



Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos

José Licínio Backes

Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamararé, 6000, 79117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: backes@ucdb.br

RESUMO. O artigo objetiva contribuir para o debate sobre o sentido do ensino médio para as juventudes no contexto atual. Para tanto apresenta as tensões e disputas históricas e as mais recentes em torno do ensino médio e as articula com os resultados de uma pesquisa de campo realizada com jovens do ensino médio de uma escola particular reconhecida como sendo de qualidade. Com base nos autores utilizados e na pesquisa efetuada, questiona a qualidade do ensino médio particular e argumenta que tanto ela quanto o sentido que este possui, ainda que fossem universalizados, não serviriam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: juventude; ensino médio; construção de sentido.

Youths and high school: tensions and fights for meanings

ABSTRACT. This paper aimed to contribute to the debate on the meaning that high school has to youths in the current context. It points out both historical and recent tensions and fights involving high school and articulates them with the results of a field research carried out with high school youths attending a private school known for its high quality. Based on the authors consulted and the research, this study questions the quality of private high school and argues that both that quality and the meaning attributed, even if universalized, would be useless to the construction of a more equitable and egalitarian society.

Keywords: youth; high school; construction of meaning.

Juventudes y enseñanza secundaria: tensiones y disputas por los sentidos

RESUMEN. El artículo tiene el objetivo de contribuir al debate sobre el sentido de la enseñanza secundaria para los jóvenes en el contexto actual. Para tal fin presenta las tensiones y disputas históricas y las más recientes sobre la enseñanza secundaria y las articula con los resultados de una investigación de campo realizada con jóvenes de enseñanza secundaria de un colegio particular reconocido como de calidad. Con base en los autores utilizados y en la investigación efectuada, se cuestiona la calidad de la enseñanza secundaria particular y se argumenta que tanto la calidad como el sentido que posee, aunque fuesen universalizados, no servirían para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras-clave: juventud; enseñanza secundaria; construcción de sentido.

Introdução

Pode-se afirmar que as preocupações com o ensino médio se têm intensificado nos últimos anos, trazendo para a cena disputas e tensões de outras épocas, ainda não resolvidas, (ensino politécnico, formação profissional x formação propedêutica, ensino voltado para o interesse dos jovens, ensino unificado...). Também novas demandas e tensões estão surgindo em função das grandes transformações culturais e econômicas pelas quais a sociedade brasileira vem passando, inserida no contexto global neoliberal (a mercantilização da educação, a vida para o consumo), bem como demandas oriundas de novos movimentos sociais (raça/etnia, gênero e outros).

São transformações que afetam nossos modos de vida, mudam nossas expectativas, nosso trabalhos, nossas relações conosco mesmos e com os outros. Muda, sobretudo, o que significa ser jovem: seus interesses, preocupações, projetos. Nossa intenção é contribuir para o debate sobre essas tensões e embates, articulando-os com uma pesquisa de campo realizada com jovens do ensino médio de uma escola particular reconhecida por sua qualidade, especialmente associada ao acesso de parte de seus concluintes às melhores universidades públicas. Pretendemos problematizar o sentido defendido para o ensino médio por diferentes tendências teóricas e argumentar com base numa pesquisa empírica que o ensino médio de uma escola particular possui sentido para os jovens,

principalmente em função de sua condição social. Dessa forma, o artigo possui os seguintes objetivos: identificar os principais grupos teóricos que problematizam o sentido do ensino médio, apontando convergências e divergências; trazer a análise de uma pesquisa de campo realizada com jovens de classe média/alta estudantes do ensino médio numa escola particular, mostrando o que pensam de si e dos jovens das escolas públicas; contribuir para o debate para um ensino médio que seja de qualidade para todos os jovens, dissociado da noção de qualidade da escola particular.

Num primeiro momento, apresentamos as principais questões trazidas pelos autores que desenvolvem pesquisas com jovens do ensino médio e sobre as políticas e currículos do ensino médio, mostrando como esse é um campo de convergências e divergências. Salientamos que vemos as divergências e tensões como altamente positivas para a produção de um ensino médio significativo para os jovens e a sociedade democrática como um todo.

No segundo momento, articulado com o primeiro, trazemos os resultados de uma pesquisa de campo realizada com jovens de ensino médio de uma escola particular, notadamente jovens que pertencem a camadas sociais mais privilegiadas. Cabe destacar que, ao trazermos o que pensam de si e dos outros, não os estamos responsabilizando pelo que pensam, muito menos fazendo juízos moralizantes; queremos apenas mostrar o que uma escola considerada de qualidade, num contexto de uma sociedade neoliberal e de cultura do individualismo, mobiliza em seus jovens. Entendemos os jovens, em grande parte, como efeitos dos diferentes contextos que os produziram e continuam produzindo, e não como resultado de seu esforço individual e de suas escolhas, ainda que, como veremos, estejam sendo produzidos para nisso acreditarem (Bauman, 1999, 2003, 2008, 2013; Reis, 2012; Silva, Pelissari, & Steimbach, 2013; Silva Júnior, Lucena, & Ferreira, 2011; Silva, 2014).

Algumas das questões levantadas por esses autores encontram eco em parte dos dados obtidos na pesquisa, ao passo que outras se tornam mais nebulosas, contribuindo para que o debate sobre o ensino médio e suas juventudes mantenha suas tensões e embates. É por meio dessas tensões, e não fora delas, que se constrói um processo contra-hegemônico, que, no contexto atual, passa pela retirada da primazia do mercado sobre as políticas do ensino médio e, em decorrência, sobre as próprias juventudes.

Juventudes e ensino médio: diferentes lutas, perspectivas e sentidos

Como apontamos na introdução, há lutas, tensões e embates históricos não resolvidos, articulados com os movimentos de classe; há lutas, tensões e embates mais novos, que surgiram em função do desenvolvimento do capitalismo, mais conhecido como neoliberalismo; e há lutas provenientes dos novos movimentos sociais, notadamente os de raça/etnia e gênero.

Para fins de organização desta parte do artigo, formamos três grupos. Um deles é composto por autores mais afinados com a proposta de educação inspirada no marxismo, com a defesa da escola politécnica e omnilateral (Nosella, 2011; Krawczyk, 2014; Frigotto, & Ciavatta, 2011; Ramos, 2011; Silva Júnior et al., 2011). Outro grupo compõe-se de autores que se pautam mais na perspectiva dos jovens, procurando entender por que não veem sentido no ensino médio. Em geral, esses autores não são contra diferentes modalidades de ensino médio, desde que todas tenham qualidade (Reis, 2012; Senicato, & Ometto, 2014; Silva et al., 2013; Leão, Dayrell, & Reis, 2011; Oliveira, & Tomazetti, 2012). O terceiro grupo é formado pelos autores Silva (2014), Oliveira (2014) e Asinelli-Luz e Cunha (2011) – respectivamente, por um estudo foucaultiano, um de raça/etnia e um de gênero. Cabe destacar que, apesar das muitas divergências entre eles, todos são explicitamente contra o processo de mercantilização do ensino médio e defendem o ensino médio público gratuito e de qualidade para todos os jovens.

Começamos pelo primeiro grupo. Nosella (2011, p. 1.064) segue os princípios da educação marxista, defendendo uma escola omnilateral para todos: uma escola de ensino médio com “[...] elevada qualidade, de amplo espectro cultural, não assistencialista”. O autor é radicalmente contra o ensino médio profissionalizante, pois este impediria o jovem de viver sua indecisão típica da idade para escolher o trabalho que o realizará como ser humano.

Seguindo as ideias dos autores marxistas, Nosella (2011) defende que o ensino médio deve ser um espaço de desenvolvimento da autonomia no qual o jovem sai do reino da necessidade para a liberdade. O autor traz ainda um histórico das políticas do ensino médio público no Brasil, mostrando que esse, com a democratização do acesso, perdeu sua capacidade de formar lideranças, tornando-se espaço sem qualidade e de formação de mão de obra barata para os interesses do capital, ou seja, na versão profissionalizante, forma técnicos submissos e operadores práticos.

O autor salienta que uma questão central é: como pensar um ensino médio como um processo de formação para a autonomia e a liberdade se esta efetivamente só está acessível à elite? Portanto, continua sendo necessária a luta política pela transformação da sociedade, tornando-a mais justa e igualitária, o que, segundo o autor, passa pela defesa de um “[...] ensino médio unitário, não profissionalizante e para todos” (Nosella, 2011, p. 1.062).

As recentes políticas públicas voltadas para o ensino médio no Brasil têm se pautado pela ideia de que a escola privada/empresarial é o modelo a ser seguido pela escola pública. Krawczyk (2014) mostra que, no contexto atual, quem mais influencia o ensino médio público é o mundo empresarial. A autora analisa várias experiências realizadas em estados do Brasil, salientando que as escolas vistas como referência para o ensino médio têm sido as escolas de ensino médio integral de gestão compartilhada (escola pública administrada pela empresa). Por diferentes que sejam os motivos alegados para o tempo integral, importa reconhecer que o aumento do tempo da presença do jovem no ensino médio não é garantia de maior aprendizagem ou de maior qualidade. Ele pode significar um maior adestramento dos jovens das classes que vivem do trabalho para que se tornem ‘bons’ trabalhadores quando o mercado de trabalho precisar deles, e nisso reside o recente interesse do mundo privado em interferir significativamente no currículo do ensino médio. Como muito bem aponta a autora, o ensino médio público de gestão compartilhada tem significado a “[...] adoção de um conjunto de técnicas e instrumentos [...] trazidos do mundo empresarial, sistematizados e transformados em conhecimentos passíveis de ser aplicados à educação” (Krawczyk, 2014, p. 31). Trata-se do desenvolvimento da cultura empresarial dentro das escolas públicas do ensino médio, ensinando os jovens a tornarem-se flexíveis e adaptáveis a novas exigências, num mundo já dado, onde não há espaço para a reflexão crítica nem para a transformação social. A escola pública torna-se um espaço onde a visão empresarial é tida como eficiente e desejável para todas as instâncias da vida.

A autora também aponta que selecionar os alunos tem sido prática recorrente nas escolas de parceria com a iniciativa privada, e tanto alunos quanto professores que não se adaptam às exigências dessas escolas são transferidos para outras escolas públicas. Nessa lógica, espera-se que a escola pública sirva de mecanismo de seleção dos melhores, daqueles em quem vale apenas investir, em vez de gastar muitos recursos com os ‘inválidos’.

De modo semelhante, Frigotto & Ciavatta (2011) afirmam que mesmo nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, apesar da base social que os elegeu, a preocupação com o ensino médio não foi no sentido de articular conhecimento, cultura e trabalho e de universalizar essa perspectiva para todos os jovens por meio de um ensino público gratuito. Pelo contrário, as políticas adotadas transferiram recursos públicos para o setor privado, como ocorre, por exemplo, no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), implantado durante o primeiro governo de Dilma Rousseff. Assim, fica evidente que, “[...] de forma crescente, as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial” (Frigotto & Ciavatta, 2011, p. 633).

Isso se torna ainda mais grave, segundo os autores, porque, pelo modelo de capitalismo dependente que temos no Brasil, a universalização do ensino médio de qualidade não é necessária, bastando oferecer uma formação aligeirada para os jovens em cursos de curta duração e treinamentos técnicos para que executem trabalhos simples. O desenvolvimento intelectual, conforme os autores, continua sendo privilégio das elites.

Também Ramos (2011) analisa as recentes políticas para o ensino médio e, seguindo na mesma direção de Frigotto e Ciavatta (2011), defende a formação omnilateral e politécnica articulada em torno do trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo. Apesar de reconhecer que alguns princípios presentes nas atuais políticas para o ensino médio lembram essa educação – porque sua elaboração contou com a colaboração de intelectuais engajados nesse tipo de educação –, a autora aponta que, a rigor, por vivermos numa sociedade na qual a hegemonia, tanto na sociedade civil quanto na sociedade política, é da classe empresarial, as políticas para o ensino médio, com destaque para o ensino médio integrado e o inovador, tendem a beneficiar os interesses do capital, e não do trabalho.

Nesse sentido, segundo Ramos (2011), destacam-se pelo menos dois aspectos interligados que fazem com que essas políticas se afastem de uma educação omnilateral e politécnica: o primeiro diz respeito à defesa do ensino médio voltado para o interesse dos jovens, e o segundo, ligado àquele, afirma que o interesse dos jovens estaria supostamente relacionado com a profissionalização no menor tempo possível. A autora lembra que a defesa do ensino médio voltado aos interesses dos jovens negligencia que um dos papéis importantes da educação é efetivamente mostrar (para os jovens)

quais interesses importam, ou seja, na perspectiva da autora, convencer os jovens de que a formação intelectual (o acesso aos conhecimentos científicos) é fundamental para o seu desenvolvimento, inclusive profissional. Seguindo na mesma ótica de Frigotto e Ciavatta (2011), Ramos (2011) argumenta que o que ainda predomina é o ensino médio profissionalizante compensatório. Com isso, o acesso ao conhecimento social e historicamente produzido, não negado às elites, continua sendo frequentemente negado à classe trabalhadora.

Silva Júnior et al. (2011) acompanham essa perspectiva, fazendo crítica às atuais políticas de ensino médio que seguem a lógica do capital financeiro. Assim como outros autores citados anteriormente, apontam a divisão entre ensino médio profissionalizante e propedêutico como uma decorrência da sociedade de classes. O ensino médio profissionalizante cumpre seu papel de “[...] formar trabalhadores aptos à multifunção e adequados ao pensamento e interesses empresariais” (Silva Júnior et al., 2011, p. 840).

Trata-se, conforme os autores, de um processo de inclusão que não rompe com a lógica de reprodução social e do capital. Os autores mostram que o ensino propedêutico tem atendido os jovens das classes mais favorecidas e está voltado à pesquisa e ao saber científico, ao passo que, no ensino profissionalizante, com destaque para o PRONATEC e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), os jovens, em vez de seguirem seus estudos em nível superior, acabam assumindo profissões modestas no mercado de trabalho, que não exigem um conhecimento mais complexo.

Isso se torna ainda mais problemático, na concepção dos autores, se considerarmos que a maioria dos professores da educação básica é oriunda de escolas públicas, geralmente são os que tiveram mais dificuldade para se formar, e são formados em universidades privadas que seguem também a lógica do capital. Para os autores, esses professores, não valorizados profissional e socialmente, acabam indo para as escolas públicas, aumentando os problemas da educação. Aliado a esse processo de privatização da educação, há uma substituição da explicação da força coletiva na produção da vida do jovem pelo suposto mérito individual: “[...] o sucesso e a conquista de um emprego são percebidos como um processo individual, manifesto por competências também individuais materializadas” (Silva Júnior et al., 2011, p. 850). Com isso, a oferta de uma educação reducionista, precariamente profissionalizante, privatista, não é questionada, pois

se é persuadido de que o sucesso depende mais de o indivíduo aproveitar a oportunidade do que do processo (coletivo) de formação.

Além desses grupos de autores próximos aos ideais marxistas de educação, trazemos um conjunto de autores que se preocupam mais em tentar entender as razões pelas quais os jovens veem nenhum ou pouco sentido no ensino médio, analisando a própria perspectiva dos jovens. Embora alguns deles baseiem-se em autores marxistas, não apostam necessariamente num ensino médio único, admitindo diferentes modalidades, desde que, obviamente, todas com qualidade.

Reis (2012) analisa a experiência de jovens das camadas menos favorecidas da sociedade (mas não paupérrimos) que procuram uma escola pública de São Paulo considerada pela comunidade e pelo estado uma escola de qualidade. A autora mostra as dificuldades desses jovens – mesmo com muito interesse em estudar e reconhecendo sentido na escola e a importância dela para suas vidas – relacionadas ao fato de o ensino médio não realizar uma articulação sistemática com seus saberes, fazendo com que os saberes propiciados pela escola não tenham ou tenham pouco sentido para eles.

Esses jovens, porque oriundos de outros lugares, com práticas culturais distintas, acabam tendo como desafio maior superar o preconceito e a vergonha e buscar formas de integrar-se, o que faz com que o desenvolvimento intelectual acabe não acontecendo conforme as expectativas dos pais e dos próprios jovens. O que nos interessa ressaltar é que esses jovens, além de carregarem a marca do insucesso nessa escola, isto é, de um desempenho abaixo do esperado, ainda se sentem responsabilizados pelo próprio insucesso.

Entretanto, conforme Reis (2012) mostra, a questão está no fato de a escola pressupor que esses jovens dominam saberes que a rigor eles não dominam. Esse argumento é reforçado com uma pesquisa que evidenciou que os professores que estabelecem relação com os saberes desses jovens são vistos por eles como bons professores, como professores que ‘realmente’ ensinam. A autora lembra que não se trata de reforçar a lógica dual de uma escola intelectual para os jovens da elite e de uma escola preparatória para o trabalho para os jovens economicamente desfavorecidos, mas de pensar um ensino médio que efetivamente faça sentido para os jovens.

Senicato e Ometto (2014) também apontam que, no contexto atual, tem sido comum responsabilizar os alunos (incluindo os jovens do ensino médio) pelo insucesso e/ou pela falta de qualidade da escola, aferida pelas avaliações externas em nível local,

estadual ou nacional. De modo geral, os jovens das camadas menos favorecidas são vistos como tendo problemas de adaptação, como incapazes de aceitar regras, como tendo defasagem cultural (porque provêm de grupos 'sem' cultura) e com deficiência sociocultural: "[...] ao não responder de maneira satisfatória ao que dele é esperado, a estigmatização se dá por meio de pontuar sua origem, justificando como a causa do fracasso escolar, suas deficiências socioculturais" (Senicato, & Ometto, 2014, p. 260).

Também em Silva et al. (2013), encontramos reflexões que nos ajudam a entender as razões de os jovens verem ou não sentido no ensino médio. Os autores trazem alguns dados que mostram que o ensino médio vive um paradoxo: ao mesmo tempo em que há um alto índice de abandono e reprovação (35,55 entre os anos de 2007 e 2009), há um discurso que enfatiza a importância desse nível de ensino para os jovens. Para os autores, faz sentido falar em juventudes, no plural, todas construídas social e historicamente em meio a tensões e lutas. Além disso, os autores lembram que o jovem de hoje vive num contexto em função da reestruturação do capitalismo, no qual "[...] cabe ao indivíduo, e não à estrutura econômico-social, ser empregável, rompendo com a ideia de qualificação como um atributo construído social e historicamente" (Silva et al., 2013, p. 407).

Para analisar as razões que fazem com que os jovens permaneçam no ensino médio, os autores investigaram jovens de dois tipos de escolas técnicas de ensino médio do estado do Paraná: uma agrícola e uma na área tecnológica. Em relação às escolas agrícolas, investigaram duas: a que tem a maior taxa de permanência e a que tem a menor taxa. Em ambas as escolas, os jovens têm uma concepção positiva da escola, relacionada à formação profissional, com expectativa de um bom futuro profissional ou de continuação na educação superior, e ao bom ambiente da escola, espaço de relacionamento e amizade entre os jovens. Em última instância, segundo os autores, pode-se dizer que os jovens permanecem na escola porque ela tem um sentido positivo para eles.

Em relação às escolas tecnológicas, há uma grande procura e ao mesmo tempo um grande abandono. Isso ocorre, conforme os autores, porque as expectativas que os jovens têm em relação à escola – como garantia de um bom emprego com alto salário por causa do 'mercado aquecido' e da falta de profissionais qualificados – são desmistificadas por ela mesma e por seus egressos, sendo que a maioria destes não atua na área e alguns estão sem emprego. Com isso, os jovens tendem a ver esse ensino médio como perda de um ano (já que ele tem duração de

quatro anos) e acabam migrando para o ensino médio de três anos, com a intenção de entrar na universidade. Os autores lembram que os jovens dessas escolas não têm a necessidade de conciliar o estudo com o trabalho, o que mostra que não são das camadas mais baixas da sociedade e que as possibilidades de fazerem curso superior são reais; isso faz com que vejam sentido no ensino médio de três anos, já que ter o curso de ensino médio é condição de ingresso para a educação superior.

Leão et al., (2011), em uma pesquisa realizada com jovens do ensino médio do Pará, trazem para o centro da discussão o projeto de vida desses jovens e sua percepção em relação à contribuição do ensino médio para a concretização desses projetos. Os autores salientam que, no contexto atual, os jovens pensam seus projetos de vida para um futuro próximo, diferentemente de outrora, quando os jovens planejavam suas vidas em longo prazo. Os autores também mostram que os jovens trabalhadores estão mais preocupados em melhorar de emprego, ao passo que os que não trabalham pensam mais em continuar seus estudos na educação superior.

Os jovens, em sua grande maioria, vão adaptando seus projetos às situações que a vida aponta, não sendo projetos em longo prazo, mas de curto prazo, sem regras rígidas. Os autores mostram, ainda, que os jovens não veem muita contribuição do ensino médio para concretizar seus projetos, mas tinham muita expectativa em relação a ele quando do seu ingresso, o que indicaria que o ensino médio deveria estar mais articulado com a vida cotidiana desses jovens. Argumentam também que, já que muitos jovens desejam melhorar sua condição profissional por meio do ensino médio, este deveria ser oferecido com diferentes modalidades. Para os autores, no contexto atual, os jovens são responsabilizados por serem mestres de si mesmos, mas sem que lhes sejam oferecidas as condições materiais para viverem sua juventude, o que coloca em xeque seus projetos de vida.

Para Oliveira e Tomazetti (2012), a crise de sentido do ensino médio deve-se ao fato de os jovens de hoje serem subjetivados pela sociedade e cultura de consumo, contexto no qual o que importa é o prazer instantâneo e imediato. Com isso, a ideia de estudar por um período de três anos ou mais com a promessa de um futuro melhor não convence os jovens, pois estes, como efeitos da sociedade e cultura de consumo que sugere satisfação imediata, não estão dispostos a abrir mão do prazer e dos desejos sentidos intensamente em todos os momentos. Dessa forma, o tempo/espaço do ensino médio torna-se enfadonho, insuportável, entediante

e, em última instância, sem sentido, já que, na realidade em que vivem, o sentido está em consumir. Para os autores, cada vez mais os jovens veem a escola de ensino médio mais como um lugar de diversão, brincadeira e 'zoação' do que um local de aprendizagem, onde circulam conhecimentos com sentido.

Por fim, trazemos as contribuições dos estudos foucaultianos, dos estudos de raça/etnia e dos estudos de gênero, contribuindo para o debate ao mesmo tempo em que trazem novas tensões e embates. Com inspiração nos estudos de Foucault, Silva (2014) analisa a proposta de ensino politécnico no Rio Grande do Sul, implementada em 2011. Segundo o autor, a proposta, apesar de trazer no documento base elementos do ensino politécnico de inspiração marxiana (como a menção aos eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho), mostrou convergir para os interesses da sociedade pós-industrial.

Isso fica muito presente na proposta, segundo Silva (2014), ao não privilegiar o conhecimento historicamente acumulado, como defendem os teóricos da educação politécnica, e demandar que os próprios estudantes produzam “[...] os seus percursos formativos, alicerçados nos seus interesses e nas oportunidades que a economia do conhecimento possa lhes oferecer” (Silva, 2014, p. 131).

A proposta está em conformidade com a cultura individualista; os jovens são concebidos como indivíduos em autoformação permanente que escolhem seus percursos formativos. O trabalho intelectual, embora salientado na proposta, também se afina com a sociedade neoliberal, pois se centra nos interesses dos alunos, assim como as atividades de pesquisa, os estágios, as vivências, o desenvolvimento de projetos, confiando ao indivíduo a responsabilidade pela sua formação. O autor argumenta que pautar o ensino no interesse dos jovens acaba produzindo um currículo customizado (fazer do seu jeito) e uma escola personalizável, o que vem ao encontro da lógica mercantil que marca a educação no contexto atual. Portanto, a proposta do ensino médio politécnico, apesar de comprometida com a transformação, está dentro da lógica da sociedade pós-industrial, que atribui ao indivíduo a responsabilidade por sua formação.

Os estudos étnico-raciais, notadamente os da temática negra, também lutam por transformações no ensino médio. De modo sintético, pode-se dizer que lutam pela implementação da Lei 10.639/2003 (2003), que obriga que todos os estabelecimentos de ensino em todos os níveis incluam a história e a

cultura africanas em seus currículos. Nesse sentido, trazemos Oliveira (2014), que, embora trate da especificidade do ensino de sociologia no ensino médio voltado para as relações étnico-raciais, de certa forma, faz uma síntese das transformações desejadas pelo campo dos estudos étnico-raciais para o ensino médio, sempre em articulação com os movimentos sociais negros.

Trata-se de uma transformação no ensino médio que visa ao questionamento da hegemonia dos conhecimentos europeus, sua epistemologia e seu modo de vida como superior. Os estudos étnico-raciais propõem a inclusão da cultura e história africanas, defendendo outra forma epistemológica e pedagógica, o que demanda mudanças também na formação de professores. Com isso, pretende-se superar o mito da democracia racial e acabar com os processos de discriminação e racismo contra os jovens negros. Trata-se, ainda, de superar o racismo institucional, tão presente na sociedade brasileira. Portanto, para os estudos étnico-raciais, “[...] o eurocentrismo passa a ser o problema, e não a solução” (Oliveira, 2014, p. 92); assim, é preciso pôr em xeque as bases eurocêntricas do modo de pensar brasileiro, que sistematicamente coloca os negros na subalternidade.

Temos ainda os estudos de gênero, que também propõem mudanças para o ensino médio. A luta se dá em torno de uma educação não-sexista e contra a homofobia, que está presente também entre jovens do ensino médio. Da mesma forma que nos estudos étnico-raciais, trazemos sucintamente as demandas desse campo, recorrendo a Asinelli-Luz e Cunha (2011). Os autores lembram que existe muita violência em relação aos jovens homossexuais, sobretudo masculinos, e a análise dos dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que ela ocorre entre jovens de ensino médio, comprometendo, inclusive, o desempenho escolar.

Tal como os movimentos étnico-raciais, os movimentos de gênero (feministas, lésbicos, *gays*, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros...) propõem modificações curriculares, com a inclusão da educação sexual, e uma luta permanente para desconstruir a heteronormatividade, fonte dos preconceitos e discriminações de gênero. Para tanto, recomendam mudanças na formação docente que façam com que os professores reconheçam a diversidade sexual e de gênero e saibam combater a homofobia, bem como o sexismo, o machismo e o patriarcado, mostrando que as identidades de gênero são construções históricas e culturais, portanto, não reduzidas à sua dimensão biológica.

Assim como os estudos étnico-raciais, que articulam a qualidade da educação do ensino médio à qualidade das relações étnico-raciais, os teóricos e os movimentos ligados ao gênero defendem que a qualidade do ensino médio “[...] não deve concentrar-se somente na mudança positiva dos indicadores de desempenho acadêmico, mas também na redução da discriminação sofrida por determinados grupos” (Asinelli-Luz, & Cunha, 2011, p. 95).

Como vimos, muitas são as tensões e os embates no contexto do ensino, visando a atender as juventudes. No próximo item, com base em uma pesquisa de campo, algumas questões trazidas por esses debates e tensões serão reafirmadas, mas algumas ‘certezas’ e ‘evidências’ ficarão borradas.

Os jovens do ensino médio de uma escola particular: o que pensam de si e dos jovens de escola pública

Neste momento, trazemos alguns resultados de uma pesquisa realizada com jovens de ensino médio de uma escola particular localizada num município da região metropolitana do estado do Rio Grande do Sul - Brasil. A pesquisa de campo foi realizada durante um ano, por meio de instrumentos amplamente legitimados no campo da educação (entrevistas individuais; grupos de discussão; observação sistemática das aulas e do contexto da escola, incluindo intervalos, hora de entrada e saída; diário de campo; questionário¹), motivo pelo qual não consideramos necessário fazer uma exaustiva descrição dos mesmos.

Foram realizadas entrevistas individuais com os jovens do ensino médio, considerando que as perguntas e as respostas “[...] estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (Silveira, 2002, p. 130). Também durante o período foram realizados grupos de discussão com os jovens, pois eles privilegiam “[...] as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado” (Weller, 2006, p. 241). Ao todo, foram realizados três grupos de discussão com os jovens do ensino médio, cada um com duração aproximada de 40 minutos. Os temas sugeridos durante os grupos de discussão foram a escola na qual estudam, valores culturais, os jovens de hoje e as expectativas em relação a sua trajetória acadêmica.

As observações das aulas e demais momentos e espaços escolares se deram durante um ano, sem a intenção de interferir no cotidiano escolar, procurando ser um ‘observador completo’ (Bogdan, & Biklen, 1994), anotando as observações num diário de campo: “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (Lüdke, & André, 1986, p. 27). No início da pesquisa foi distribuído um questionário para os jovens do ensino médio com questões objetivas e subjetivas sobre a escola na qual estudam. Com exceção desse questionário, que foi aplicado pela própria escola (com questões elaboradas pelo pesquisador), todos os outros instrumentos foram aplicados pelo próprio pesquisador. Na avaliação do questionário, também optamos por fazer uma análise quantitativa, mas cabe ressaltar que os dados se referem a essa escola, portanto, não são generalizáveis para as demais escolas, servem apenas para reforçar como os jovens dessa escola a veem.

Optamos por não informar o ano em que a pesquisa foi realizada para preservar o anonimato tanto da escola quanto dos jovens estudantes. Essa opção não interfere na análise, já que, nos últimos anos, as escolas particulares têm cada vez mais se dedicado a preparar os jovens para o ingresso na educação superior, o que, como veremos, contribui para que os jovens se vejam de uma forma, ao mesmo tempo em que constroem formas específicas de olhar para o outro – no caso de nossa pesquisa, sobretudo para os jovens das camadas mais pobres, notadamente estudantes de escolas públicas.

Também para que as identidades dos jovens sejam preservadas, além das precauções já apontadas, não faremos menção a falas longas, citando apenas pequenas expressões que foram recorrentes em toda a pesquisa, ainda que as entrevistas e os grupos de discussão tenham sido gravados com a devida autorização da escola. Como já apontamos, os jovens disseram o que disseram não porque isso tenha brotado de um suposto eu interior, mas porque são produzidos por contextos em que o individualismo, como vimos anteriormente, é enfatizado (Reis, 2012; Silva et al., 2013; Silva Júnior et al., 2011; Silva, 2014), atribuindo-se ao próprio jovem a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. No contexto atual, segundo Bauman (2003, p. 48), ainda que a luta individual possa provocar dor e sofrimento, “[...] firmes compromissos a atuar em conjunto parecem prometer mais perdas do que ganhos”.

O que é importante ressaltar com base em Bauman (1999, 2003, 2008, 2013) é que o individualismo e a consequente responsabilização de

¹ Registra-se que a pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética, mas todos os procedimentos éticos durante a realização da pesquisa foram seguidos.

cada um pela construção de sua vida a partir de suas escolhas podem soar como uma música para os jovens 'de cima', mas como ruído ensurdecedor para os jovens 'de baixo'. A escolha individual, para quem não dispõe de recursos materiais para viver a sua liberdade, torna-se uma sina, uma forma de carregar nos ombros o peso da condição infame e indigna de vida. Os jovens 'de cima', além de se orgulharem de seu sucesso e associá-lo com suas escolhas, empenho, dedicação e esforço, tendem a ver os jovens 'de baixo' como jovens que não aproveitam as oportunidades; que preferem assistir a programas de televisão de baixa qualidade a ler livros; que preferem viver de bolsas e esmolas do governo a estudar; que não consomem; que não viajam; enfim, que não possuem cultura.

Como já afirmamos, trata-se de uma escola que é reconhecida como sendo de qualidade porque muitos de seus egressos se destacam no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obtêm uma vaga em cursos extremamente concorridos em universidades federais. Este elemento é o mais apontado pelos jovens do ensino médio da escola como motivo pela sua escolha. No ano da pesquisa, a escola contava com 233 alunos matriculados no ensino médio, distribuídos em oito turmas de 26 a 35 alunos.

Distribuímos um questionário com questões objetivas e subjetivas, cujos resultados passamos a analisar. Dos 233 alunos, 215 devolveram os questionários, o que representa um percentual de 92%. Dos alunos que responderam a pergunta sobre o motivo de estarem estudando na referida escola, 167 (77,6%) disseram ser por causa de sua qualidade; 26 (12,09%) porque os pais/irmãos/parentes estudaram na escola; e os demais apontaram outras razões (perto de casa, trocar de escola, porque tinha vaga, intercâmbio). Se considerarmos que os que apontaram os pais/irmãos/parentes o fizeram por considerarem a experiência positiva e, portanto, de qualidade, temos um percentual de 89,69% de alunos que estão na escola por causa de sua qualidade.

Outra questão que nos interessava saber era se os jovens percebiam diferença entre os valores e interesses que a família deles e a escola ensinavam. Em relação a esse questionamento, 162 (75,34%) jovens responderam que não; 51 (23,72%), sim; e dois jovens (0,93%) não responderam. Destaca-se que, dos que responderam *sim* (que há diferença), pelas justificativas que deram, não necessariamente se trata de um antagonismo, mas de uma questão de ênfase: alguns responderam que a família se preocupa mais com a afetividade, e a escola, com o conhecimento; outros disseram que a escola se

preocupa mais com a aprovação para entrar na educação superior, e a família, com a educação mais geral.

De certa forma, essa convergência entre o que as famílias esperam e o que a escola ensina explica o grande número de jovens que afirmou ter facilidade sempre ou quase sempre para acompanhar os estudos, além de, obviamente, tratar-se de alunos que têm dedicação exclusiva aos estudos. Dos 215 jovens que responderam o questionário, 152 (70,69%) disseram que quase sempre têm facilidade de acompanhar os estudos; 47 (21,86%), que sempre têm facilidade de acompanhar os estudos; 11 jovens (5,11%) responderam que raramente têm facilidade; e apenas dois (0,93) afirmaram que nunca têm facilidade. Dois jovens não responderam essa questão.

Observamos que, além de um espaço de conhecimento voltado para a entrada na educação superior, os jovens veem a escola como um lugar de amizade e boa convivência. Nesse sentido, destacamos que 75 (34,88%) dos 215 jovens que responderam o questionário afirmaram que sempre se sentem bem na escola; 119 jovens (55,34%) quase sempre se sentem bem; 18 jovens (8,37%) raramente se sentem bem; e apenas três jovens (1,39%) nunca se sentem bem na escola. Ainda dentro da questão de ser um lugar de amizade e boa convivência, 139 jovens (64,65%) disseram ter muitos amigos na escola; 74 jovens (34,88%) apontaram ter alguns amigos; e apenas um jovem (0,46%) respondeu que não tem amigos na escola.

Consideramos importante trazer essa questão da convivência e da amizade, pois algumas vezes podemos ser levados a pensar que os jovens da escola pública estão mais preocupados com a convivência e a amizade, secundarizando a aprendizagem, ao passo que os jovens das escolas particulares só se preocupam com o conhecimento, quando o que nos indica a pesquisa é que essas dimensões não estão dissociadas. Nossa pesquisa aponta que os jovens da escola particular aprendem porque há uma convergência dos interesses da família (educação de qualidade) e dos jovens (acessar as melhores universidades) com a condição dos jovens, marcada pela relevância dos grupos de amigos e boa convivência. Nesse sentido, pode-se dizer que os resultados de nossa pesquisa se aproximam das ideias de autores que defendem que é importante o ensino médio estar articulado com os interesses dos jovens (Reis, 2012; Senicato, & Ometto, 2014; Silva et al., 2013; Leão et al., 2011; Oliveira, & Tomazetti, 2012) para que a aprendizagem seja maior.

Além disso, os conteúdos trabalhados têm muita

relação com a realidade dos jovens dessa escola porque, como afirmam reiteradamente os autores dos estudos étnico-raciais e de gênero, os conteúdos da escola básica são os da cultura hegemônica, branca, ocidental, heterossexual, masculina, da classe média/alta. A escola, no contexto do neoliberalismo, “[...] se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneiza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista” (Esteban, 2008, p. 8).

Nesse sentido, trago o registro de uma situação observada em uma das salas de aula do ensino médio dessa escola. A escola tinha como sistemática aplicar quinzenalmente provas de múltipla escolha, com a intenção de preparar os alunos para o ingresso na educação superior. O professor, ao devolver a prova, observou que a maioria dos jovens havia errado uma questão, cuja resposta certa era que a empregada havia comprado 200 kg de mortadela; os jovens, mesmo tendo feito o cálculo e obtido 200 kg como resposta, marcaram como resposta ‘certa’ 200 gramas. Os jovens reclamaram e chegaram a fazer gozação dizendo que alunos pobres responderiam corretamente essa questão. Neste momento, não entraremos na discriminação envolvida nessa gozação, mas queremos enfatizar o quanto os jovens da escola particular estão habituados de forma ‘natural’ a ver relação entre o que aprendem e seu universo cultural, a tal ponto que, quando essa relação é quebrada, marcam a resposta errada.

Se até o momento estivemos preocupados em mostrar como os jovens se sentem na escola, a ‘qualidade’ da escola e o êxito desta enquanto agente de preparação de jovens para o acesso à educação superior, trataremos agora algumas questões que colocam em xeque essa qualidade. Consideramos isso importante para contribuir para a desconstrução da ideia, muito vigente hoje, sobretudo na mídia, na sociedade de forma geral e, lógico, nas próprias escolas particulares, de que a escola particular deve ser referência de qualidade para a escola pública. Talvez também sirva para colocar em xeque a ideia de que a escola particular é propedêutica, de formação geral, de circulação do conhecimento histórico e socialmente produzido, formando bem os jovens que atende.

Podemos dizer, baseados nos resultados da coleta e análise dos dados aos quais recorreremos, que os jovens são produzidos para pensarem que depende única e exclusivamente de si o sucesso de suas vidas, que passa, segundo os próprios jovens, pela entrada numa universidade pública de alta qualidade e em cursos considerados relevantes. Observamos que

para os jovens a escola tem muito sentido. Porém, esse sentido, segundo nossa pesquisa, mais do que estar relacionado a uma forma diferenciada de os professores trabalharem em sala de aula, tem relação, em grande parte, com a ‘garantia’ de que os jovens serão bem-sucedidos se se esforçarem e aproveitarem ao máximo a escola para obter uma vaga na educação superior.

Os jovens observados em sala de aula, principalmente os que mais se destacavam no desempenho escolar, não costumavam fazer trabalhos coletivos e eram incentivados pelos professores a não fazer. Ao serem questionados nas entrevistas sobre o porquê dessa postura, diziam sem titubear que não iriam fortalecer seus concorrentes, especialmente quando percebiam que alguns colegas iriam concorrer a uma vaga no mesmo curso e na mesma universidade.

Nos grupos de discussão realizados, quando havia divergência de posicionamentos em relação a alguma temática, fosse ela do cotidiano mais amplo, como a qualidade dos programas de TV aberta, ou uma questão relacionada diretamente com a vida de cada um, como passar ou não num concorrido processo seletivo para entrar na melhor universidade, a concordância invariavelmente surgia quando alguém lembrava: ‘depende de cada um’, ‘cada um é responsável pelo que quer ser na vida’, ‘se você for esforçado, vai conseguir’, ‘cada um assiste ao canal de televisão que quer’. Junto com essas ideias, também vinham à tona as características que os jovens consideravam como suas e que os levavam a fazer as melhores escolhas: ‘temos cultura para saber fazer escolhas’, ‘estudamos numa escola particular de qualidade’, ‘temos dinheiro’ (para ir ao teatro, cinema, ter televisão paga, viajar, conhecer outras culturas, comprar livros, revistas e jornais...).

Ao mesmo tempo em que falam de si e de suas condições, que são resultado, segundo os jovens, do esforço que os pais fizeram para crescer na vida (muitos alunos lembraram, nas entrevistas e nos grupos de discussão, que seus pais eram operários e hoje são empresários), os participantes dizem que os outros jovens são ‘pobres’, ‘sem cultura’, ‘não se esforçam’, ‘preferem viver de bolsa e esmola’, ‘estudam em escolas públicas de má qualidade’, ‘não têm recursos para viajar’, ‘não têm moral’, ‘se reproduzem que nem bichos’, ‘não sabem escolher programas de qualidade na televisão’, ‘quando têm dinheiro, gastam com cachaça’, ‘não investem na cultura’, ‘querem tudo de mão beijada’.

O que se observou, tanto em debates promovidos por professores nas aulas, quanto nos grupos de discussão por nós organizados, é que invariavelmente a responsabilidade pela condição do

jovem pobre era atribuída a ele mesmo ou a sua família, que, por não ter cultura, ‘se reproduzia que nem bicho’. Também foram recorrentes as críticas às políticas de assistência, as quais, na percepção dos jovens, só contribuem para ‘pobre fazer mais filho’ e ‘aumentar a sua preguiça’.

Os jovens, para falarem de si, recorrem constantemente ao que não são, para ressaltar seu lugar na sociedade. Eles sentem necessidade de nomear os outros jovens para legitimar sua forma de ser jovem: “[...] necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas” (Duschatzky, & Skliar, 2001, p. 124). Em última instância, o contexto da escola, ao privilegiar a aprovação para o ensino superior, ressaltando o esforço que cada jovem deve fazer individualmente para alcançar seu objetivo, acaba contribuindo para que os jovens da escola particular suponham que “[...] a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (Duschatzky, & Skliar, 2001, p. 124).

Bauman (1999) recorre a uma metáfora que nos ajuda a entender as razões que fazem com que os jovens do segmento social privilegiado tenham tanta necessidade de falar dos outros, dos jovens pobres. Segundo o autor, o mundo atual está pensado para viver como turista, sujeito que se move para fazer novas experiências; trata-se do sujeito que dispõe dos recursos necessários para viver a liberdade como ‘bênção’. Mas poucos são os turistas – a maioria é vagabundo, sujeito que não possui recursos, vive sua liberdade com maldição, pois isso implica culpar-se e ser culpado pela sua condição, tal qual, como vimos, os jovens ‘turistas’ de nossa pesquisa se manifestaram. Os vagabundos têm sua importância, sobretudo, para mostrar como é repugnante não ser turista – ‘que horror’, ‘meu Deus’, ‘o que vai ser da universidade’ (em referência às cotas), ‘quanta injustiça’ (entrar na universidade pelo sistema de cotas), foram expressões recorrentes utilizadas pelos jovens de nossa pesquisa. “Os vagabundos são o refugio de um mundo que se dedica ao serviço dos turistas” (Bauman, 1999, p. 101). Portanto, os jovens sentem a necessidade de falar dos vagabundos para lembrarem-se de que não devem medir esforços para continuar vivendo como turistas.

Os jovens de nossa pesquisa atribuem aos jovens pobres e a seus familiares um conjunto de características abjetas (imorais, preguiçosos, sem cultura, aproveitadores de benefícios sociais, ignorantes) porque estão inseridos no contexto da

sociedade neoliberal e estão sendo produzidos por uma escola que incentiva o individualismo e a meritocracia. As falas dos jovens expressam os conflitos e as lutas de poder por meio dos quais mantêm sua condição de turistas, condenando os vagabundos à sua condição de vagabundos e convencendo-os de que são responsáveis pela sua condição: “[...] uma identidade cultural particular não pode ser definida apenas por sua presença positiva e conteúdo. Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (Hall, 2003, p. 85).

Em relação à ênfase dada ao poder de consumo, que parece dar conta de tudo o que importa na vida dos jovens (viagens, TV paga, teatro, cultura, livros, boas amizades...), também isso se deve ao momento no qual os jovens estão sendo produzidos. Como destaca Bauman (2008), hoje as pessoas são produzidas para serem consumistas, e, de certa forma, cada um deve fazer de si uma mercadoria vendável. Os jovens são a certeza de que o consumo não vai terminar. Na sociedade atual, os jovens são produzidos para consumir e são avaliados pelos outros jovens e pela sociedade de modo geral pelo que consomem. Identificam-se pelo que consomem, avaliam-se pelo que consomem e avaliam os outros negativamente porque não consomem as mesmas coisas: o maior impulso, “[...] o principal motivo que os estimula a se engajar numa atividade incessante de consumo, é sair dessa invisibilidade e imaterialidade cinza e monótona, destacando-se da massa de objetos indistinguíveis que flutuam com igual gravidade específica” (Bauman, 2008, p. 21). Nesse sentido, para os excluídos do consumo, não comprar é um estigma e significa viver uma vida sem realizações, em última instância, significa falta de “[...] humanidade e de quaisquer outras bases para o autorespeito e para o respeito das pessoas a sua volta” (Bauman, 2013, p. 83). Como disseram os jovens que consomem, ‘os pobres se reproduzem que nem bicho’.

Considerações finais

Ao concluirmos o artigo, queremos ressaltar o quanto é importante em nossas pesquisas atentar para as diferentes juventudes presentes no ensino médio. No contexto brasileiro, continua sendo fundamental considerar a desigualdade social. Nesse sentido, os estudos de inspiração marxista continuam não só relevantes, mas necessários para pensar um ensino médio de qualidade para todas as juventudes (Nosella, 2011; Krawczyk, 2014; Frigotto & Ciavatta, 2011; Ramos, 2011; Silva Júnior et al., 2011).

Essa desigualdade é evidenciada no contexto atual, como mostram os jovens da escola pesquisada, pelo acesso diferenciado ao consumo. Como nos aponta Bauman (2008), somos produzidos para viver para consumir, e não para consumir para viver. Entretanto, se, por um lado, reconhecemos que no contexto atual todos os jovens são afetados pela sociedade de consumo, devem-se evitar generalizações apressadas como se todos os jovens fossem afetados da mesma forma por ela. Sem desconsiderar o fascínio que a sociedade de consumo exerce não só sobre os jovens, mas também sobre crianças e adultos, nossa pesquisa, com as contribuições de Bauman (1999, 2003, 2008, 2013), quando mostra que o ideal de consumo, embora afete a todos, tem significados diferentes para os jovens ‘de cima’ (jovens de nossa pesquisa) e os jovens ‘de baixo’, indica que muitas vezes os jovens ‘de baixo’ – que não têm poder de consumo ou têm pouco poder de consumo, e talvez por saberem que a escola tem pouco a contribuir para que aumentem seu poder de consumo – têm dificuldade de ver sentido no ensino médio. Para os jovens ‘de cima’, da classe média/alta, a escola de ensino médio – com professores que ensinam os mesmos conteúdos e de modo semelhante ao de professores de escolas públicas, como foi possível atestar ao longo da pesquisa de um ano – tem sentido porque esses alunos, consumidores de fato, sabem que o poder de consumo aumentará via processo educativo, pois todos, invariavelmente, vão continuar seus estudos em nível superior – e não em qualquer universidade, mas em uma universidade reconhecidamente de qualidade.

Com isso, não estamos dizendo que a escola do ensino médio deve ter como finalidade preparar para acessar a educação superior, muito menos que deva servir para aumentar o poder de consumo, mas salientando que o ensino médio tem efetivamente sentido (ainda que questionável do ponto de vista republicano) para os jovens de classe média/alta, ao passo que para os jovens das classes mais baixas visualizar esse sentido é algo bem mais difícil. Entretanto, a escola pública seguir o modelo empresarial significa produzir os jovens *de baixo* como responsáveis pela sua condição.

A escola particular, foco da nossa pesquisa, faz sentido para os jovens da classe média/alta, não tanto pela forma como trabalha, nem pela qualidade de seus professores ou de sua infraestrutura, mas porque quem a frequenta efetivamente faz parte de um público em que êxito e sucesso estão já definidos/garantidos, não por mérito, empenho e dedicação, como pensam os próprios jovens, mas pelo lugar social que ocupam. Além disso, como nos

ensinam principalmente os estudos étnico-raciais e de gênero (Asinelli-Luz, & Cunha, 2011; Pereira, 2011), ela faz sentido porque os conteúdos nela trabalhados têm relação direta com a cultura desses jovens, isto é, são conteúdos brancos, masculinos, heterossexuais, cristãos, eurocêtricos. Mais do que isso, ela é exitosa em seus objetivos porque vivemos numa sociedade extremamente desigual. Mesmo que jovens ‘de baixo’ tivessem acesso a essa escola, dificilmente deixariam de pertencer aos extratos mais baixos e ainda aprenderiam que os jovens ‘de cima’ – como pensam os jovens da pesquisa realizada – estão em cima devido ao seu esforço e mérito ou aos de seus pais, enquanto os ‘de baixo’ são o que são devido à sua própria indolência e preguiça ou à de seus familiares.

A pesquisa efetuada contribuiu para refletir se a escola particular, hoje alardeada pela mídia e por vários agentes públicos como referência de qualidade, serve para os jovens das camadas sociais e culturais menos favorecidas. Se tivermos no horizonte a construção de uma sociedade mais democrática, justa, igualitária, não-racista e não-sexista, não teremos razões para perseguir essa concepção de qualidade. Assim, esperamos ter contribuído para a defesa da escola pública de ensino médio com qualidade, mas uma qualidade que não tem nada a ver com a qualidade do setor privado, tampouco com a suposta qualidade averiguada pelas avaliações em larga escala realizadas pelo poder público, como, por exemplo, o ENEM.

A qualidade que defendemos não está dada, mas é fruto de uma construção coletiva de grupos culturais e sociais preocupados em oferecer um ensino médio capaz de articular os interesses dos jovens com os interesses de uma sociedade radicalmente democrática – portanto, contra os interesses do mercado, fora dos interesses do mercado, para além dos interesses do mercado.

Neste artigo, fizemos referência à luta pela escola de ensino médio politécnico; à luta pelo ensino médio não atrelado à formação de meros consumidores; à luta por um ensino médio não-racista; à luta por um ensino médio não-homofóbico e não-sexista; à luta por um ensino médio articulado aos interesses das diferentes juventudes... Essas diferentes lutas mostram a preocupação com os jovens do ensino médio e que o ensino médio que está sendo oferecido precisa passar por mudanças. Dessa forma, percebe-se que o sentido do ensino médio está envolto em disputas e tensões.

É necessário continuar refletindo sobre o sentido que o ensino médio deve ter, ou seja, sobre o que queremos que os jovens que cursam o ensino médio se tornem. Na arena de disputa pelo sentido, a

presença do mercado tem sido a tônica. Porém, como mostramos com nossa pesquisa, assim como vários autores argumentam, o mercado não pode ser a referência para a educação de nossas juventudes. Mesmo que ele esteja ganhando algumas batalhas, por reconhecermos a capacidade de desconstruir o que construímos como seres humanos, sempre é possível produzir outro ensino médio e, portanto, outras juventudes e outras sociedades. Foi essa possibilidade que motivou a construção deste artigo.

Referências

- Asinelli-Luz, A., & Cunha, J. M. (2011). Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, 39, 87-102. doi:10.1590/S0104-40602011000100007
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto Editora.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa, & C. Skliar. (Ed.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (p. 119-138). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 5-31. doi:10.21814/rpe.13917
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, 32(116), 619-638. doi:10.1590/S0101-73302011000300002
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Krawczyk, N. (2014). Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, 35(126), 21-41. doi:10.1590/S0101-73302014000100002
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, 32(117), 1067-1084. doi:10.1590/S0101-73302011000400010
- Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Presidência da República.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Nosella, P. (2011). Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação e Sociedade*, 32(117), 1051-1066. doi:10.1590/S0101-7330201100040000
- Oliveira, L. F. (2014). Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, 39(1), 81-98. doi:10.1590/S2175-62362014000100006
- Oliveira, A. M., & Tomazetti, E. M. (2012). Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. *Educar em Revista*, 44, 181-200. doi:10.1590/S0104-40602012000200012
- Pereira, J. S. (2011). Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, 36(1), 147-172.
- Ramos, M. N. (2011). O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*, 32(116), 771-788. doi:10.1590/S0101-73302011000300009
- Reis, R. (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 637-652. doi:10.1590/S1517-97022012000300007
- Senicato, R. B., & Ometto, C. B. C. N. (2014). Discutindo sobre o fracasso escolar na perspectiva de Bernard Charlot: em foco uma escola pública paulista de educação básica. *ETD – Educação Temática Digital*, 16(2), 249-267. doi:10.20396/etd.v16i2.1318
- Silva, R. R. D. (2014). Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. *Educação em Revista*, 30(1), 127-156. doi:10.1590/S0102-46982014000100006
- Silva, M. R., Pelissari, L. B., & Steimbach, A. A. (2013). Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 403-417. doi:10.1590/S1517-97022012005000022
- Silva Junior, J. R., Lucena, C., & Ferreira, L. R. (2011). As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. *Educação e Sociedade*, 32(116), 839-856. doi:10.1590/S0101-73302011000300012
- Silveira, R. M. H. (2002). A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In M. V. Costa (Ed.), *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* (p. 119-142). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260. doi:10.1590/S1517-97022006000200003

Received on July 21, 2017.

Accepted on November 30, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

José Licínio Backes: Graduado em Filosofia. É Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é membro do quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Também é docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado e Doutorado da mesma instituição. É Bolsista de Produtividade – CNPq.

E-mail: backes@ucdb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

NOTA:

Eu, José Licínio Backes, declaro que sou responsável pela concepção, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e aprovo a versão final a ser publicada na revista.