzir que nossa gramática pedagógica foi deslocada de uma igualdade de acesso para uma igualdade de oportunidades. Associada à igualdade de oportunidades, em sociedades democráticas, "admite-se que a escola deva progressivamente apagar a influência das desigualdades sociais de nascimento sobre a carreira escolar dos alunos, a fim de estabelecer o reinado do mérito próprio dos indivíduos" (DUBET, 2008, p. 383).

Sob esse entendimento, todos os jovens que ingressem nos sistemas escolares deveriam ter as mesmas condições para a obtenção do sucesso escolar. Entretanto, em sociedades desiguais, tal como assinala o referido sociólogo, o modelo da igualdade das oportunidades tem sido considerado como injusto ou como ineficaz (DUBET, 2008). Segundo Dubet (2008), um primeiro conjunto de críticas atribui visibilidade a desigualdade da própria oferta escolar, visto

que "o sistema escolar é mais propício aos favorecidos e observamos que as elites sociais formam o essencial da elite escolar, enquanto os mais desfavorecidos se agrupam nas fileiras e nos estabelecimentos menos prestigiosos e menos rentáveis" (DUBET, 2008, p. 384-385). Paradoxalmente, um segundo conjunto de críticas considera que a escola é inigualitária, mesmo quando se propõe a ofertas igualitárias - o que é o caso, por exemplo, das políticas afirmativas ou compensatórias. Para avançarmos nessa composição analítica, cabe destacar que, em ambas as críticas mobilizadas, o que se coloca em questão é o princípio meritocrático da igualdade de oportunidades (DUBET, 2008; 2011).

Tais críticas, sob outras nuances, também podem ser observadas nas falas dos estudantes do Ensino Médio, através da análise de uma audiência pública já referida nesse texto. Os estudantes, mesmo que reconheçam a urgência e a relevância da realização de uma reforma curricular no Ensino Médio, entendem que seu direcionamento pedagógico conduz a duas questões problemáticas, a saber: a diminuição de seu potencial de competitividade no Exame Nacional do Ensino Médio e a redução de suas atividades escolares a experiências que os isolem da produção cultural e científica de nosso tempo.

Diminuição do potencial de competitividade

Com a democratização do acesso ao Ensino Médio em toda a América Latina, ocorrida no final do último século, novas demandas políticas ingressam na pauta da escolarização desses países. Em uma sociedade em que poucos grupos acessavam esses espaços formativos, os dispositivos de seleção apresentavam-se como autoexplicativos, na medida em que a igualdade da oferta regulava e explicava esse processo (DUBET, 2008; 2010). As políticas de escolarização supunham que ampliar as oportunidades dos sujeitos tornar-se-ia um dispositivo de justiça escolar visto que todos seriam incluídos e tratados igualmente. Entretanto, essa interpretação negligencia uma dimensão fundamental - "tudo se passa como se o problema das periferias fosse regulado no dia em que os alunos desses bairros tivessem acesso às grandes escolas e, nesse caso, os outros poderão contar consigo mesmos apenas, pois terão tido a oportunidade de ter êxito" (DUBET, 2008, p. 384). A igualdade de oportunidades esbarra, então, nas desigualdades da oferta escolar, fazendo com que a escolarização seja mais propícia aos grupos mais favorecidos que tendem a acessar os estabelecimentos mais prestigiados.

Especificamente sobre o contexto latino-americano, Tiramonti (2011) explica que a incorporação dos novos estudantes no Ensino Médio, provenientes de grupos historicamente afastados da escola, deu-se por meio de "estratégias de segregação que possibilitaram manter a ilusão de uma educação aberta para todos" (p. 698). Diferentemente das culturas escolares europeias que previam trajetórias formativas diferenciadas para a educação média, em nosso contexto privilegiou-se uma lógica de organização uniforme; porém, tal organização fabricava circuitos diferenciados para atender aos grupos ingressantes (TIRAMONTI, 2011). Em outras palavras, mesmo universalizando o acesso ao Ensino Médio a instituição escolar seguiu modos de incorporação diferenciados.

Nessa direção, os estudantes do Ensino Médio Politécnico, tal como estamos investigando, argumentam que a forma como está organizado o currículo de sua escola, bem como as formas como estão sendo avaliados, não lhes permite uma igualdade de oportunidades. Entendem que seu percurso formativo, estruturado a partir das experiências de cada estudante, produz formas de escolarização que reduzem seu potencial de competitividade em relação aos estudantes das escolas privadas, como mostram os excertos abaixo.

Quando se há uma evolução se precisa repensar, eu acho que foi isso que aconteceu no caso do ensino médio politécnico, foi repensado, mas foi repensado com algumas falhas, concordo sim que o ensino médio politécnico pode ser um divisor de águas, ser uma coisa que pode mostrar aos professores qual é a qualificação do aluno, qual é a aptidão que o aluno tem, agora há de concordar comigo que nós tiramos um período de português e redação, um período de literatura e um período de matemática que é no meu caso, eu perco muito com isso, porque aí, amanhã, mais tarde, no terceiro ano eu vou estar fazendo o Enem, onde não cai, não sei se vai ser anexado ou não, mas hoje não cai o ensino médio politécnico, não cai seminário integrado, nós não temos isso no Enem. (Estudante 1).

Eu não sei se tem alunos aqui hoje, eu acho que não deve ter, da rede privada, mas acho que todos sabem que todos tem o direito de fazer o Enem, de tirar uma média boa do Enem, ou seja, eu que sou aluno da escola pública, como é que eu vou competir com um aluno das particulares que tem seis, sete períodos de literatura, de português e redação enquanto que eu tenho três, ou melhor dois. (Estudante 2).

Mesmo que as argumentações produzidas pelos estudantes remetam a uma excessiva preocupação com o Enem ou com o mercado de trabalho, nossa intenção passa por evidenciar os modos pelos quais a justiça escolar é dimensionada em uma reforma curricular no Ensino Médio.

Mesmo ancoradas em uma perspectiva democrática, as práticas escolares examinadas denotam uma fragilidade na lógica da ampliação das oportunidades, uma vez que, segundo Dubet (2008) tendem a produzir uma dupla injustiça. "Primeira injustiça: as crianças das classes desfavorecidas se encontram nas fileiras que as conduzem às posições profissionais desfavorecidas. Segunda injustiça: os alunos terminam por pensar que merecem sua sorte por causa de suas falhas e de sua 'nulidade'" (DUBET, 2008, p. 389). Em decorrência disso, os estudantes do Ensino Médio preocupam-se com sua permanência em uma escola que os direcionem para uma formação estruturada em atividades baseadas apenas na convivência social ou na formação técnico-profissional.

Promoção de padrões de qualidade diferenciados

Ao produzirmos uma argumentação crítica acerca do princípio da igualdade de oportunidades, outro aspecto que emerge fortemente é a questão de que a escola pública contemporânea é desigual quando propõe uma oferta igualitária aos diferentes sujeitos (DUBET, 2008). Tal perspectiva também tem sido constatada por Libâneo (2012) quando fala de um "dualismo perverso" na escola pública brasileira, ou por Nóvoa (2009) quando discute os perigos de uma "escola a duas velocidades". Essa perspectiva pode ser identificada em sistemas compensatórios que objetivam atender as dificuldades dos "mais fracos" (DUBET, 2008). Os limites dessa configuração política estariam, em nossa leitura, em pelo menos dois aspectos: na produção de padrões de qualidade diferenciados e na individualização dos percursos escolares. Tais aspectos podem ser percebidos tanto nas estratégias de avaliação escolar do Ensino Médio Politécnico, quanto nas falas dos estudantes apresentadas a seguir.

O ensino médio politécnico pode ser bom, pode sim, não estou dizendo aqui que não seja, eu acho que toda vez que nós temos um problema ou temos alguma coisa que podemos melhorar nós temos uma solução, nós temos alguma coisa que pode ser melhorada, o ensino médio politécnico, tenho total certeza, que foi criado pra melhorar a qualidade de ensino. (Estudante 2).

Para nós buscarmos uma escola humana, pra nós buscarmos uma escola de qualidade nós temos que buscar excelência nisso, ser excelente em tudo o que fizemos, não ser perfeitos, não vamos ser, os alunos não vão ser perfeitos, os professores não vão ser perfeitos, a equipe diretiva não vai ser perfeita, mas buscar uma qualificação e buscar pra ampliação

das metodologias de ensino, isso é fazer uma educação diferente, isso é ser diferente. (Estudante 1).

Os estudantes do Ensino Médio, no contexto examinado, dimensionam que uma formação escolar de qualidade ofereça-lhes ferramentas adequadas para a intervenção no mundo social. Entretanto, a proposta do Ensino Médio Politécnico estrutura-se em uma lógica que responsabiliza os próprios sujeitos pela constituição de seus percursos formativos, valendo-se da pesquisa, da resolução de problemas e do protagonismo juvenil como imperativos metodológicos (SILVA, 2015a; SILVA, 2015b). Tiramonti (2011), em uma abordagem sociológica, indica que essa lógica "sustenta-se através da mobilização de um individualismo desinstitucionalizante que deposita a promoção dos alunos em seus recursos individuais e em sua capacidade de mobilizá-los, não proporciona suportes institucionais que apresentem com clareza as regras e segredos em que se baseia a possibilidade da promoção" (p. 700). De certa forma, essas formas de escolarização, mesmo que tenham promovido a democratização do acesso, ignoram a igualdade de base, "quando os alunos menos favorecidos socialmente parecem não realizar as aprendizagens elementares exigidas pela escola" (DUBET, 2008, p. 387).

Considerações finais

Após termos examinado os sentidos de cidadania e justiça escolar emergentes de uma das novas políticas de escolarização para o Ensino Médio, conseguimos perceber que, sob uma lógica de igualdade das oportunidades, as práticas escolares tendem a reduzir o potencial de competitividade dos estudantes das escolas públicas, ao mesmo tempo em que promovem padrões de qualidade diferenciados. O Ensino Médio Politécnico, reforma curricular recentemente implementada no Rio Grande do Sul, através de práticas pedagógicas inspiradas no progressivismo pedagógico (tais como os seminários integrados e a avaliação emancipatória) leva adiante uma perspectiva de justiça escolar com conotação meritocrática. Segundo Dubet (2008), as políticas de escolarização precisam cotejar a igualdade de oportunidades com outros princípios, dentre os quais o princípio da diferença. Contrastando com a filosofia de John Rawls, o sociólogo retoma a premissa de que "as desigualdades oriundas da competição meritocrática da igualdade de oportunidades são justas ou aceitáveis à medida que elas não degradam o destino dos mais frágeis e, até mesmo, o tornam melhor" (DUBET, 2008, p. 386).

Nessa direção, podemos perspectivar que uma reforma curricular para o Ensino Médio, em suas dimensões de qualidade, conhecimento ou cidadania, pode operar no sentido de, sob o princípio da diferença, priorizar os mais fracos, "a fim de que a meritocracia não degenera em uma competição darwiniana" (p. 386). O desafio posto está em produzir condições para uma escola "encarregada de formar sujeitos autônomos independentemente de seu merecimento e de suas *performances*" (p. 389). Enfim, tal configuração escolar, com toda sua relevância e sua complexidade, parece ainda ser possível!

Referências

- BEISIEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Tomo III, v. 11. p. 468-513.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus - antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.
- DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008.
- _____. Crisis de la transmisión y declive de la institución. **Política y sociedad**, Madri, v. 47, n. 2, p. 15-25, 2010.
- _____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.
- FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2012.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.
- NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. III, p. 229-241.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 333-351, nov. 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o ensino médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 68-76, jan./abr. 2015a.

_____. Políticas de integração curricular para o ensino médio no Brasil contemporâneo: um estudo no programa Ensino Médio Inovador. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 252-270, maio/ago. 2015b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Dilemmas of Brazilian schooling policies in the early 21 century: democratization, citizenship and social justice. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 177-186, abr./jun. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953.

TIRAMONTI, Guillermina. Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 692-709, set./dez. 2011.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.: século XIX**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. II, p. 78-90.

Roberto Rafael Dias da Silva - Universidade de Caxias do Sul.
Caxias do Sul | RS | Brasil. Contato: robertoddsilva@yahoo.com.br