

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GILMAR BARBOSA GUEDES

***A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NOTURNO: UMA
CONJUNTURA FAVORÁVEL AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL
COLETIVO EM CONTRAPOSIÇÃO AO PROTAGONISMO JUVENIL
VIA EMPODERAMENTO***

**NATAL/RN
2007**

GILMAR BARBOSA GUEDES

***A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NOTURNO: UMA
CONJUNTURA FAVORÁVEL AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL
COLETIVO EM CONTRAPOSIÇÃO AO PROTAGONISMO JUVENIL
VIA EMPODERAMENTO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Maria Doninha de Almeida

**Natal/RN
2007**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Guedes, Gilmar Barbosa.

A escola de ensino médio público noturno : uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento / Gilmar Barbosa Guedes. - Natal, 2007.

156 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Doninha de Almeida.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Ensino público - Tese. 3. Empoderamento - Tese. 4. Protagonismo juvenil - Educação. I. Almeida, Maria Doninha de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.2)

GILMAR BARBOSA GUEDES

***A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NOTURNO: UMA CONJUNTURA
FAVORÁVEL AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL COLETIVO EM
CONTRAPOSIÇÃO AO PROTAGONISMO JUVENIL VIA EMPODERAMENTO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Doninha de Almeida
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Otávio Augusto de Araújo Tavares
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Adelaide Ferreira Coutinho
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que contribuíram para a construção deste trabalho acadêmico.

Em especial agradeço:

A meu pai, João, em memória, e Lucila, meus genitores e responsáveis diretos por esta jornada. A meus irmãos, irmãs e familiares pelo apoio sempre presente em todos os momentos.

À Professora Maria Doninha de Almeida, Mestra e Amiga, pelo estímulo, compreensão e orientação competentes, contribuindo com seu conhecimento intelectual, perspicácia e comprometimento com a educação para a acuidade do senso crítico desse trabalho.

Ao professores e amigos, Antônio Cabral Neto, Josineide Santos e Melânia Rodrigues, exemplos de profissionalismo e dedicação à Academia, incentivadores nesta busca pelo conhecimento.

Aos professores e Amigos, Adelaide Ferreira, Aiene Rebouças, Alda Duarte, André Diniz, Antônio Berto, Dione Violeta, Eleny Gianini, Érika Andrade, Fabiana Ramos, Fabíola Cordeiro, Jorge Rodrigues, Kátia Siqueira, Magna França, Márcia Gurgel, Marlúcia Paiva, Niédja Lima, Olímpia Cabral, e demais colegas da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), exemplos de educadores a serem seguidos, que dignificam a docência.

Aos amigos, Almir Ferreira, Ana Lúcia Gomes, Alan Segundo, Cícera Romana, Eliziana Paiva, José Mateus, Jucileide Segundo, Lourdes Valentim, Luiz Geovanes, Telma Silva e Tereza Cristiane, sempre presentes em todos os momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas condições de crescimento e formação na área de Política Educacional.

RESUMO

O presente trabalho estuda o protagonismo juvenil na escola de ensino médio público, com ênfase no ensino noturno. Considera as mediações que determinam o paradigma do protagonismo juvenil defendido por teóricos da pós-modernidade e pelos documentos da reforma do ensino médio brasileiro. Mostra que as explicações sobre o protagonismo juvenil fazem parte da concepção de *empoderamento juvenil*, proposta pelos organismos multilaterais com a intenção de mobilizar os jovens pobres em ações de combate à pobreza nos países em vias de desenvolvimento, conjuntura na qual são propostas teorias e práticas que viabilizem a sobrevivência dos jovens pobres, tidos como em situação de risco. Discute a questão do empoderamento e indica que a proposição do protagonismo juvenil via empoderamento tem um espaço favorável no âmbito do ensino médio, nível em que se encontra a maioria dos jovens. Mostra que a defesa do empoderamento juvenil esconde as possibilidades de ações estudantis coletivas, que propiciem a intervenção sócio-política do aluno do ensino médio, e o deixa com função apenas homologatória. Propõe a busca da possibilidade de incentivo ao protagonismo juvenil coletivo, ou *protagonismo estudantil coletivo*, no qual o discente apresenta sugestões para o planejamento e execução das atividades didático-pedagógicas da escola pública de ensino médio. Defende que a gestão democrática, com ênfase no processo participativo, é a principal determinação para o protagonismo estudantil coletivo. Metodologicamente, considera as seguintes dimensões de análise: a) configuração do protagonismo juvenil; b) protagonismo juvenil na perspectiva legal/institucional; c) ensino médio e o protagonismo juvenil; e d) possibilidade de construção do protagonismo estudantil coletivo no ensino médio público noturno do Rio Grande do Norte, Estado escolhido para a pesquisa. Tecnicamente, sistematiza uma ampla revisão da literatura pertinente à temática e informações de uma consulta documental, além de dados constantes do Banco de Dados da pesquisa *O Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte*. Conclui defendendo que: há necessidade de contribuir para discussões sobre a participação política dos jovens no ensino médio noturno, apresentando as possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo; as opiniões apresentadas pelos alunos são imprescindíveis ao redimensionamento do papel acadêmico exercido pelas instituições educacionais neste momento, pois os discentes correspondem a interlocutores privilegiados; o aluno pode e deve ser consultado desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares; e apesar dos entraves e das dificuldades inerentes ao ensino médio público noturno, se formam novos espaços de democratização das idéias.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo juvenil; empoderamento; ensino médio público.

RÉSUMÉ

Ce travail étudie le protagonisme juvénile en école de enseignement secondaire publique, avec emphase à l'enseignement nocturne. Considère les médiations que déterminent le paradigme du protagonisme juvénile défendu par théoriciens post-modernes et documents de réforme de enseignement secondaire brésilien. Montre que les explications sur le protagonisme juvénile font part d'une conception de *pouvoir juvénile*, proposé pour organismes multilatérales avec la volonté de mobiliser les jeunes pauvres pour faire actions du combat à la pauvreté dans les nations sur le point de développement, conjoncture auquel sont proposées théories et pratiques que viabilisent la subsistance des jeunes pauvres en situation de risque. Discute la question de *pouvoir juvénile* et indique que la proposition de le protagonisme juvénile via *pouvoir* ont une espace favorable dans le sphère du enseignement secondaire, niveau de la plupart de jeunes. Montre que la défense de *pouvoir juvénile* occulte chances de actions étudiants collectifs que permettent une intervention sociopolitique au élève de enseignement secondaire, qui ont seulement une fonction de homologation. Propose une recherche de possibilités de incitants à le protagonisme juvénile collectif ou *protagonisme étudiant collectif*, auquel le étudiant présente suggestions pour le planification et exécution de activités didactique pédagogiques dans l'école publique de enseignement secondaire. Défend que la gestion démocratique, avec emphase en procès participatif, c'est la principal détermination pour le *protagonisme étudiant collectif*. Méthodiquement, considère les dimensions suivantes pour le protagonisme juvénile: a) configuration de protagonisme juvénile b) protagonisme juvénile dans perspective légal/institutionnel; c) enseignement secondaire et protagonisme juvénile; d) possibilité de construction de *protagonisme étudiant collectif* dans enseignement secondaire nocturne en Rio Grande do Norte, état choisi pour recherche. Sistematize une technique de revision de littérature sur le thème et informations d'une consultation de documents, au-delà de données constants de Banc de données de la recherche *Le Enseignement Secondaire Publique Nocturne : registre et analyse de expérience dans l'état de Rio Grande do Norte*. Conclusion: il faut contribuer pour débats sur la participation politique de les jeunes dans le enseignement secondaire nocturne, en présentant possibilités réelles de *protagonisme étudiant collectif*; opinions présentées pour élèves sont très importantes à une direction d'un rôle académique fait pour institutions scolaires dans ce moment, parce que des étudiants sont correspondants à interlocuteurs privilégiés; le élève peut et doit être consulté depuis le moment de élaboration jusqu'à réalisation de activités scolaires; bien que il y a des entraves et difficultés immanents au enseignement secondaire publique nocturne, se forment nouveaux espaces de démocratisation de idées.

MOTS-CLÉS : protagonisme juvénile ; pouvoir juvénile ; enseignement secondaire publique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1 – Relação educação secundária completa ou mais versus taxa de desempregados, empregados e empregados no setor informal de jovens de 20 a 29 anos. 2000.....99
- Gráfico 2 – Taxas de desemprego da população acima de 16 anos e de jovens de 16 a 24 anos. Regiões Metropolitanas e Distrito Federal. Brasil/2004.100
- Gráfico 3 – Taxa de ensino médio completo para a população entre 20 e 25 anos por nível de renda. Brasil/1998.....101
- Gráfico 4 – Taxas de transição por série no ensino médio - Brasil 1981/2001 e 2004. Fonte:MEC/INEP.....103
- Gráfico 5 – Taxas de escolarização bruta e líquida por nível de ensino fundamental (7 a 14 anos) e médio (15 a 17 anos) - Brasil 1996/2003.....104
- Gráfico 6 – Número de matrículas no Ensino Médio por ano/2006.....106
- Gráfico 7 – Crescimento das matrículas no Ensino Médio tendo como parâmetro o primeiro ano(1997) de desdobramento da LDB/96 - Brasil/2006.....106
- Gráfico 8 – Percentuais de matrículas no Ensino Médio Noturno do Brasil no período de 1997 a 2005 – Brasil/2006.....109
- Gráfico 9 – Percentual de matrículas no Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte no período de 1997 a 2005 - Brasil/2006.....109
- Gráfico 10 – Distribuição da população de 18 a 24 anos segundo os anos de escolaridade. Total do país 2000.....110
- Gráfico 11 – Contribuição do analfabetismo, escolarização adequada, qualidade do ensino, educação e renda para formação do Índice de Desenvolvimento Juvenil/2003 (IDJ) no Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Brasil/2003.....117
- Gráfico 12 – Percentuais de alunos reprovados, aprovados e afastados por abandono no médio diurno e noturno no Brasil (BR) e no Rio Grande do Norte (RN) em relação a matrícula total - Brasil/2004.....119
- Gráfico 13 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos do Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte segundo as escolas pesquisadas. Brasil/2006.....124
- Gráfico 14 – Estado civil dos alunos do Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte segundo as escolas pesquisadas. Brasil/2006.....126

- Gráfico 15 – Opinião dos alunos no tocante a profissão que gostariam de ter segundo as escolas pesquisadas. Rio Grande do Norte/2006.....127
- Gráfico 16 – Opinião dos alunos no tocante a profissão que consideram valorizadas segundo as escolas pesquisadas. Rio Grande do Norte//2006.....127
- Gráfico 17 – Opinião dos alunos no tocante a profissão que consideram desvalorizadas segundo as escolas pesquisadas. Rio Grande do Norte/2006.....128
- Gráfico 18 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante o motivo de continuar estudando. Rio Grande do Norte/2006.....129
- Gráfico 19 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante o motivo de ter interrompido os estudos. Rio Grande do Norte/2006.....131
- Gráfico 20 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante aos aspectos que lhe agradam na escola. Rio Grande do Norte/2006.....132
- Gráfico 21 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante aos aspectos que lhe desagradam na escola. Rio Grande do Norte/2006.....132
- Gráfico 22 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante as atividades extra-classe que tenham gostado. Rio Grande do Norte/2006.....135
- Gráfico 23 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante as formas de colaborar com a escola. Rio Grande do Norte/2006.....135
- Figura 1 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante às propostas para colaborar nas atividades pedagógicas e curriculares da escola. Rio Grande do Norte/2006.....136
- Figura 2 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante às propostas para colaborar nas atividades administrativas da escola. Rio Grande do Norte/2006.....136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UERN	– Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
MEC	– Ministério da Educação
SEMTEC	– Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UMES	– União Municipal dos Estudantes Secundaristas
FEBEM	– Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para Infância
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
ECA	– Estatuto da Criança e do adolescente
USP	– Universidade de São Paulo
ONU	– Organização das Nações Unidas
CEPAL	– Comissão Econômica para América Latina
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	– Produto Interno Bruto
G8	– Grupo dos sete países mais industrializados e mais a Rússia
ONG	– Organizações Não-Governamentais
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PFL	– Partido da Frente Liberal
FMI	– Fundo Monetário Internacional
OMC	– Organização Mundial do Comércio
FAO	– Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
OIJ	– Organização Ibero-americana para Juventude
FLAJ	– Foro Latino-americano de Juventude
PREAL	– Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e o Caribe
OREALC	– Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FHC	– Presidente Fernando Henrique Cardoso
CEB	– Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação

INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
PDS	– Partido Democrático Social
NMSs	– Novos Movimentos Sociais
BIRD	– Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial
USAID	– United States Agency for International Development.
IIFE	– Instituto Internacional de Planejamento Educativo da UNESCO
CINTERFOR	– Centro Inter-Americano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional.
CLIE	– Centro Latino-Americano de Investigações Educacionais
CENPEC	– Centro de Educação e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
CELAJU	– Centro Latino-americano de Juventude
UNE	– União Nacional dos Estudantes
SEBRAE	– Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DIEESE	– Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
FMI	– Fundo Monetário Internacional
SEADE	– Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados
FAT	– Fundo de Amparo ao Trabalhador
IBASE	– Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
PÓLIS	– Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IPEA	– Instituto de Pesquisas Aplicadas
ODM	– Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
DTDIE	– Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações do INEP
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIM	– Sistema de informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Contextualizando o objeto de estudo.....	13
Delimitando o objeto de estudo	17
Idéia norteadora e dimensões analisadas	18
Objetivo básico	19
Posicionamento metodológico e procedimentos técnicos necessários.....	19
1. O PROTAGONISMO JUVENIL NA CONTEMPORÂNEIDADE	26
1.1 CONDICIONANTES IMBRICADOS NO PROTAGONISMO JUVENIL	26
1.1.1 Antecedentes históricos.....	28
1.1.2 Políticas concebidas para juventude focando o protagonismo juvenil	32
1.1.3 Participação política da juventude brasileira na segunda metade do século XX: um caminho que aponte a possibilidade do protagonismo juvenil?.....	35
1.2 MEDIAÇÕES TÉORICAS	38
1.2.1 Novos movimentos sociais: suporte para a compreensão do protagonismo juvenil.....	41
1.2.1.1 Alan Touraine: o sujeito como protagonista social	43
1.2.1.2 Alberto Melucci, Juan Escámez e Ramón Gil: protagonismo com responsabilidade moral e solidariedade coletiva.....	47
1.2.1.3 Robert Putnam: a teoria do capital social como prática protagonista.....	49
1.2.1.4 Roger Hart e Bernardo Toro: como concretizar o protagonismo da sociedade civil?	53
1.2.2.5 Michael Apple e James Beane: a teoria das escolas democráticas e a potencialidade do protagonismo coletivo dos jovens.....	60
2. DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS DO PROTAGONISMO JUVENIL E OS REBATIMENTOS NAS DISCUSSÕES E PRÁTICAS DO CAMPO EDUCACIONAL	64
2.1 DISCURSOS INSTITUCIONAIS.....	64
2.1.1 Organismos multilaterais mundiais: o protagonismo dos jovens pobres	66
2.1.2 Organismos multilaterais e protagonismo juvenil: repercussões na legislação educacional do ensino médio.....	71
2.1.3 Protagonismo juvenil e a legislação educacional do ensino médio Brasileiro	74
2.2 REFLEXOS PRAGMÁTICOS DO PROTAGONISMO JUVENIL: EMPREENDEDORISMO E VOLUNTARIADO.....	79
2.3 O PROTAGONISMO JUVENIL NO DISCURSO DOS INTELECTUAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO VERSUS A POSSIBILIDADE DE UM PROTAGONISMO JUVENIL COLETIVO.....	86
3. ENSINO MÉDIO: UMA CONJUNTURA QUE FAVOREÇA AO PROTAGONISMO JUVENIL?	97
3.1 ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CONTEMPORANEIDADE: MERCADO DE TRABALHO E ESCOLARIDADE PRECÁRIOS	97

3.1.1 Juventude e mercado de trabalho	98
3.1.2 Juventude e escolaridade.....	102
3.1.3 Condições de trabalho e escolaridade dos jovens pobres: um cenário que favorece ao protagonismo juvenil por empoderamento.....	110
3.2 ENSINO MÉDIO NOTURNO NO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS PARA O PROTAGONISMO JUVENIL COLETIVO	113
3.3 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL POR EMPODERAMENTO OU ESTUDANTIL COLETIVO?	122
3.4 APROVEITANDO AS OPINIÕES DOS ALUNOS PARA INICIAR UM PROTAGONISMO JUVENIL COLETIVO.....	129
3.5 SUGESTÕES DOS ALUNOS PARA ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS DA ESCOLA.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

INTRODUÇÃO

Contextualizando o objeto de estudo

A nossa atuação em atividades situadas no sistema de educação pública do Estado do Rio Grande do Norte tem oportunizado a sistematização de elementos que nos conduzem a questionamentos relativos ao ensino básico e à participação política dos jovens, participação esta proposta pelo chamado protagonismo juvenil, principalmente, no que diz respeito ao ensino médio e sua oferta noturna.

Em nossa experiência nesse campo, destacam-se: a) a atuação junto à formação de professores, na condição de docente das disciplinas pedagógicas oferecidas no magistério, oferta noturna, em escolas públicas situadas na capital e no interior do Estado; b) a participação na pesquisa sobre *Gestão Descentralizada da Escola Pública: um estudo da experiência do Rio Grande do Norte*¹; e, como pesquisador no estudo: *O Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte*²; d) e mais, fundamentalmente, o contato com professores e alunos do ensino médio noturno das escolas públicas desse Estado.

Além disso, percebemos que nas décadas de 80 e, notadamente, 90, do século vinte, surge uma nova diretriz institucional, emanada das políticas públicas para juventude advindas dos organismos multilaterais mundiais e do Estado brasileiro, que imputam ao aluno uma posição de protagonista da prática social, inclusive, na educação escolar, nas questões político-administrativas e pedagógicas da escola pública.

Inclui-se, ainda, nessa experiência, a observação sobre a existência dos problemas que resultam da tentativa de reorganizar as formas de participação política dos jovens na educação secundária³, juntamente com as limitações da organização e do funcionamento acadêmico-administrativo da escola de ensino médio, principalmente a noturna.

¹ Projeto financiado pelo CNPq e pela UFRN, coordenado pelo Prof. Antônio Cabral Neto com a participação da Profa. Maria Doninha de Almeida, dentre outros professores da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

² Trabalho conjunto do MEC, por meio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desenvolvido nacionalmente e coordenado no Rio Grande do Norte pela Profa. Maria Doninha de Almeida – 2003/2004.

³ Doravante nesse trabalho o termo *educação secundária* será utilizado como sinônimo de ensino médio, expressão utilizada pelos organismos multilaterais mundiais da área educacional para referir-se ao ensino médio.

Nesse contexto, faz-se necessário analisar os fundamentos do conceito de protagonismo sistematizado pelo pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa⁴, que propõe a centralidade do sujeito social nas ações de participação política dos jovens nas diferentes arenas públicas da sociedade, inclusive, nas instituições educacionais.

É necessário ainda analisar o conceito de protagonismo juvenil surgido na chamada sociedade pós-industrial ou pós-moderna, por meio de discussões que abordam a idéia do protagonismo do sujeito social e político; incluindo a emergência dos novos movimentos sociais e a defesa da supremacia da sociedade civil sobre o Estado e o mercado, numa conjuntura econômica em que a reestruturação do mercado de trabalho tem ocasionado crescentes índices de desemprego e de exclusão social da juventude brasileira.

A proposição do paradigma do protagonismo juvenil, conforme a diretriz sugerida para escola pública, reforça que os discentes tornam-se ativos no processo de ensino-aprendizagem, representando um canal efetivo de expressão sobre a dinâmica administrativo-pedagógica da escola pública.

No entanto, acossados pela necessidade de inserir-se no mundo do trabalho, num momento em que a necessidade de sobreviver, concomitantemente com aquela de ajudar na sobrevivência da família, impõe ao aluno da escola pública, notadamente de ensino médio, uma assunção ao protagonismo juvenil via empoderamento, valor propugnado para a escola brasileira contemporânea.

Isso conduz a uma participação secundária em relação àquela desenvolvida pelos profissionais das instituições educacionais, com exceções daquelas representadas pelo movimento estudantil, surgido no seio de partidos políticos de esquerda e em entidades estudantis, como, por exemplo, a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES).

⁴ “Antonio Carlos Gomes da Costa é pedagogo, escritor e consultor na área de desenvolvimento social e ação educativa. Dirigiu uma unidade da Febem em Ouro Preto (MG), foi oficial de projetos do UNICEF e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Trabalhou como perito no Comitê dos Direitos da Criança da ONU, em Genebra (Suíça), e participou, no Brasil, do grupo de redação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Atualmente é diretor-presidente da organização de aprendizagem Modus Faciendi e está envolvido em diversos projetos educacionais. Em 1998, foi ganhador do *Prêmio Nacional de Direitos Humanos*, em reconhecimento ao seu importante trabalho em favor dos Direitos da Criança e do Adolescente. Possui o título “Notório Saber” concedido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), em 2000” (MODUS FACIENDI, 2006, p. 1, grifo do autor).

Mas, seja no âmbito consultivo seja no deliberativo, os alunos não têm sido estimulados a participar nas decisões tomadas pelo coletivo dos atores escolares. Freqüentemente o discente tem a função apenas homologatória de uma disposição tomada em um colegiado da escola, fato esse que ocorre contraditoriamente à propalada *gestão democrática do ensino público* (Art. 206 da Constituição Brasileira), inserida nos documentos legais e na tentativa de instrumentalização desse princípio nas práticas administrativo-pedagógicas das escolas públicas brasileiras.

Na revisão dos procedimentos de organização curricular no interior da escola, a chamada gestão democrática, com ênfase no processo participativo, é a principal determinação. Nessa direção, o envolvimento de todos os atores da escola – dirigentes, técnicos e principalmente professores e alunos – deve caracterizar os procedimentos de planejamento, decisões e acompanhamento das ações administrativas e acadêmicas, contexto no qual o aluno assume, teoricamente, um importante papel.

No interior das instituições educacionais, a resolução das pendências administrativas e pedagógicas tem sido tratada como competência da burocracia estatal, seja aquela localizada na união, nos estados e nos municípios ou, precariamente, no interior da escola.

Os protagonistas dessas políticas, técnicos educacionais, professores e, possivelmente, os alunos, na maioria das vezes, atuam como meros coadjuvantes, situando-se, quase sempre, como executores desprovidos de poder tanto nas reformulações e atualizações pedagógicas quanto na sua execução.

Nessa situação, principalmente no que diz respeito às questões político-pedagógicas, os alunos não participam apresentando sugestões e, por falta de prática e de conhecimento pertinentes, não situam as suas indicações nas diversas dimensões que configuram a organização de uma proposta pedagógica contextualizada. Os elaboradores da proposta acadêmica da escola, por sua vez, também não cultivam estratégias de classificação e aproveitamento das idéias dos alunos sobre o conteúdo e a sistemática de oferta e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa cultura funcional, que historicamente tem excluído do processo decisório parte dos atores sociais diretamente envolvidos na materialização das políticas públicas no âmbito da escola, tem sido um dos responsáveis pelo malogro de muitas pretensões expressas na própria legislação.

Tal comportamento serviu de questionamento para Martins (2002, p. 337) que, ao fazer uma avaliação sobre as causas que levam as políticas educacionais direcionadas ao ensino médio falharem na obtenção de resultados positivos, indaga:

De que forma esse modelo permite captar as relações dinâmicas entre as diferentes estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciam a trajetória de qualquer política pública, por serem eles agentes do processo de implementação?

O papel secundário dos atores educacionais acentua-se, de forma mais patente, no segmento dos alunos, também pelo fato de serem eles carentes de entidades de classes, ou órgãos representativos bem estruturados, que disponham de canais de pressão política no âmbito nacional, estadual ou local, onde são formuladas e decididas as ações estatais. Esta condição é acentuada pela débil participação política dos entes sociais, fato que atinge graus variáveis de acordo com o momento socioeconômico e político vivenciado em diferentes âmbitos da sociedade brasileira⁵. Abramovay e Castro (2003), comentando a percepção dos alunos sobre a reforma do ensino médio ora implementada, afirmam:

O conhecimento dos alunos sobre a reforma do ensino médio, de acordo com os depoimentos analisados, é incipiente: *É aquele projeto que fala não sei o quê sobre a escola.* [...] No melhor dos casos, alguns alunos demonstram ter conhecimento superficial ou pontual sobre os objetivos e as mudanças propostas. Em geral, convergem para alusões a pontos não-concorrentes às suas reais intenções, sem referir-se aos seus princípios e finalidades (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 238).

Discutindo as dificuldades encontradas junto aos alunos para execução de um projeto voltado para o ensino médio no Estado de Mato Grosso, Kuenzer (2002) expressa a seguinte situação:

Embora a maioria dos alunos tenha se envolvido com o projeto, avaliando-o como positivo enquanto uma nova forma, mais interessante e viva, de aprender, houve **diferentes formas de resistência** por parte de um bom número de alunos, em especial os do noturno (2002, p. 326, grifo nosso).

⁵ O processo de redemocratização e o conjunto de reformas educacionais iniciadas a partir da década de 80, inclusive no ensino médio, encontraram a organização política do movimento estudantil precariamente estruturada pelas ingerências do regime civil-militar, instaurado pelo golpe de 64, acrescido da falta de participação política inerente ao modelo democrático-liberal da sociedade brasileira.

Informações extraídas de uma análise preliminar dos dados da pesquisa *O Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte*, citada antes, informam sobre o entendimento dos alunos da escola de ensino médio público noturno em relação às necessidades administrativas e didático-pedagógicas prementes das escolas. Os alunos, em sua maioria, não se encontram alheios à conjuntura escolar, conseguindo indicar as dificuldades e sugerindo soluções para os problemas das instituições educacionais.

Podemos verificar pertinentes opiniões sobre os aspectos administrativos oferecidas por alunos das diferentes escolas do Rio Grande do Norte, incluídas na amostra da pesquisa citada. Quando solicitados que sugerissem formas de colaborar com sua escola, foram apresentadas as seguintes propostas:

Brigar junto à diretora da escola pelos meus direitos como aluno e pela a melhoria da escola com relação à higiene, à segurança e à falta de professores (aluno da Escola Estadual Prof. Francisco Ivo, Natal, 2003);

Indo até as autoridades públicas e reivindicar melhores salários para os professores – professores das redes públicas –, pois acho desprezível o salário desses profissionais (aluno do Centro Educacional José Augusto, Caicó, 2003).

Tendo reuniões para debater as coisas que mais faltam. Embora não seja coisa que dependam da diretoria e sim do governo (aluno do Centro Educacional Felinto Elísio, Jardim do Sérido, 2003).

As opiniões desses alunos, seja sobre o espaço administrativo seja sobre o aspecto curricular, solicitando conteúdos e metodologias que incentivem a construção ativa do conhecimento, ou mesmo na interação intra e extra comunidade escolar, não podem ser enquadradas em evasivas ou indicações superficiais. Contrariamente, coadunam-se com demandas reais do sistema público de ensino.

Delimitando o objeto de estudo

Os registros resumidos, reforçam a necessária importância de um estudo sobre o protagonismo juvenil no ensino médio público, notadamente o noturno. Para isso é necessário destacar as diretrizes recomendadas pelos teóricos dos chamados novos movimentos sociais, que fundamentam a idéia de protagonismo dos atores sociais fragmentados e múltiplos, e o contexto característico das ações voluntárias.

Como afirma Melucci (2001, p. 117), por exemplo:

A ação voluntária é, portanto, uma forma de ação coletiva caracterizada por um vínculo voluntário de solidariedade entre seus participantes e pelo fato de que estes não recebem pela participação nenhum benefício econômico direto.

Assim, a ação voluntária se constitui em um mecanismo fundamental do contexto do protagonismo juvenil, sendo apregoada para os jovens pelos organismos multilaterais mundiais. Nesse intento, a UNESCO, afirma que:

A participação cidadã dos jovens inclui ações como o voluntariado, que deve garantir a subsistência e uma rede de proteção social através da garantia de tempo e recursos para educação, recreação, formação cultural e artística, que deveriam ser parte de quaisquer políticas de juventude [...] Os programas de participação cidadã e voluntariado juvenil constituem uma iniciativa ambiciosa, mas de grande potencialidade, tanto para os jovens, como para a sociedade em seu conjunto (UNESCO, 2004, p. 154-155).

Situando-se neste debate, este trabalho estuda especificamente o protagonismo juvenil na escola de ensino médio público, com ênfase no ensino noturno no Estado do Rio Grande Norte, destacando mediações históricas correlatas sobre o seu surgimento e possibilidades de realização.

Idéia norteadora e dimensões analisadas

Defende-se que o aluno pode ser transformado em um protagonista estudantil coletivo que, conjuntamente como os demais membros da escola (professores, funcionários, pais, comunidade, dentre outros), participa ativamente da elaboração e concretização da proposta político-pedagógica e administrativa da escola. Defende-se, portanto, a existência concreta da possibilidade dos alunos do ensino médio noturno serem integrantes efetivos de um protagonismo estudantil coletivo, contribuindo ativamente para construção e o desenvolvimento da proposta político-pedagógica e administrativa da escola.

A caracterização da possibilidade de construção do protagonismo estudantil coletivo, por meio da participação do jovem nas decisões e execuções das práticas pedagógico-administrativas da escola de ensino médio noturno, passa pela compreensão de que o protagonismo coletivo nega o protagonismo pelo empoderamento.

Para tanto, consideram-se as seguintes dimensões:

- a) configuração do protagonismo juvenil;
- b) protagonismo juvenil na perspectiva legal/institucional;
- c) ensino médio e o protagonismo juvenil;
- d) possibilidade de construção do protagonismo estudantil coletivo no ensino médio público noturno do Rio Grande do Norte.

Objetivo básico

O objetivo básico deste estudo é analisar o protagonismo juvenil e estudar as condições concretas de viabilização de um protagonismo estudantil coletivo na perspectiva de inserção ativa do aluno em decisões que contribuam para a melhoria do planejamento e da implementação dos processos administrativos e pedagógicos da escola.

Posicionamento metodológico e procedimentos técnicos

Partindo das informações apresentadas anteriormente, este trabalho oferece um parecer dos alunos do ensino médio público noturno do Rio Grande do Norte sobre questões de ordem pedagógico-administrativa que necessitam de novos encaminhamentos nas instituições escolares públicas, inclusive sugestões para reverter situações inadequadas.

Entendemos que há necessidade de contribuir para discussões sobre a participação política dos jovens no ensino médio noturno, apresentando as possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo, em função da oferta de subsídios que ajudem no debate que constrói o processo de democratização da escola.

Os discentes correspondem a interlocutores privilegiados, na condição de receptores, em termos de análise conjuntural da instituição escolar e de propostas para contextualizar o ensino médio público noturno no Estado. Logo, torna-se necessário incentivar “pesquisas para subsidiar a elaboração de políticas para essa etapa da escolarização, enfatizando a importância de se desenvolverem estudos e proposições específicas para o ensino noturno” (QUINTELA, 2005, p. 323).

Admite-se que as opiniões apresentadas pelos alunos são imprescindíveis ao redimensionamento do papel acadêmico exercido pelas instituições educacionais no século XXI. Nesse sentido, torna-se premente saber quais as sugestões dos discentes sobre *o quê* e *o como* deve se processar o ensino oferecido pelas escolas do ensino médio público noturno, principalmente, em diferentes contextos geográficos, sociais e econômicos. Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 33), devemos

considerar os jovens não somente como grupo de ressonância, mas como atores estratégicos para o desenvolvimento da sociedade. O olhar sobre a educação e sua casa – a escola – pede referências a aspectos e valores diversos, capazes de incorporar uma reflexão sobre a sociedade em constante mudança dentro de um mundo ambivalente e contraditório.

Nesse sentido, defendemos a possibilidade de construção do protagonismo estudantil coletivo na escola pública do ensino médio noturno. Contudo, concordamos com Iulianelli (2003) ao afirmar que devemos nos contrapor ao modelo de protagonismo juvenil voluntário proposto pelos organismos multilaterais e que, em hipótese alguma, esse conceito deve ser sustentado pelos indivíduos ou entidades comprometidas com o processo de democratização do espaço público. O autor apresenta um conceito alternativo, enunciado nos seguintes termos:

Trata-se de ações juvenis coletivas e participantes – nelas se constroem a autonomia dos participantes e o envolvimento da coletividade em ação. Esse modelo de ação, por conseguinte, não supõe um mecanismo de geração de lideranças individuais, indivíduos líderes (elites), mas a geração de participação e cooperação social. Propriamente, protagonismo é um modelo pedagógico-político de ação. É uma ação educativa que relaciona jovens e educadores – ou somente jovens – na construção de um processo de intervenção sociocultural. [...] O conceito se dá numa disputa de sentido – e de conteúdo – contra o que é oferecido pelos organismos multilaterais e pela cooperação internacional. Enquanto para esses o eixo é o empoderamento, muitas vezes via **educação**, como mecanismo de **combate à pobreza**, para aqueles, jovens e educadores, a questão central é o próprio processo formador que se dá por meio da ação juvenil: a questão central é a construção da cidadania e da participação (IULIANELLI, 2003, p. 71, grifos do autor).

O conceito de *empoderamento* foi apresentado durante a Assembléia Geral da ONU, em 12 de julho de 2001, (A/56/180, p. 9). Trata-se da idéia que traz implícito o resgate do sujeito liberal que havia sido desvirtuado ou secundarizado

pela sociedade de classes existentes no modelo capitalista social-democrata ou de Estado do Bem-Estar Social. O novo sujeito vem com a responsabilidade moral de protagonizar as mudanças sociais, econômicas, políticas e morais requeridas pela denominada nova sociedade capitalista pós-moderna.

Segundo a ONU,

O conceito de empoderamento inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social. Empoderar os jovens sugere conferir poder aos jovens como indivíduos ou membros de organizações juvenis, comunidades e corpos nacionais e internacionais. Então, isso está diretamente relacionado com a oportunidade de tomar decisões que afetam as suas vidas, bem como instá-los a tomar decisões que possam ser contrárias aos interesses e desejos imediatos (ONU, 2001, p. 2).

O empoderamento surge num contexto conjuntural em que o paradigma fordista /desenvolvimentista do *Welfare State* é substituído por outro molde flexível de produção, que emprega pouca mão-de-obra, criando insuficientes condições de empregabilidade formal para grande parte da força de trabalho juvenil, logo, gerando desemprego e crescentes desigualdades sociais principalmente nos países em vias de desenvolvimento. Nesse contexto, há necessidade de ocupar os jovens e, para tanto, amplia-se sua função social. Se antes eram apenas força de trabalho potencial, que precisava ser formada, agora, são, também, protagonistas voluntários que ajudam em programas sociais estatais e públicos não-estatais, nas áreas de saúde, educação e trabalho. Para Lulianelli (2003, p. 65), contrariamente,

Empoderar, no que diz respeito à juventude, é torná-la agente ativo de transformações e desenvolvimento, em vez de serem os jovens considerados meros objetos passivos de programas iniciados externamente. Por trás de todas essas ações há uma leitura que considera as gerações futuras – já presentes – responsáveis pelo presente e pelo futuro. [...] Para o Banco Mundial o empoderamento é um expediente no combate à pobreza.

Com algumas considerações à parte, o conceito apresentado por Lulianelli (2003) se aproxima sobretudo daquele que, preliminarmente, percebemos como mais coerente com a nossa infraestrutura econômica e superestrutura sócio-histórica e política. A percepção contrária, que atribui ao protagonismo juvenil uma característica de empoderamento, é também considerada nesta análise, pois é via discussão do contraditório que podemos contribuir na construção do vir-a-ser.

A observância desse posicionamento contribuirá para o aperfeiçoamento da prática de administração educacional no interior da escola pública. Situar o aluno como protagonista fundamental no momento de discutir e decidir sobre as práticas pedagógica-administrativas que devem ser implementadas no interior da instituição escolar é um passo decisivo na busca da melhoria da qualidade intelectual e sócio-política dos educandos.

O discente pode e deve ser consultado desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares, deixando de ser visto apenas como o resultado final, isto é, deixando de ser um ente social secundário na concepção e implementação das ações educacionais no seio da escola.

Sabemos que o aluno aprende apenas quando participa da construção de sua aprendizagem. E para que isso aconteça, ele precisa de uma escola que o convide a participar das decisões que dizem respeito ao projeto pedagógico que a ele se destina. Um projeto que leve em conta sua diversidade e que possa também fazer parte de sua vida. A participação, com certeza, pertence à própria natureza do ato pedagógico (ABDALLA, 2004, p. 105).

Considerando-se as diretrizes legais e curriculares elaboradas, é perceptível a influência de uma junção de vários fatores conjunturais: econômicos, políticos e sociais do país que dificultam a participação do aluno como produtor crítico-social do conteúdo e do processo de ensino.

A própria dinâmica burocrática, improdutiva e excludente das escolas, não tem propiciado fóruns de discussões ou acenado com ações efetivas de modificação da condição de afastamento do aluno. Assim, tem restado aos alunos desenvolverem mecanismos, algumas vezes corretos, outras nem tanto, de resistência aos projetos advindos dos níveis superiores da burocracia estatal ou das direções escolares, muitas vezes, sem identificação aparente com a dinâmica cultural, social e política do grupo de alunos a que se destinam.

Apesar dos entraves e das dificuldades inerentes ao ensino médio público noturno, formam-se novos espaços de democratização das idéias, mesmo aqueles convencionais. Criam-se colegiados escolares e grêmios estudantis que, embora não funcionem como previsto e/ou assumam um papel meramente homologatório das decisões superiores, podem ser uma possibilidade de significativas participações acadêmicas dos alunos. Na relação entre o cotidiano escolar e o meio social externo nascem, entre os alunos, maneiras diversificadas de perceber e analisar o contexto escolar.

Para Lima (2004, p. 95),

Dadas as características do sistema educacional hoje, em particular do ensino médio, com a concentração de jovens das camadas populares nas escolas públicas, cabe, portanto, uma profunda reflexão sobre o papel e as necessárias mudanças nessas escolas. Para tanto, torna-se necessário compreender como vivem, pensam e se expressam os jovens brasileiros.

Embora considerando-se a escola como sendo um espaço social responsável pela transmissão da cultura de participação burguesa, ainda assim, acredita-se ser importante não abandonar a possibilidade de percebê-la como um ambiente contraditório, entendimento que se assemelha àquele proposto por Snyders (2005, p. 102):

As reivindicações dos alunos transformaram-se numa das forças motoras da escola – e igualmente as reivindicações dos pais: umas e outras têm de ultrapassar o estado de utopia anarquizante para tomarem forma em organizações conscientes e responsáveis.

É nesse contexto que os discentes podem contribuir para mudança da dinâmica curricular e infra-estrutural das escolas. De fato, o discente pode ser um interlocutor privilegiado na introdução de propostas e procedimentos acadêmico-administrativos dirigidos à reordenação permanente das ações da escola de ensino médio público noturno.

Para verificar a possibilidade da efetiva realização do protagonismo estudantil coletivo no ensino médio noturno no Rio Grande do Norte, o principal destaque corresponde às características dos alunos, suas expectativas e as possibilidades de concretização de uma efetiva participação como protagonista coletivo.

Como procedimento necessário para discutir o protagonismo juvenil, partimos do entendimento de Sanfelice (2005, p. 91-92), segundo o qual a pesquisa em educação deve considerar que:

Os novos temas, as novas abordagens e os novos problemas [...] não devem ser tratados com os princípios da lógica formal – educação estudada em suas partes (livro didático, mobiliário, história de instituições escolares, educação indígena, etc.) –, isso implica, do ponto de vista lógico, excluir a possibilidade dialética.

Nesse sentido sendo o protagonismo juvenil um tema novo, como referido por Sanfelice (2005), evitamos o encaminhado da lógica formal que poderia dissociar o objeto de estudo da realidade macro estrutural da sociedade capitalista.

Seguindo essas diretrizes analisamos a temática do protagonismo juvenil via empoderamento e os conhecimentos sistematizados que indicassem alguma mediação com este paradigma. Inicialmente, através de uma pesquisa bibliográfica, com consulta e análise, de: livros que discutiam a temática do protagonismo juvenil e dos novos movimentos sociais; documentos dos organismos multilaterais; publicações periódicas; páginas de *web sites* relacionados a juventude; relatórios de simpósios e seminários; anais de congressos; a legislação e as diretrizes educacionais do ensino médio brasileiro; dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de organismos não-governamentais; dentre outros.

Foram considerados dados sobre: condições efetivas de concluir o ensino médio noturno e sugestões sobre o planejamento e a execução de atividades acadêmicas oferecidas pela escola. Inicialmente, verifica-se as profissões valorizadas, desvalorizadas e pretendidas pelos alunos no final da escolarização e os motivos que os levam a abandonar o ensino médio antes de sua conclusão; destacam-se, também, as opiniões para aperfeiçoar a estrutura curricular, as estratégias de trabalho no processo ensino-aprendizagem e os aspectos administrativos da escola.

Na realização desta parte da pesquisa, foi utilizado o banco de dados da pesquisa *O Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte*. Para tanto, fez-se uso da amostra referente ao Estado⁶. O referido banco de dados inclui respostas às questões abertas, não trabalhadas no Relatório Final, o que significa que a maioria dos dados sobre o ensino médio público noturno, no Rio Grande do Norte, classificam-se como dados primários.

A composição do trabalho constitui-se das seguintes partes:

- Esta introdução – registrando o contexto da temática abordada, a delimitação do objeto de estudo, a idéia norteadora e o posicionamento teórico-metodológico com os procedimentos técnicos necessários;
- O primeiro capítulo – que trata sobre o protagonismo juvenil na contemporaneidade, destacando seus condicionamentos históricos e suas mediações teóricas;

⁶ A amostra foi composta de dez escolas, divididas por três pólos regionais, assim caracterizados: Grande Natal, Região Oeste e Região do Seridó.

- O segundo capítulo – que destaca os desdobramentos institucionais do protagonismo juvenil e suas implicações práticas no campo educacional, realçando as recomendações institucionais, seus reflexos pragmáticos e o discurso dos intelectuais da reforma do ensino médio no contexto da possibilidade de um protagonismo estudantil coletivo;
- O terceiro capítulo – analisa o ensino médio público noturno como conjuntura favorável ao protagonismo estudantil, enfatizando a participação do aluno desse nível de ensino na contemporaneidade e no Estado do Rio Grande do Norte;
- As considerações finais apresentam a necessidade de ampliar as discussões sobre a participação dos jovens, por meio do protagonismo estudantil coletivo, e a sua consideração como interlocutores privilegiados nas decisões político-pedagógicas e administrativas da escola.

O conteúdo analisado responde às dimensões que direcionam o trabalho ora desenvolvido: a configuração do protagonismo juvenil; o protagonismo juvenil na perspectiva legal/institucional; o protagonismo juvenil no ensino médio; e a possibilidade da construção do protagonismo estudantil coletivo no ensino médio público noturno do Estado do Rio Grande do Norte.

1. O PROTAGONISMO JUVENIL NA CONTEMPORÂNEIDADE

1.1 CONDICIONANTES IMBRICADOS NO PROTAGONISMO JUVENIL

Quando pretendemos compreender a conjuntura política que precedeu e fundamentou a tese que apregoa a possibilidade de construção do protagonismo juvenil, nas mais diferentes arenas do campo social, faz-se necessário perceber que essa assunção da juventude como elo fundamental na concepção e implementação das políticas públicas é difundida pela ONU, UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, dentre outros organismos multilaterais, como uma das indicações sugeridas aos países em vias de desenvolvimento, no intuito de melhorar a eficácia das políticas sociais desenvolvidas junto aos jovens em situação social desvantajosa⁷ e reduzir os elevados índices de pobreza existentes nessas nações. Segundo esses Organismos o comprometimento dos jovens na execução das políticas sociais contribui para ruptura e redução do ciclo de pobreza⁸.

A concepção de protagonismo juvenil apresentada pelos organismos multilaterais não é uma atitude fortuita, vem fundamentada, filosófica e ideologicamente, nas análises teóricas dos intelectuais que discutem o surgimento da chamada sociedade pós-moderna⁹, principalmente daqueles que a percebem como um movimento histórico de surgimento e consolidação de um “novo” paradigma de sociedade, que rompe e supera as teorias anteriores, que objetivavam entender e explicar a sociedade burguesa e suas contradições, perspectiva histórica baseada nos antagonismos de classes, que não se coadunam plenamente com a contemporaneidade pós-moderna.

⁷ Precisando sobre essa categorização, escreveram a ONU; a CEPAL; e a UNESCO (2001, p. 12, tradução nossa) que **jovens em situação desvantajosa** são aqueles “[...] (pobres de escassa educação, mulheres de setores excluídos e jovens rurais) que ofereçam a possibilidade de aprender a partir de suas experiências e práticas” [grifo nosso].

⁸ O conceito de pobreza, aplicado à juventude e referido neste trabalho, segue os parâmetros definidos pela ONU e o Banco Mundial que têm categorizado-a em três níveis: jovens que vivem com menos de um dólar dia; jovens que vivem com menos de dois dólares dia; e jovens desnutridos. Segundo esse primeiro Organismo multilateral: “Utilizando esse conjunto de indicadores, se calcula que mais de um terço dos todos os jovens dos países em desenvolvimento vivem em condições de pobreza absoluta” (ONU, 2004, p. 5, tradução nossa).

⁹ Segundo Santos (2005b, p. 7), comumente: “O pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte Pop anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental”.

Debatendo as peculiaridades assumidas pela sociedade capitalista diante da matriz de globalização e dos movimentos filosóficos emergentes na sociedade pós-moderna, Jameson (2001, p. 96-97, grifo nosso), afirma:

Na realidade, com o redespertar conceitual do mercado e suas dinâmicas, nos confrontamos com uma ressurreição mais genérica da própria filosofia em todas as suas formas acadêmicas e disciplinares mais antiquadas. [...] Agora a filosofia e suas ramificações estão de volta: como a ética, como se Nietzsche, Marx e Freud nunca tivessem existido. [...] O ressurgimento da ética também teve uma variante pós-estruturalista popular, **o retorno ao sujeito**. O aprofundamento no novo tema certamente causou algum embaraço, mas a novidade estava na correção da doxa simétrica anterior relativa à “morte do sujeito” [sic], com a implicação que as imensas conquistas intelectuais do “pós-estruturalismo” (para utilizar essa designação irritante) e da teoria parecem ter sido drasticamente reduzidas (junto com o marxismo e os anos sessenta).

Como discute Jameson (2001), um dos pilares do discurso pós-moderno¹⁰ é o resgate do sujeito na sociedade contemporânea. O objetivo seria ressuscitá-lo, partindo da alegação que este havia sido morto ou secundarizado pelas teorias filosóficas e sociológicas desenvolvidas na sociedade burguesa anterior ao pensamento pós-moderno. Alega-se que essas teorias haviam recorrido a justificativas econômicas, sociais, políticas, dentre outras, para explicar as diversas conjunturas assumidas pelas relações entre os homens no desenvolvimento da sociedade capitalista, supostamente, sem imputar ao homem um papel protagonista nessa análise.

Essa defesa do sujeito novamente atuando como protagonista social foi se espalhando e, gradativamente, sendo incorporada nas políticas públicas desenvolvidas pelos estados nacionais, associações filantrópicas, entidades não-governamentais e empresas privadas que desenvolvem projetos sociais com a juventude, independentemente da matriz ideológica ou do campo de atuação desses organismos.

¹⁰ A compreensão da pós-modernidade, doravante utilizada nesse trabalho, percebe este movimento como resultado das contradições geradas pela reestruturação capitalista, que para Harvey (2000, p. 293), começam com “a crise de superacumulação iniciada no final dos anos 60, e que chegou ao auge em 1973 [...]. A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas”.

Como não poderia deixar de ser, o protagonismo juvenil apregoado, com mais ênfase a partir da década de 1990, encontra esteio em vários antecedentes de cunho econômico e político que contribuíram para engendrar esse processo de reacomodação da atuação política do jovem no contexto atual, notadamente na educação. Entender essa situação requer: refletir sobre concepções que se tornam hegemônicas, influenciando indivíduos e movimentos sociais; compreender que projetos societários podem vir imbricados no protagonismo juvenil; e, fundamentalmente, discutir mediações existentes na organicidade do sistema educacional público brasileiro, que influenciam e são influenciadas pela possibilidade do protagonismo juvenil.

1.1.1 Antecedentes históricos

Para compreender o paradigma que ora apresenta uma perspectiva de *protagonismo juvenil voluntário*, uma política social de cunho focalista e *publicizante*¹¹ do espaço público, portanto, neoliberal¹², é preciso observar o movimento da história, no aspecto econômico-político, pois os acontecimentos econômicos e políticos ocorridos a partir da década de 1970 anunciam uma reestruturação das relações capitalistas internacionais. Tal situação expressa uma alteração na conjuntura configurada no pós Segunda Guerra Mundial, que até aquele momento era caracterizada por um pacto de equilíbrio entre capital, trabalho e Estado, em que o último, num movimento pendular, na maioria das vezes em benefício do capital, fazia a negociação e apoiava as relações dos dois primeiros, sempre no interesse do desenvolvimento econômico e na expansão da acumulação capitalista (SILVA, 2002).

¹¹ O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1996, p. 17-18, grifo nosso) considera a publicização: “[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo de Estado, como é o caso dos serviços de **educação**, saúde, cultura e pesquisa científica”.

¹² Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 53, grifo nosso): “Os governantes dos anos 1990, buscando desvencilhar-se da crise econômica dos anos 1980, estruturaram, nas palavras do pensador britânico Christopher Norris, *uma verdadeira contra-revolução nas esferas social, política e ideológica*. [...] Os conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período, que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de **neoliberalismo**.” E complementa Apple (1998, p. 114): “Os neoliberais são o elemento mais poderoso dentro da restauração conservadora. São orientados pela perspectiva do Estado fraco. Assim, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim”.

O pacto referido, materializado através do Estado de Bem-Estar Social nos países desenvolvidos ou no seu arremedo nos países subdesenvolvidos¹³, é modificado, dentre outros aspectos, pelas crises econômicas mundiais e o endividamento externo dos países pobres, que comprometem a capacidade de investimento dos Estados nacionais.

Inicia-se uma crise estrutural, com recessões freqüentes e acentuadas, altos índices de inflação, déficits nos orçamentos públicos e de comércio exterior, além, de instabilidade no sistema monetário internacional. Aliado a isto são evidentes as conseqüências negativas para o salário e o emprego, com a produtividade do trabalho chegando a valores muito depreciados e altas taxas de desemprego. As médias históricas da taxa desemprego na Europa Ocidental foram galopantes, nas décadas de 60, 70 e 80, foram respectivamente, 1,5% para 4,2% e para 9,2%, chegando a 11,0% em 1993 (HOBBSAWN, 1995).

O cenário mundial, influenciado por esses e outros desdobramentos¹⁴, já no final da década de 1970 e início da década de 1980, começa a sentir os efeitos destes acontecimentos. No campo econômico e político/ideológico, os primeiros governos de monta, de Margaret Thatcher na Grã-Bretanha (1979) e Ronald Reagan nos Estados Unidos (1980), iniciam os processos de implementação do neoliberalismo, matriz de pensamento econômico que vem sendo defendida, com mais ênfase, desde o final do pós-guerra, por economistas ortodoxos como Friedrich Hayek e Milton Friedman.

A idéia fundamental é que o Estado de Bem-Estar Social, fundado no final da Segunda Guerra Mundial, está hipertrofiado, dificultando o desenvolvimento do

¹³ No concernente à classificação da matriz de políticas sociais, não é apropriado referir-se à existência de um Estado do Bem-Estar Social na maioria das nações subdesenvolvidas, pois os avanços no campo de garantia dos direitos sociais não se constituem no mesmo padrão dos países desenvolvidos. Essa constatação pode ser percebida nas condições brasileiras, onde segundo Cabral Neto (1993, p. 47-49): "O Estado brasileiro [...] pôs em prática uma política social seletiva e assistencialista perpassada, por sua vez, pelo clientelismo e agravada pela corrupção [...] Diante de tais circunstâncias, fica complicado fazermos referência ao Estado do Bem-Estar no Brasil, uma vez que a política posta em prática, apesar de trazer no seu bojo algumas características do Welfare, tem demarcado mais uma situação de mal-estar do que de bem-estar para amplos setores da sociedade".

¹⁴ Cf. Comblin (1999, p. 25-41), seria uma atitude reducionista considerar o desgaste do Estado de Bem-Estar Social e as crises econômicas da década de 1970 como os únicos responsáveis pelo fortalecimento do Neoliberalismo na década de 1980, existem outros fatores de monta, como: "a renovação da mentalidade conservadora norte-americana que estava latente após os desgastes políticos da década de 1960 (derrota na Guerra do Vietnã, revolução sexual, políticas anti-racismo, dentre outras); a transformação industrial com inserção das novas tecnologias; a ascensão do capital especulativo; o surgimento de novas classes dirigentes; a hegemonia dos Estados Unidos; a queda do pretensão marxismo real; e o domínio das multinacionais".

modelo liberal de mercado. Há necessidade de resgatar o *laissez-faire*¹⁵ em moldes semelhantes aos princípios defendidos pelos economistas clássicos e a burguesia no século XVIII, isto é, com políticas de desregulamentação do setor produtivo e abertura econômica dos mercados. Essa idéia encontrou terreno fértil para desenvolver-se nesse momento, respaldada pela divulgada incapacidade do Estado de atender às demandas econômicas e sociais da sociedade.

A alardeada falência fiscal do Estado, ocorrida em meados da década de 1980, é então vista pelos defensores da visão neoliberal e do globalismo¹⁶ como uma prova cabal da ineficácia deste como agente provedor e financiador de políticas públicas, desqualificando-o, de certa forma, para atuar de modo compensatório na correção das desigualdades impostas pelo mercado. Essa idéia – o Estado provedor – foi defendida durante décadas pela social-democracia e pelos liberais keynesianos, tentando amenizar as disparidades de classe do capitalismo. Segundo Borón (1999, p. 10), nesse momento,

houve o deslocamento do equilíbrio entre mercados e Estado, um fenômeno objetivo que foi reforçado por uma impressionante ofensiva no terreno ideológico que ‘satanizou’ o Estado, ao passo que as virtudes dos mercados eram exaltadas.

Essa desqualificação do Estado fecunda as possibilidades de crescimento do espaço público não-estatal, contribuindo sobremaneira para o fortalecimento dos novos movimentos sociais na década de 1990. Para Gohn (2005, p. 72),

O campo dos novos atores ampliou o leque dos sujeitos históricos em luta pois não se tratava mais de lutas concentradas nos sindicatos ou nos partidos políticos. Houve, portanto, uma ampliação e uma pluralização dos grupos organizados, que redundaram na criação de movimentos, associações, instituições e ONGs.

¹⁵ Para Hunt e Sherman (2005, p. 68): “[...] conclui-se que a filosofia liberal clássica do *laissez-faire* condenava a interferência governamental nos assuntos econômicos somente quando esta interferência prejudicava os interesses capitalistas. Por outro lado, acolhiam com satisfação e até mesmo reivindicavam, interferências paternalistas, nos assuntos econômicos, que estabilizassem os negócios e ampliassem as possibilidades de lucro”.

¹⁶ Segundo Ianni (1999, p. 16-20, grifo nosso): “É óbvio que na base do globalismo, nos termos em que se apresenta no fim do século XX, anunciando o século XXI, está o capitalismo. [...] Os princípios da liberdade, igualdade e propriedade, articulados jurídico-politicamente no contrato, aos poucos se impõem e generalizam em ambientes sociais em que prevalecem tribalismo, tradicionalismos, patriarcalismos e patrimonialismos. Aos poucos, a comunidade é recoberta pela sociedade, e a sociedade baseada nas prestações pessoais, ou na produção de valores de uso, é recoberta ou substituída pela sociabilidade baseada no contrato, na produção de valores de troca. Simultaneamente, ocorre a secularização da cultura e do comportamento, a **individualização**, a emergência do individualismo possessivo e, em alguns casos, da cidadania”.

Justifica-se que o Estado, isoladamente, mostra-se incapaz de financiar ou gerenciar as políticas públicas, sejam de ordem econômica ou social, inclusive na área educacional. Torna-se necessário compartilhar com a sociedade – organismos não-governamentais, nacionais e estrangeiros, e até empresas – a responsabilidade com a área social. Segundo esse pensamento, o modelo de Estado mínimo é incorporado enquanto agenda fundamental pelos organismos multilaterais e governos dos países desenvolvidos, apregoado e implementado como a solução para a crise fiscal do Estado. Logo, os países que não querem ficar excluídos desse fluxo hegemônico, devem promover reformas estruturais de corte neoliberal, requeridas pelo mundo globalizado. Para Leher (1998, p. 80, grifos do autor),

A ideologia neoliberal aparece assim completada e sustentada por uma outra dimensão da ideologia, a globalização, que se pretende **'científica'** e **'empírica'** e, ironicamente, isenta de ideologia. A ideologia da globalização transforma o dado empírico na manifestação de uma realidade que não é passível de transformação. Esta ideologia idealiza a economia e a política, configurando uma situação frente a qual parece não haver outra atitude que a aceitação total de sua lógica inexorável, sobretudo a extensão das regras do mercado a todos os planos da sociedade, até os limites do universo.

No entanto, estudos realizados por Resende (2002) demonstram que o neoliberalismo não tem se consubstanciado com tanta freqüência nas políticas públicas estatais dos países desenvolvidos. Isso acontece, com mais intensidade, nos estados nacionais em vias de desenvolvimento. Os países de renda alta mantêm no mesmo patamar ou até elevam o grau de intervenção do Estado, e, conseqüentemente, de investimentos públicos estatuais nesses setores. Segundo o autor citado anteriormente, “os governos dos países mais ricos interferem mais na economia e na sociedade, exercem maior intervenção social e são aqueles que menos se movimentam na direção do que a literatura internacional convencionou chamar de ‘Estado mínimo’” (p. 139). Outro exemplo desse fato são os indicadores do tamanho do Estado nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesta organização a participação dos gastos públicos no produto interno bruto (PIB) do Grupo dos sete países mais industrializados do mundo mais a Rússia (G8), nos período de 1978-81 e 1992-95, passou de 36% para 40%.

Aliados, o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social e o conseqüente acolhimento da teoria econômica neoliberal, e mais, a postura do empresariado, que historicamente tem desenvolvido políticas sociais para os pobres como forma de filantropia, são condições conjunturais que, isoladamente ou agregadas, vão favorecer a retração do Estado como provedor de políticas públicas sociais universalistas e o surgimento de ações focalizadas em segmentos sociais específicos (incluindo a juventude), desenvolvidas seja pelo Estado mínimo, seja pela sociedade civil, nos doravante chamados organismos do terceiro setor¹⁷.

1.1.2 Políticas concebidas para juventude focando o protagonismo juvenil

Os acontecimentos econômicos e políticos, resumidamente citados, levam a uma reestruturação das políticas públicas desenvolvidas para juventude nos estados nacionais, fundamentalmente, nos países em vias de desenvolvimento. Os jovens, antes incluídos em políticas macro econômicas de repercussão na área social¹⁸, agora passam a ser vistos focalizadamente. Gohn (2005, p. 16, grifo da autora), discutindo os aspectos exógenos incidentes no protagonismo da sociedade civil brasileira na contemporaneidade, conclui que:

[...] o 'novo', no plano local, resulta não apenas do desdobramento de formas participativas que estão sendo geradas há várias décadas, mas também de inovações introduzidas recentemente na política face, a nova conjuntura sociopolítica e cultural do mundo globalizado.

¹⁷ Para Montañó (2005, p. 51-53, grifos do autor), quando a perspectiva de análise hegemônica do capitalismo utiliza este conceito, mistifica-o e o torna ideológico: “[...] em clara inspiração pluralista, estruturalista ou neopositivista, isola os supostos ‘setores’ um dos outros e concentra-se em estudar (de forma desarticulada da totalidade social) o que entende que constitui o chamado ‘terceiro setor’: estudam-se as ONGs, as fundações, as associações comunitárias, os movimentos sociais etc., porém desconsideram-se processos tais como a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, enfim, descartam-se as transformações do capital promovidas segundo os postulados neoliberais. [...] Assim, o termo é constituído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (‘primeiro setor’), o mercado (‘segundo setor’) e a ‘sociedade civil’ (‘terceiro setor’). [...] portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista”.

¹⁸ Segundo Cohn (2004, p. 160, grifo da autora), até o início da década de 1990: “Na área social, o Brasil tem a tradição de voltar suas políticas para basicamente dois públicos-alvo – os pagantes e os não-pagantes –, [...] Os jovens, tidos em geral como portadores do futuro, e de um futuro sempre promissor, não cabem nesse desenho. [...] a eles cabendo a garantia do acesso à educação e à saúde, vale dizer, aos instrumentos necessários para qualificação da sua força de trabalho quando na idade ‘adulta’”.

Diante da justificativa alegada de que há pouca disponibilidade de recursos para financiar o desenvolvimento de políticas sociais amplas, a partir daquele momento seriam atendidos apenas os jovens mais pobres, em situação de risco social, isto é, aqueles que, por falta de educação, saúde e trabalho e pela exclusão de participação nas decisões tomadas no seu entorno social, tornar-se-iam potenciais marginais e elementos desagregadores da ordem econômica e político-social.

Discutindo as repercussões da Reforma do Estado na ascensão do protagonismo da sociedade civil, Gohn (2005, p. 11, grifo nosso) afirma:

A reestruturação do papel do Estado, não mais como produtor de muitas ações, mas como gestor e repassador de recursos, tem levado à privatização de serviços essenciais, **à emergência de novos parceiros no atendimento de questões sociais**, e à estratificação desse atendimento segundo os imperativos da lógica do mercado; a flexibilização e desregulamentação de políticas sociais – com a retirada de direitos adquiridos pelos trabalhadores do setor privado e público, são também parte do cenário da nova questão social no Brasil. [...] resultando em políticas sociais excludentes, que promovem uma modernização conservadora na qual a inclusão deixou de ser um direito de todos, e a pobreza perdeu o caráter universal e subdividiu-se entre pobres e miseráveis. Somente parcelas ínfimas destes últimos têm sido incluídas como “usuárias” do sistema público, dentro de um atendimento setorializado.

Essa perspectiva, focada em políticas públicas destinadas a segmentos sociais específicos, espraia-se ao longo da década de 1990, momento em que há um redirecionamento para as singularidades de cada grupo social. Assim, desponta uma série de políticas retratando as necessidades do idoso, da mulher, do negro, da criança, do adolescente e, especificamente, do jovem. Com um diferencial incorporado, não ser apenas jovem, mas jovem e miserável.

Além disso, as mudanças no setor produtivo, com a consolidação do modelo flexível de produção¹⁹, acarretam a substituição de grande parte da força trabalho e demandam mais conhecimentos especializados, fato que dificulta, ainda mais, a inserção de uma parte substancial dos jovens trabalhadores pobres no já escasso

¹⁹ O modelo flexível de produção surge nas últimas décadas do século XX, e, conforme Frigotto (1995, p. 55): “No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata”. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da ‘modernidade’ em defesa da escola básica de qualidade”.

mercado de trabalho formal, por apresentarem, freqüentemente, baixa ou nenhuma escolaridade e estarem pouco qualificados profissionalmente. No modelo de organização produtiva fordista²⁰, gestado no Brasil a partir da década de 30 e consolidado nos anos 50/60, o jovem era visto como um portador natural de uma potencialidade de força de trabalho, isto é, de possibilidades para sobrevivência autônoma na sociedade de consumo, e, portanto, não havia necessidade de incorporá-los nos grupos sociais que necessitam de atendimento por meio de políticas sociais compensatórias.

Segundo Cohn (2004, p. 162-164),

A década de 1990, no entanto, testemunha a permanência dos paradigmas anteriores que organizaram historicamente nosso sistema de proteção social, traduzindo-se em políticas sociais fragmentadas, em que se contemplam diferentemente distintos segmentos sociais, com isso reatualizando, no âmbito da ação do Estado, interesses particulares de distintos grupos e segmentos sociais em detrimento de um sistema de proteção social universal e igualitário. [...] refletindo-se no esmaecimento da constituição de uma esfera pública em nossa realidade, como aqueles segmentos que estão fora do mercado de trabalho – incluindo aí a juventude – passam a ser objeto de políticas (quando existem) pontuais, segmentadas e não regidas pelo paradigma dos direitos sociais.

Na contemporaneidade, há uma mudança nessa diretriz de possíveis políticas universalistas para os jovens, como ocorria em décadas anteriores, pois a organização dos estados nacionais passa a ser redimensionada, sob a influência dos princípios do neoliberalismo e globalismo que têm levado a crescentes processos de reestruturação das relações produtivas e culturais. Conforme Bango (2003, p. 39), “[...] ao se passar da lógica global à lógica das sociedades nacionais, o problema surge quando o contingente maior de ‘desnecessários’ passa a ser os seus jovens, porque isso significa um risco à sustentabilidade da sociedade em seu conjunto”.

²⁰ Para Harvey (2000, p. 121): “A data inicial simbólica “do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabeleceu no ano anterior em Dearborn, Michigan. [...] Ford também fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias (forma corporativa das estradas de ferro no XIX) e uma detalhada divisão do trabalho preexistente (descritos, anteriormente, por Ure, Babbage, Gilbreth, e, finalmente, detalhado por Taylor), embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. [...] O que havia de especial em Ford era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista”.

Outros movimentos correlatos que contribuem para o surgimento do novo paradigma do jovem, visto como protagonista social, corresponde à ampliação do espaço público não-estatal defendida pelo neoliberalismo, idéia que concilia e reforça outra dos novos movimentos sociais²¹ que defendem a atuação ativa e responsável do sujeito social na comunidade. Para Gohn (2005, p. 72):

O campo dos novos atores ampliou o leque dos sujeitos históricos em luta pois não se tratava mais de lutas concentradas nos sindicatos ou nos partidos políticos. Houve, portanto, uma ampliação e uma pluralização dos grupos organizados, que redundaram na criação de movimentos, associações, instituições e ONGs.

A discussão e implementação de políticas públicas direcionadas exclusivamente para os jovens surgem na agenda dos estados nacionais latino-americanos a partir da década de 1990. Particularmente, no cenário brasileiro, antes, havia uma tendência de os jovens serem incluídos no universo societário, sendo contemplados nas possíveis políticas sociais de forma geral, sem serem especificamente focalizados em suas necessidades sociais.

1.1.3 Participação política da juventude brasileira na segunda metade do século XX: um caminho que aponta a possibilidade do protagonismo juvenil?

Se nos reportamos aos antecedentes do processo de redemocratização institucional no Brasil, iniciados nos idos da década de 70 do século XX, identificaremos condições históricas que contribuíram para a gestação de políticas públicas incentivadoras do protagonismo da sociedade civil, e, notadamente, da juventude brasileira. Inicialmente, durante a década de 80, foram pleiteados direitos: políticos (redemocratização institucional) e culturais; e, mais tarde, na década de 1990, agindo, principalmente, no sentido do protagonismo via empoderamento voluntário ou empreendedor.

Os estudiosos que analisam a participação política da juventude brasileira no período anterior, correspondente ao regime militar instaurado em 1964, alegam que

²¹ Conforme Siqueira (2002, p. 1): “Por novos movimentos sociais compreendem-se os movimentos das mulheres, ecológicos, contra a fome e outros, sinalizando em princípio um distanciamento do caráter classista que se configura nos movimentos sindicais, operários em torno do mundo do trabalho, o que não significa que em determinados momentos históricos possam assumir uma contraposição com o sistema econômico e social vigente”. E, continua, “[...] e mais recentemente os ideólogos dos denominados novos movimentos sociais, que na visão de Gohn (1995, p. 44), [...] foi expressão cunhada na Europa, nas análises de Claus Offe, Touraine e Melucci [...]”.

esse foi responsável por uma abrupta declinação no processo de construção da democratização, pois antes tínhamos um cenário restrito²², mas fecundo ideologicamente, bem diverso daquele existente durante e após o Golpe²³. Uma participação política juvenil que, influenciada pela conjuntura econômica e político-ideológica do neoconservadorismo (APPLE, 2000), modifica, sem muitos questionamentos, a reivindicação por redemocratização política para, majoritariamente, ser influenciado pelas idéias do protagonismo via empoderamento.

A redemocratização²⁴ no final da década de 70 e no início dos anos 80 incentiva os jovens inseridos nos movimentos civis organizados a pressionar os governos militares por mudanças institucionais que consolidem o processo de redemocratização do país, a exemplo do engajamento na campanha intitulada “*Diretas Já*” que mobiliza a sociedade e tenta, indiretamente, influenciar os deputados pela aprovação do Projeto de Lei sugerido pelo deputado Dante de Oliveira, que possibilitaria a realização de eleições diretas para substituição do último presidente da república advindo das fileiras militares, João Batista de Oliveira Figueiredo.

O movimento não obteve êxito na sua pretensão inicial, mas, dentre outros fatores, influencia no processo de articulação política que levou à criação do Partido da Frente Liberal (PFL), formado por políticos dissidentes do partido do governo, Partido Democrático Social (PDS). Estes, aliados ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido de oposição ao regime, criam a “Nova Republica” que elege, indiretamente, num colégio eleitoral composto por membros

²² Fazendo uma análise da participação dos jovens nas décadas de 60 e 70 Corti e Souza (2004, p. 58), acrescentam uma constatação histórica relevante, segundo a qual: “Os estudos mostram que os jovens envolvidos nos movimentos estudantis da década de 60 e 70 pertenciam, sobretudo, à classe média e média alta, e conseguiam ingressar no ensino superior numa época em que estas oportunidades eram extremamente raras. Tratava-se, portanto, de uma parcela minoritária dos jovens”.

²³ Descrevendo os encaminhamentos assumidos pela militância política dos jovens atuantes no movimento estudantil, nos anos antecedentes e durante a ditadura militar de 64, Sousa (1999, p. 34-41), faz a seguinte avaliação: “A partir dos anos 50, os jovens colocaram-se definitiva e diferenciadamente como presença social visível, muitas vezes turbulenta, além de serem usados como símbolo ou realidade capaz de regenerar o passado, individual e coletivamente. [...] Os anos 60 foram marcados pelo debate e pelo questionamento profundo dos valores. Tanto na cultura quanto na política, configurou-se a criação de projetos alternativos para sociedade [...]. Contrariamente, [...] O regime militar, de 1964 a 1985, diluiu os valores e as instituições civis e democráticas, caracterizando-se como uma experiência de medo”.

²⁴ De acordo com Peroni (2003, p. 74, grifo da autora): “Durante a década de 1980, assistimos, no Brasil, à organização dos setores da sociedade emergentes no período de distensão, transição e abertura democrática que culminou com a Nova República. Esta, como bem analisou Florestan Fernandes (1986), deu-se com uma transição ‘pelo alto’, marcando a ‘continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a ‘república’ que nasceu de seu ventre’, havendo assim, apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo o país”.

do Congresso Nacional, Tancredo Neves do PMDB, presidente, e José Sarney, do PFL, vice-presidente. Contudo, numa situação esdrúxula, a morte do primeiro leva a posse do segundo, que anteriormente havia sido o presidente do partido do governo militar.

Nesse momento, a potencialidade de protagonismo dos jovens se volta para um conjunto de ações articuladas em torno de uma conclamação de novos valores culturais, de abertura política, sexual, de direito, enfim, da invenção de uma sociologia da juventude (SOUSA, 1999).

Essa postura de participação política dos jovens, de engajamento nos movimentos políticos reivindicatórios de inspiração ideológica, herdada, fundamentalmente, do movimento estudantil das décadas de 50/60 e novamente esboçada no início da década de 80, começa a perder expressividade já nos primeiros anos da década de 90, quando uma gama substancial de intelectuais pós-modernos, formadores de opinião e influentes na concepção das políticas públicas na área social, passa a conceber um novo paradigma de participação política para os jovens. É no esteio dessa corrente de pensamento que surge o protagonismo juvenil.

A alegação desses intelectuais é que a participação política dos indivíduos, destacando a juventude, nos moldes anteriores à década de 90, havia falhado, por estar fundada na construção de pensamentos que reforçam ou contestam as distorções (econômicas, sociais, culturais), e que, mesmo diante dessas ações e críticas, a sociedade não havia redirecionado os seus encaminhamentos históricos, ao contrário, continuou com uma plataforma fundada num capitalismo extremamente desigual. Logo, por essa percepção, a reivindicação por um outro modelo de sociedade, recorrente nas décadas anteriores, não havia logrado êxito e estava historicamente ultrapassada, havendo necessidade da proposição de uma terceira via, alternativa aos dois modelos propostos anteriormente.

É nesse sentido que, contrariando os pressupostos alavancados nas décadas de 50/60 e início da década de 80, o protagonismo político proposto aos sujeitos sociais, inclusive os jovens, particulariza-se por um cenário de reinvenção do significado de envolvimento político e cultural, que se traduz em um novo contexto de permutação de valores sociais, respaldado por simbologias próprias, quando incorpora conceitos destinados à adesão do indivíduo social ao novo consenso estabelecido para sociedade capitalista.

Surge, assim, uma nova configuração de protagonismo, articulada a uma inserção de natureza individualizada, sendo o jovem agente possuidor de capacidades, habilidades e competências geradoras de ações protagonizadoras de outra ordem, de uma idéia de inserção ao sistema, de coabitação dos referenciais próprios de uma sociedade marcadamente excludente em seus diversos campos.

Dessa forma, o protagonismo se expressa como uma garantia de inserção nos padrões e valores materiais desta sociedade, reificada por uma lógica de inversão de sentidos, participação política via democracia representativa burguesa e acesso a bens materiais universais, devido a se prender às análises do estado de Bem-Estar Social, existentes anteriormente.

O protagonismo não é um modismo apenas das últimas décadas, representa uma simbologia de significados de inserção, de inclusão social, política, cultural e econômica, modificando os pressupostos anteriores de seu próprio significado.

1.2 MEDIAÇÕES TÉORICAS

Discutir as concepções dos intelectuais que fundamentam as idéias de Antonio Carlos Gomes da Costa, criador, propagador e maior especialista do conceito de *protagonismo juvenil* no Brasil²⁵, é um aspecto fundamental para compreensão das mediações existentes no protagonismo juvenil, defendido para os jovens brasileiros a partir da década de 1990.

Se, no item anterior, buscávamos fazê-lo por meio de algumas mediações históricas, neste, vamos discutir as concepções desenvolvidas por intelectuais das ciências humanas e sociais. Isto ocorre apenas para sistematizar a discussão, pois não existe uma hierarquia nessa construção. A base material, a superestrutura e as construções ideológicas se relacionam e se modificam continuamente, num processo histórico de construção da sociedade.

O conceito de protagonismo juvenil é discutido no Brasil a partir de 1999, quando Costa publica dois livros. O primeiro, em 1999, foi publicado numa parceria

²⁵ Podemos constatar a notoriedade de Antonio Carlos Gomes da Costa, visto como o intelectual que cria e difunde o protagonismo juvenil no Brasil, através do fragmento de uma entrevista concedida ao jornalista da Folha de São Paulo Gilberto Dimenstein, e, posteriormente, publicada no livro *Escola sem sala de aula*, na qual o entrevistador faz o seguinte questionamento: "Antonio Carlos, acho que pouca gente sabe que você foi o responsável pela disseminação do conceito de protagonismo juvenil no Brasil. Se não me engano, esse conceito se disseminou a partir dos estudos na Bahia, por intermédio da Fundação Odebrecht" (SEMLER, DIMENSTEIN, COSTA, 2004, p. 86).

entre a Modus Faciendi²⁶ e a Fundação Ayrton Senna²⁷, intitulado: *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. Nele, o autor apresenta os fundamentos do protagonismo juvenil em um capítulo, onde afirma que

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a **participação ativa e construtiva do jovem** na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, 179, grifo do autor).

Logo após, em 2000, publica o segundo: *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (COSTA, 2000), em parceria com a Fundação Odebrecht²⁸. Neste último, a concepção do protagonismo juvenil é discutida minuciosamente, inclusive, apresentando conceitos e formas de consubstanciação na sociedade brasileira.

Contudo, embora tendo escrito esses textos, o autor não havia apresentado ainda, explicitamente, quais os teóricos ou correntes de pensamento social lhe inspiravam para fundamentar o conceito ora discutido. Esse aspecto vem à tona, circunstancialmente, apenas em 2004, quando foi publicado, no livro *escola sem sala de aula*, uma entrevista, concedida ao jornalista Gilberto Dimenstein. Nela, o autor apresenta alguns indícios dessa orientação ao afirmar que:

²⁶ “A Modus Faciendi é uma Agência de responsabilidade social que há dez anos vem ajudando empresas e organizações de renome a cumprirem, com qualidade, sua missão no campo da responsabilidade social corporativa. [...] Antonio Carlos Gomes da Costa, está à frente da Modus Faciendi desde 1993, onde é diretor-presidente” (MODUS FACIENDI, 2005).

²⁷ “O Instituto Ayrton Senna foi criado em 1994, sendo fruto do sonho do tricampeão de Fórmula um, Ayrton Senna, e atua em todo o Brasil por meio de tecnologias sociais voltadas às novas gerações. Já atendeu 5.218.926 crianças e jovens. Em onze anos foram investidos R\$ 130 milhões em programas sociais” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

²⁸ “A Fundação Odebrecht foi criada em dezembro de 1965, com o objetivo de prover os integrantes da Construtora Norberto Odebrecht dos benefícios que a Previdência Social não abrangia ou cobria inadequadamente. [...] Contribui para a participação co-responsável das instituições do Terceiro Setor, juntamente com o Estado e demais segmentos da sociedade, na busca de soluções para os problemas sociais relativos ao Adolescente” (FUNDAÇÃO ODEBRECH, 2006).

Eu encontrei a palavra protagonismo em um texto de um americano chamado **Roger Hart**. Ele falava das crianças e dos adolescentes como sujeitos e não como objetos. Fui ao dicionário etimológico e procurei a palavra protagonismo. Descobri que *protos* significa o primeiro, o principal, e *agon* significa luta. [...] E ainda **Alain Touraine** fala do ator protagônico na teoria dos atores sociais. Então comecei a relacionar essa noção com a questão da educação, na época em que deparei com o trabalho da Fundação Odebrecht. Eles trabalhavam há dez anos com adolescentes e me chamaram para fazer uma sistematização do trajeto percorrido. Eles tinham a seguinte metodologia: o adolescente participava das ações desde a gestão, a geração da idéia, depois participava do planejamento, da execução, da avaliação e se apropriava dos resultados. Pensei: o que é isso? Que nome dar a isso? Então, resolvi chamá-lo de protagonismo (SEMLER; DIMENSTEIN; COSTA, 2004, p. 86-87, grifos nossos).

As indicações teóricas apresentadas por Costa, ao se referir aos intelectuais que influenciam a construção terminológica que propiciou o surgimento do conceito de protagonismo juvenil, corroboram o fundamento crítico que considera a expressão subjetiva dos intelectuais hegemônicos²⁹, de uma dada época histórica, como reflexo das formas de expressão da infraestrutura econômica e de toda a superestrutura política, jurídico-social e ideológica.

Uma constatação dessa premissa é que Alain Touraine, citado por Costa, é, reconhecidamente, um dos expoentes do campo sociológico que sistematizou a teoria dos “novos” movimentos sociais. Tal teoria, por sua vez, vem sendo engendrada desde meados dos anos 1960, mas atinge seu ápice nos idos dos anos 1980, em tempos de pós-modernidade e neoliberalismo. O *status* intelectual de Touraine e a importância dos novos movimentos sociais nas discussões do campo sociológico podem ser constatadas na avaliação de Santos (2005a, p. 175, grifo nosso), para quem:

A sociologia da década de oitenta esteve dominada pela temática dos **novos sujeitos sociais e dos Novos Movimentos Sociais** (NMSs). Mesmo aqueles que não compartilharam a **posição de Touraine (1978), para quem o objeto da sociologia é o estudo dos movimentos sociais**, reconhecem que a última década impôs essa temática como uma força sem precedentes, fazendo do elenco e da hierarquização das razões explicativas desse fenômeno os únicos objetos de debate.

²⁹ Segundo Giroux (1992, p. 68), “os intelectuais hegemônicos são assim chamados por se renderem à cooptação das instituições acadêmicas ou modalidades políticas das quais fazem parte. Deste modo, esses intelectuais estão subordinados à ideologia dos seus gerentes ou representantes”.

As informações anteriores de que existe uma ligação entre o conceito de protagonismo juvenil, defendido por Antonio Carlos Gomes da Costa, e o de *ator protagônico*, apresentado por Alain Touraine, em sua parcela de contribuição à gama de idéias que norteiam a teoria dos novos movimentos sociais; além da relação desse movimento com a tese de surgimento de *novos sujeitos sociais*, aguçam a necessidade de discutir as mediações existentes entre a teoria dos novos movimentos sociais e o protagonismo juvenil.

1.2.1 Os Novos Movimentos Sociais: suporte para a compreensão do protagonismo juvenil

Siqueira (2002, p. 4), discutindo a configuração histórica assumida pelos movimentos sociais, apresenta duas correntes fundamentais: aquela desenvolvida por autores como Marx, Gramsci, Luckács e Hobsbawm, que apresentam paradigmas com os quais “[...] procuraram apreender os movimentos sociais ou intervir em seu processo [...]”; e a corrente que corresponde aos chamados novos movimentos sociais “[...] que se contrapõem aos velhos (sic) movimentos sociais, em suas práticas e objetivos, ou seja, se contrapõem ao movimento operário-sindical, organizado a partir do mundo do trabalho”.

A autora citada refere-se a um grupo de estudiosos que, na atualidade, apresentam uma contraposição aos intelectuais dos novos movimentos sociais, dentre os quais, István Mészáros, Ricardo Antunes e Sérgio Lessa que, seguindo um novo encaminhamento teórico, apontam uma

[...] perspectiva que supera a visão de movimento social e de organização da classe que vive do trabalho em uma direção corporativa e localizada, para projetar-se como realidade que vivencia os problemas concretos e específicos, mas que tem objetivos comuns com outros movimentos, na medida em que apontam para a superação da sociabilidade do sistema destrutivo do capital (SIQUEIRA, 2002, p. 5).

Esses autores que não endossam as idéias dos novos movimentos sociais possibilitam proficuamente a germinação e continuação de espaços que discutam as condições da classe trabalhadora na sociedade capitalista numa perspectiva

histórico-crítica, que possibilita a ampliação dos espaços de participação da sociedade civil num sentido de construção de uma contra-hegemonia ao pensamento dominante.

A conceituação de novos movimentos sociais apresenta-se como um tema polêmico. Santos (2005a, p. 175) afirma que:

A identificação dos novos movimentos sociais [...] é uma tarefa árdua, porque é grande a diversidade desses novos movimentos e porque há dúvidas de que essa diversidade possa ser conduzida a um conceito ou a uma teoria sociológica únicos.

Compreensão endossada por Mouriaux e Beroud (2005, p. 164, grifo dos autores), que citam diferentes movimentos sociais desencadeados na sociedade francesa contemporânea com origens as mais diversas possíveis – “a luta dos trabalhadores em situação ilegal no verão de 96 (os ‘sem documento’) para obter o direito à residência legal, [...] e a greve geral dos trabalhadores da Renault Vilvorde depois da notícia de que a fábrica fechara” – levando à seguinte indagação: “todos estes podem ser considerados como um objeto único e ao mesmo tempo múltiplo?”.

A produção científico-intelectual e o pragmatismo dela resultante, notadamente na produção bibliográfica direcionada às ciências sociais, na atualidade têm privilegiado os chamados novos movimentos sociais, na maioria das vezes, vistos como irradiadores de um “novo” paradigma de sociedade.

Os intelectuais defensores dos novos movimentos sociais acreditam que a dinâmica sócio-política e cultural das complexas sociedades pós-industriais não pode ser analisada pela ótica ideológica dos velhos movimentos sociais, que fundamentam suas teorias na sociedade capitalista industrial, do século XIX e da primeira metade do século XX, caracterizada por acentuados antagonismos de classe e modelo produtivo fordista estandardizado, isto é, fundamentado em pretensos limitados paradigmas estruturalistas anteriores.

Discutindo esse posicionamento ideológico e sua relação como o surgimento do ator protagonista, Munck (1997, p. 3, grifo nosso) afirma:

Como muitos conflitos em que a sociedade estava envolvida pareciam fugir à explicação tradicional de classe, uma parcela importante da esquerda renunciou a uma série de princípios do marxismo até então fielmente seguidos. [...] Refletindo sua origem na análise estrutural de classes, os teóricos europeus dos novos

movimentos sociais, ao contrário dos americanos³⁰, caracterizam-se por fundamentar suas análises em uma noção mais estrutural de identidade coletiva ou simplesmente de identidade. [...] Na realidade, o significado maior das teorias européias está em romper com o estruturalismo típico das análises marxistas de classe. Os movimentos sociais foram definidos como um tipo de ação coletiva que, necessariamente, **pressupunha a existência de um ator**.

Nesse sentido, a matriz teórico-ideológica que subsidia a concepção de protagonismo juvenil, fundado no princípio do ator social como possível protagonista, tem uma estreita relação com as idéias defendidas pelos teóricos dos novos movimentos sociais, notadamente, aqueles da Escola Européia, dos quais Alain Touraine, citado por Antonio Carlos Gomes da Costa, apresenta-se como um dos legítimos representantes.

1.2.1.1 Alan Touraine: o sujeito como protagonista social

O protagonismo do sujeito na cultura pós-industrial³¹, respaldado pelos chamados novos movimentos sociais, incluindo os movimentos que reivindicam políticas focalizadas para juventude, é defendido por Alan Touraine em praticamente todas as suas produções intelectuais desde a década de 1960.

Num livro editado em 2005, na França, intitulado: *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, publicado em 2006 no Brasil, com o título: *Um novo paradigma: para compreender o mundo hoje*, no qual o autor confirma suas convicções ideológicas. Nessa publicação, o autor argumenta sobre a importância central que o sujeito pessoal tem no paradigma por ele defendido há décadas, afirmando que: “A partir de 1968, eu mesmo coloquei mais claramente o sujeito pessoal no centro de minha reflexão e de minhas análises”. Além disso, o autor defende que os movimentos sociais são responsáveis por essa emergência do sujeito, quando assevera: “Mas não foi tanto o pensamento de alguns e sim a afirmação de novos movimentos sociais que deu nova vida à idéia de sujeito” (TOURAINÉ, 2006, p. 135).

³⁰ Em suas análises sobre os movimentos sociais, Munck (1997, p. 2) considera que os estudiosos americanos “sublinham a problemática da coordenação social, tratam da diversidade dos recursos utilizados pelos organizadores ou líderes na constituição de um movimento; já as teorias européias realçam a questão da formação do ator”.

³¹ Alain Touraine (1984, p. 56) constrói o conceito de cultura pós-industrial para se contrapor aos intelectuais defensores da pós-modernidade. Para ele: “A idéia de uma sociedade pós-moderna (substituição das dominações pelas diferenças) não é, portanto, mais que um sinal extremo da crise da cultura industrial. A cultura pós-industrial, pelo contrário, é hipermoderna, ao mesmo tempo que está em ruptura com a teoria da modernidade que dominou o pensamento no século XIX, tanto no campo da história como no da sociologia”.

Na construção do conceito de sujeito como protagonista do processo democrático, Touraine (1998) alega que as teses formuladas pela filosofia da história que apresentam os ditames de conservação e aperfeiçoamento, ou superação, da democracia existente na sociedade burguesa, dos séculos XIX e XX, deixaram de ser adequadas às sociedades pós-industriais que se tornaram complexas em face das inúmeras transformações. Logo, é necessário

[...] refutar ao mesmo tempo as concepções revolucionária e liberal da democracia³², porque ambas conduzem a uma eliminação da política e, em lugar de submeter a sociedade civil às intervenções da sociedade política, a subordinam a uma forma ou outra de natureza social.

Nesse sentido, o autor sugere um novo paradigma chamado de *Democracia social e cultural*. Assim,

Em lugar de opor a uma organização injusta da sociedade e da ordem política um recurso fornecido por uma visão otimista da evolução histórica, ele (o pensamento democrático) deve reconhecer que **o ator social**, ou seja, engajado em relações sociais concretas, profissionais, econômicas, mas também igualmente ligado à nacionalidade ou ao gênero, procura aumentar sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho e existência. [...] E, quando isso acontece, a idéia democrática, não podendo mais apelar a um princípio superior como a Cidade, a Razão ou a História, deve apelar à **resistência do sujeito pessoal, ao seu desejo de ser ator, o ator de sua própria existência, contra uma lógica cívica ou histórica** que lhe aparece cada vez mais como destruidora de sua liberdade e mais ainda de sua identidade (TOURAINÉ, 1998, p. 37-38, grifo nosso).

Touraine (1996) acredita que a democracia industrial ou democracia social e cultural supõe que o ator social: resista à dominação (do mercado e do Estado); tenha a liberdade como objetivo central para atingir a felicidade; e, por último,

³² Touraine (1998, p. 15) discutindo o paradigma de democracia, afirma que: “Durante dois séculos ou mais, a idéia democrática foi inseparável daquela de revolução – ou de um conjunto de reformas profundas – por meio das quais seriam eliminados os obstáculos à entrada numa sociedade moderna que seria ao mesmo tempo racionalmente organizada, protetora dos interesses por todos corretamente entendidos e socialmente justa, uma vez que se fundava sobre um princípio absoluto de igualdade”. Continuando essa caracterização, o autor afirma que a **democracia liberal** “reduz o possível as intervenções do poder político e favorece a regulação da organização social pela negociação direta e pelo mercado, contentando-se em controlar o cumprimento dos contratos estipulados, a lisura nas transações, a exatidão das informações que devem dispor os atores sociais ou econômicos para fazer escolhas racionais e negociáveis. [...] isto é, subordina o político ao econômico” (Ididem, p. 25).

reconheça o outro como sujeito, respeitando as regras políticas e jurídicas para que as outras pessoas também possam tornar-se sujeitos. O indivíduo torna-se sujeito quando se liberta das normas sociais do “dever de Estado”³³.

Contudo, o fato de resistir aos desígnios do Estado e do mercado, nos aspectos considerados injustos e ofensivos à liberdade do sujeito, não quer dizer que isso signifique a extinção destes, pois os outros dois princípios – liberdade e direito dos outros sujeitos existirem – garantem a sua convivência social. Touraine (1998, p. 39-40, grifo nosso) ilustra essa possibilidade de resistir à dominação, mas, ao mesmo tempo, preservando-se a liberdade e o princípio de respeito ao outro sujeito, exemplificando da seguinte forma:

O reconhecimento dos direitos dos trabalhadores somente é possível quando estes por sua vez reconhecem os direitos dos empregadores, ou seja, reconhecem-nos como atores sociais que têm o papel produtivo de empreendedores ao mesmo tempo que defendem interesses privados. A democracia industrial ou a democracia cultural supõem, portanto, **que as categorias sociais atuantes sejam concebidas como protagonistas** [...].

As idéias de Touraine, fundadas no pensamento dos novos movimentos sociais europeus, apresentam uma construção teórica abstrata para defender um novo paradigma para a sociedade capitalista em que: “Há uma recusa à idéia marxista de contradição, à visão de uma sociedade dominada pelas macroestruturas, por leis naturais de um sistema social ou por determinações de qualquer espécie. O que propõe é uma análise centrada no desempenho dos **atores sociais**” (GOHN, 2004, p. 146, grifo nosso). Isto é, contradições, como os antagonismos de classes sociais, deixam de existir; o burguês e o proletário desaparecem, surgindo os sujeitos pessoais protagonistas.

Mouriaux e Beroud (2005, p. 164-165, grifo nosso) afirmam que,

Alain Touraine propõe um esquema de desenvolvimento histórico no qual privilegia as noções de dualidade e de identidade: em cada momento, **um dos protagonistas** do conflito central se transforma no único capaz de assumir o novo rumo da ação histórica.

³³ Gohn (2004, p. 147) assinala que, para Touraine, “[...] o Estado não é apenas aparelho de poder. É um agente social de reação e transformação, uma força social de mudança histórica”.

Nesse sentido, se determinado movimento social estiver reivindicando mudanças, seja um movimento representado por trabalhadores ou empresários, ambos são, em um dado momento histórico, protagonistas, dependendo dos princípios de *identidade, oposição e da totalidade* (problemas da sociedade industrial). Logo, é possível, por meio da análise dos movimentos sociais, reencontrar “por trás da ação coletiva, o projeto pessoal dos atores individuais” (GOHN, 2004, p. 145).

Contraditoriamente, Touraine apresenta uma sociedade pós-industrial, em que os movimentos sociais – de empresários, trabalhadores, jovens, mulheres, dentre outros – conseguem, por meio do protagonismo cíclico de alguns deles, fazer desaparecer as contradições e as desigualdades existentes na sociedade capitalista e no cenário econômico e político-institucional correlato, deixando todos os sujeitos sociais em condições de igualdade para serem protagonistas. Inclusive, estranhamente, considera ter havido o desaparecimento de classes sociais³⁴, algo bem concreto para bilhões de miseráveis, principalmente, nos países em via de desenvolvimento.

Quando Siqueira (2002, p. 4, grifo da autora) se refere aos novos movimentos sociais, dos quais Alan Touraine e sua idéia do ator social protagonista fazem parte, afirma:

Os ‘novos’ movimentos sociais para possibilitarem aos indivíduos a sociabilidade coletiva e plena de sentido necessitam construir e desenvolver ações para além das formas atuais de sociabilidade capitalista, questionando a ordem do capital, não se perdendo no campo de ações fenomênicas, imediatas e particularizadas. Essas ações são importantes na medida em que estiverem vinculadas a um projeto mais amplo de sociedade, que se constitua em alternativa ao capitalismo.

Nesse sentido, embora o significado de novos movimentos sociais, de protagonismo dos atores sociais, tenha tentado isolar a sociedade capitalista de conceitos como ideologia e alienação, assumindo encaminhamentos teóricos e pragmáticos, predominantemente, neoliberais, pós-modernos e pós-industriais, ainda assim, é possível fazer o resgate desse conceito numa diretriz proposta pelas

³⁴ Conforme Touraine (1984, p. 92): “A burguesia e o proletariado já não são, em todo o lado, os heróis da industrialização. As classes sociais dos nossos dias deixaram de ser figuras historicamente referenciáveis e nomeáveis, pois só podem ser definidas por relações de classes largamente ocultados pelo poder dos Estados e dos partidos”.

sociologias críticas, agregando-o às discussões sobre os tradicionais movimentos sociais do século XIX, sistematizados pelos estudos desenvolvidos pelos autores críticos da sociedade capitalista.

Claus Offe (1988), por exemplo, refere-se a um pensamento discordante do paradigma proposto pelos defensores dos novos movimentos sociais, nele Claus Offe, firmando-se na matriz neomarxista ou pós-marxista, assevera que:

Eles (os novos movimentos sociais) se assentam, geralmente, em estruturas organizativas frágeis, tipo comitês de coordenação, sem regras claras para resolver os conflitos, **baseados no trabalho voluntário**, com perspectivas estratégicas rudimentares e compromissos de seus participantes *ad hoc* e não permanentes, sem líderes marcantes e com muita suspeita sobre todos os que se põem como porta-vozes do movimento. O resultado é o pragmatismo, o pluralismo e a experimentação de diferentes ideologias, sem programas políticos definidos (OFFE, 1988, p. 235 grifo nosso).

Logo, na opinião de Claus Offe (1988), o paradigma do sujeito social protagonista, proposto pelos novos movimentos sociais, sugere um indivíduo engajado em atividades coletivas pragmáticas e difusas, de feições voluntárias, que têm como consequência o ecletismo e a indefinição político-ideológica.

1.2.1.2 Alberto Melucci, Juan Escámez e Ramón Gil: o protagonismo com responsabilidade moral e solidariedade coletiva

Acrescenta-se à idéia do protagonismo a concepção de trabalho voluntário, analisada negativamente por Offe (1988). Essa concepção, além de ser um dos pilares de sustentação do paradigma do protagonismo juvenil voluntário, proposto pelos organismos multilaterais, é um conceito defendido por Alberto Melucci³⁵. Para Gohn (2004, p. 153), a produção intelectual de Melucci, “[...] ao contrário da de Touraine, que enfatiza sistemas macrosociais, está centrada mais no plano micro, na ação coletiva de indivíduos, tendo um enfoque mais psicossocial”.

Melucci é considerado um expoente intelectual da corrente italiana dos novos movimentos sociais. Ele desenvolve a discussão sobre juventude alegando que “os jovens são atores de conflitos”, e, corroborando com Touraine, afirma: “Assistimos

³⁵ Sociólogo e psicólogo clínico, professor da Universidade de Milão, Itália.

hoje ao declínio das grandes identificações coletivas e ao emergir de atores sociais fragmentados e múltiplos”. Melucci (2001, p. 121, grifos nossos) considera que as ações voluntárias darão uma nova feição a sociedade civil, pois,

[...] assim fazendo, desafia o sonho da potência (anuncia que ‘algo novo’ é possível) e convida para a mudança e **para a responsabilidade**. Exatamente porque gera, revela, tira do silêncio, a ação voluntária, quando não responde a necessidades de tranquilização, ou como função de protesto social, é um componente vital do processo de renovação de uma ‘sociedade civil’ digna deste nome: *civitas* pública e individual ao mesmo tempo, capaz de colocar a diferença e de **reforçar a solidariedade**.

Quando Melucci convoca para a mudança e para a responsabilidade, não apela:

a uma filosofia da história mas a uma filosofia da moral [...] são os direitos dos homens defendidos em situações sociais concretas [...] é retorno ao modelo de democracia limitada, que encontrou sua expressão clássica no início da era industrial (TOURAINÉ, 1998).

Pelo exposto, entendemos que Melucci e Touraine apelam para essa filosofia da moral, regredindo historicamente e limitando os direitos universais dos cidadãos coletivos a direitos individuais possíveis diante da concretude desigual existente na sociedade capitalista. Nesse sentido, eles procuram construir um novo consenso de defesa da sociedade burguesa, tentando desacreditar as pertinentes análises da filosofia da história, que, racionalmente, analisa o movimento contraditório e excludente do modelo capitalista de produção, apresentando possibilidades para sua contestação e superação.

A concepção teórica dos novos movimentos sociais, que defende o retorno da filosofia da moral, através do incentivo a práticas responsáveis desenvolvidas pelo ator social, tem penetrado nas escolas e fundamentado as políticas públicas em educação. Estão intimamente ligadas à discussão sobre a possibilidade de construção do protagonismo juvenil.

Um exemplo dessa constatação é o livro *Protagonismo na educação*, escrito pelos estudiosos espanhóis Juan Escámez e Ramón Gil, em 2003. Diante da sua singularidade temática, tem sido referência para educadores que pretendem concretizar metodologicamente o protagonismo no sistema educacional, pois o livro

apresenta, essencialmente, experiências escolares consideradas formadoras de alunos protagonistas. Na primeira parte do livro, existe um sub-item intitulado: *a ética da responsabilidade e o nosso tempo*, que, na essência, restaura, no discurso dos educadores, a pretensa possibilidade de contemporizar os direitos individuais (do sujeito-ator) e coletivos (da sociedade), mediados pela responsabilidade social. Para isso, apresentam o seguinte discurso:

[...] vêm sendo postuladas, a partir de diversos setores da sociedade, novas abordagens éticas e políticas que conciliem os interesses comuns com os individuais, os direitos do indivíduo com as necessidades da comunidade. [...] A responsabilidade, com o que implica de liberdade e de iniciativa pessoal, traduz a convicção de que a solução dos problemas individuais e coletivos depende do esforço de cada uma das pessoas unido ao esforço dos demais, e que é uma ingenuidade esperar tal solução das forças deterministas da história ou do mercado, ou de um Estado providente ou de qualquer outra instância exterior a cada um de nós. (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p. 15-16).

Escámez e Gil (2003) usam um discurso impreciso com termos como “setores da sociedade” e “novas abordagens éticas e políticas”, lamentavelmente, da mesma forma que Costa apresenta o protagonismo juvenil para os educadores brasileiros. Mais uma vez a cultura ideológica de dominação capitalista apresenta aos educadores um consenso para reestruturar a prática educacional e as arenas de participação política na escola: o protagonismo voluntário dos estudantes.

Contudo, esse protagonismo é aparente, pois, na verdade, no concreto, presente nas mediações da escola com as relações político-ideológicas capitalistas, o que está posto na realidade é a substituição do interesse individual burguês pelo coletivo, determinado historicamente nas contradições de classe; da filosofia moral de origem liberal pela filosofia histórico-dialética; e do conceito moral de responsabilidade liberal solidária pelo conceito de direito à igualdade política e social, historicamente construído pela classe trabalhadora.

1.2.1.3 Robert Putnam: a teoria do capital social como prática protagonista

Quando Melucci (2001) discute a necessidade de rejuvenescer a sociedade civil, por meio do reforço à solidariedade, é perceptível a relação com os sistemas de

participação cívica apresentados por Robert Putnam (2005) na teoria do capital social³⁶. Putnam (2005, p. 193, grifos nossos) afirma:

O contrato social que sustenta essa colaboração na comunidade cívica não é de cunho legal, **e sim moral**. A sanção para quem transgredir não é penal, mas a exclusão da rede de **solidariedade e cooperação**.

Quando Putnam (2005) apresenta a teoria do capital social como um outro *ungüento* para a ferida que representa as desigualdades sociais da região sul italiana, mais uma vez os intelectuais hegemônicos do capital repetem a receita tentada por Theodoro Schütz na década de 1950, com a formulação da teoria do capital humano³⁷, que tenta “entender as variações do desenvolvimento e do subdesenvolvimento entre os países” (FRIGOTTO, 1995, p. 41). Isto é, Putnam, com o mesmo objetivo de tentar legitimar uma das essências do capitalismo, a desigualdade econômica e social, mescla uma terminologia (capital humano) criada pelos economistas norte-americanos com uma parcela de contribuição abstrata da sociologia pós-industrial italiana, criando um conceito próprio chamado capital social. Reedita, assim, historicamente, uma panacéia, em moldes similares àqueles pensados por Schütz e endossados pelos organismos multilaterais mundiais nas décadas de 1960/1970. Frigotto (1995, p. 41, grifo do autor) afirma:

A disseminação da ‘teoria’ do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

³⁶ Conforme D’Araújo (2003, p. 23-24): “A expressão *capital social*, no sentido que está sendo usada na contemporaneidade, foi mencionada pela primeira vez há cerca de um século. Em 1916, Lyda Judson Hanifan, um jovem educador, usou o conceito para descrever centros comunitários de escolas rurais, nos quais detectava que a pobreza crescente se fazia acompanhar pelo decréscimo da sociabilidade e das relações de vizinhança entre a população local”. Segundo ele, a comunidade se beneficiaria da cooperação de todos e quando as pessoas criam o hábito de se relacionar, por razões sociais, de lazer ou econômicas, esse ‘capital social’, ou seja, essa rede de relações pode ser dirigida para o bem-estar da comunidade”. Contudo, “[...] ganhou notoriedade a partir do livro de Robert Putnam publicado em 1993 *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy* (Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna). [...] esse livro tem como meta entender as disparidades de desenvolvimento entre o norte e o sul da Itália. Foi produto de uma pesquisa multidisciplinar de vinte anos, iniciada em 1970, e que visou a acompanhar o processo de implantação pioneira da descentralização administrativa naquele país” (D’ARAÚJO, 2003, p. 11-12).

³⁷ Segundo Frigotto (1995, p. 41): “A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”.

Comprava-se, assim, a idéia de que o movimento da história é contraditório, dialético e universal, podendo, inclusive, contribuir para a compreensão da sociedade capitalista contemporânea. Isto pode ser visto no elemento propagador da ideologia burguesa nas décadas de 60/70 em que se sobressaia a defesa da idéia de formação de capital humano nas diretrizes dos organismos multilaterais. Na década de 90 é realçada a ligação entre capital social e Banco Mundial. O diferencial é a categoria conjuntural que faz a mediação: antes era o desenvolvimento, hoje é a pobreza, inclusive, havendo uma hegemonia do Banco Mundial sobre os demais Organismos. No momento em que D'Araujo (2003, p. 30) discute a notoriedade do capital social, na década de 90, esse fato reaparece, na seguinte assertiva:

Não é fortuito que o tema tenha ganhado tanta notoriedade a partir dos anos 1990, época em que o Banco Mundial passa a explorá-lo em questões vinculadas à pobreza. Os assuntos e países focados pelo Banco mostram claramente uma preocupação em fortalecer os laços sociais em comunidades carentes e em fazer dos projetos de desenvolvimento econômico projetos geradores de capital social. [...] Na falta de um Estado forte, capaz de cumprir metas sociais, a atenção teria se voltado para a sociedade civil.

Logo, o capital globalizado e transnacional, sobre o infundado manto da neutralidade dos organismos multilaterais, incentiva o protagonismo do indivíduo e, por extensão, fomenta a utilização do capital social e a ampliação da responsabilização da alegada sociedade civil para com os pobres excluídos do mercado.

Devemos, ainda, ressaltar que o incentivo ao desenvolvimento de capital social não exclui a necessidade de estimular práticas baseadas na teoria do capital humano, pelo contrário, o modelo flexível de produção requer a formação de um trabalhador polivalente em função das demandas constantes por qualificação e re-qualificação. Na perspectiva da ideologia burguesa, o trabalhador necessita continuamente de mais capital humano. O capital social, segundo Putnam (2005, p. 192) proporciona: “A estabilidade política, para a boa governança e mesmo para o desenvolvimento econômico, o capital social pode ser mais importante até do que o capital físico ou humano”.

Ao conjugar capital humano e capital social, o indivíduo se sente responsável não só por sua formação para o mercado de trabalho, mas também, para cooperar solidariamente com a sociedade civil por meio de ações políticas voluntárias que

criem um ambiente *de estabilidade política*, e, ainda, amenizem as condições miseráveis dos milhares de trabalhadores que ficam à margem do mercado de trabalho. Para Pires (2005, p. 93, grifos nossos),

O capital humano e o capital social [...] são estoques que tendem a se multiplicar por sucessivas adições de investimento, melhorando a posição do investidor (indivíduo, no caso do capital humano, e grupo, no caso do capital social), sem qualquer tipo de exploração de um agente pelo outro – sem mais-valia. Ou seja, o capital, aqui, acumula, mas não mediante exploração. **Ele não é marxista**. Ele é o capital dos economistas liberais (ou neoliberais): um fator de produção que, relacionado com os demais fatores, gera a produção, **para benefício de todos, de acordo com suas posses, posses essas dependentes de talento e iniciativa, diferentes em cada indivíduo, diferentes de grupo para grupo, de região para região, país para país**. [...] Esse é o mundo ideal das escolas do capital humano e do capital social.

Assim, a teoria do capital humano articulada com a teoria do capital social, rejeita a análise conjuntural capitalista pela ótica de uma sociedade de classes, defendendo que todos podem ser beneficiados pelo resultado dos bens produzidos coletivamente, embora alegue que estamos em uma sociedade plural, que tem em sua gênese diferenças econômicas, sociais e culturais. Vai ter acesso à propriedade e participar da sociedade civil aquele indivíduo que melhor usar o seu capital social, tiver mais capacidade de ser protagonista, isto é, tiver iniciativa de ação social. Dependendo da iniciativa do ator, ciclicamente, ele pode ser ator secundário ou protagonista, não por uma condição de classe, mas por uma decisão pessoal.

O capital, o mercado, e, por extensão, o Estado sob sua dominação, conseguem se isentar da responsabilidade de qualificar a força de trabalho e ainda não se responsabilizam pelos excluídos das relações de produção, que ficam a cargo da sociedade civil voluntária. São matrizes ideológicas como essas, freqüentemente pouco estudadas entre nós, que conseguem justificar essa pretensa racionalidade das relações de produção na sociedade burguesa.

Seguindo esse entendimento, Alan Touraine analisa, especificamente, os movimentos sociais “contra o Estado francês, o movimento *Solidarnosc* na Polônia e o sindicalismo na França” (TOURAINÉ, 2005). E Melucci (2001, p. 70) alega que existem “novas questões e direções específicas de pesquisa que, ao renunciar respostas globais, começam a desenhar um novo paradigma”.

Nesse contexto, Putnam (2005, p. 191) conclui: “Nos anos 1980, o Norte também conquistara larga margem de superioridade em termos de capital físico e humano, o que é acentuado e em parte explicado pela antiga superioridade de seu capital social”.

Os novos movimentos sociais não se limitam às discussões teóricas – pós-modernas (identidade), fenomenológicas e nacionalistas –, mas, a própria dinâmica dialética da sociedade. Ele se corporifica nas políticas: estatais, públicas não-estatais e privadas de desenvolvimento, sejam, nacionais, regionais ou locais.

A tendência de valorização do local, longe de ser uma idéia consensual, tem levado a resultados contraditórios, contudo, tem propiciado avaliações diversas. Pois,

Em termos de participação cidadã, seus resultados são importantes, do ponto de vista pedagógico, na formação de uma cultura política de direitos e **responsabilidade social**, mas de reduzido impacto em termos de transformações estruturais, pois encontram-se submetidas às lógicas globais. A superestimação do local pode levar a certos localismos, inclusive desembocando em fundamentalismos de vários tipos, resultantes da reação à crescente exclusão social, quando não em conservadorismo e manutenção do *status quo*, se se desprezam as macropolíticas (TEIXEIRA, 2002, p. 50).

No intuito de expressar pragmaticamente as concepções que fundamentam o discurso teórico do novo consenso capitalista, anteriormente discutido, comumente chamado de novos movimentos sociais ou terceira via, surgem alguns intelectuais que atuam nas universidades, nos organismos multilaterais e/ou no terceiro setor que tentam corporificar a prática de efetivar protagonistas voluntários nos diversos segmentos sociais. A seguir veremos exemplos destes intelectuais.

1.2.1.4 Roger Hart e Bernardo Toro: como concretizar o protagonismo da sociedade civil?

Destacamos Roger Hart³⁸, como um dos estudiosos que inspiram intelectualmente Antonio Carlos Gomes da Costa, pelo fato dele fazer referência a

³⁸ Roger A. Hart é Professor do Doutorado de Psicologia da Universidade da Cidade de Nova York. Ele é graduado em Geografia na University of Hull na Inglaterra. Doutor em Filosofia da Universidade de Clark em Worcester, Massachusetts. E co-diretor da Children's Environments Research Group Center for Human Environments.

crianças e adolescentes como sujeitos. A assunção de Hart como referência entre os teóricos que discutem a participação política das crianças ocorreu, mais acentuadamente, quando ele publicou, através da UNESCO, o livro *Children's participation*, em 1997, posteriormente, traduzido em língua espanhola com o título de: *La Participación de los niños em el desarrollo sostenible*. O manual foi produzido pela UNESCO, através da Seção de Meio Ambiente, atualmente parte do Conglomerado: Água, Meio Ambiente e Saneamento, instalada na sede da UNICEF, em Nova York, em co-participação com a Seção de Direitos da Criança do Centro Internacional para o Desenvolvimento da Criança da UNICEF, sediado em Florença, Itália. O texto enfoca de modo inter-relacionado a crescente preocupação internacional com o meio ambiente junto ao desenvolvimento sustentado e os direitos das crianças tal como aparecem na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (HART, 2001).

Inicialmente, Hart (2001) diz que apresenta idéias para serem trabalhadas com crianças nos estágios que ele nomeia de infância e primeira adolescência, até aproximadamente 14 anos. No entanto, tomando como referência a Convenção dos Direitos das Crianças, que define criança como qualquer pessoa menor de 18 anos, e agregando outros fatores, como: o fato de um percentual elevado das crianças do mundo ingressarem no mercado de trabalho, formal ou informal, por volta dos 15 anos; e afirmar que crianças são intelectualmente capazes de compreender as questões ambientais conjuntamente como os adultos; ele indica que o livro pode ser trabalhado para a uma categoria mais ampla de jovens (HART, 2001, tradução nossa).

Emerge, nesse livro, a ênfase atribuída aos estágios de desenvolvimento psicológico do indivíduo, característica recorrente nas suas discussões. É um encaminhamento esperado, se levarmos em conta que o autor é Ph.D. em Geografia, mas exerce atividades profissionais no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Nova York. Além do que, o momento em que o livro foi publicado (década de 90/00) é promissor para autores que analisam as práticas sócio-políticas agregando categorias científicas da psicologia, como também o faz Alberto Melucci (psicólogo e sociólogo).

Na discussão do protagonismo juvenil voluntário, a importância dada ao psíquico pode ser percebida quando Costa (2001, p. 178, grifo nosso) afirma que é

fundamental “o desenvolvimento das mega-habilidades³⁹, apresentando, dentre outras, **confiança**: sentir-se capaz de fazer; **motivação**: querer fazer; e **solução de problemas**: pôr em ação o que sabe e o que é capaz de fazer”.

A partir de 1979, conjuntamente com outros colaboradores (professores e alunos estagiários), Hart começa o processo de sistematização do livro, desenvolvendo: reflexões sobre a participação infantil durante a elaboração de informes escritos para divulgação dos eventos relativos ao Ano Internacional da Criança; observações realizadas em visitas a projetos na Colômbia e no Sri Lanka como representante do Comitê da UNICEF para Programa de Participação da Mulher no desenvolvimento da comunidade; além de consultas feitas a organizações que desenvolvem projetos com crianças pobres e trabalhadoras no Quênia, no Brasil, na Índia e nas Filipinas, como membro do Centro Internacional para o Desenvolvimento das Crianças da UNICEF.

Em entrevista publicada na Revista *Justice Social* (1997, p. 178, tradução nossa), o autor é indagado sobre o que acha da participação das crianças pobres brasileiras. Na oportunidade demonstra ter um conhecimento circunstancial, focalizado e, até mesmo, impreciso da participação política dos jovens brasileiros, quando afirma:

Bem, eu penso que o Brasil é um exemplo por excelência. No Brasil há um movimento popular muito forte visando a educação e o empoderamento das crianças pobres que se desenvolveu, principalmente, durante os anos de ditadura militar, muitos dos quais eram educadores radicais ligados a Igreja. Um dos teóricos educacionais mais importantes, com quem muitos americanos estão familiarizados, é Paulo Freire, entretanto havia outros que não tiveram sua produção intelectual traduzida. Durante a Ditadura, muitas comunidades democráticas pobres estavam trabalhando sorrateiramente na construção da democracia direta local, assim depois que o Brasil se transformou numa democracia, haviam muitas pessoas que estavam prontas.

A contribuição intelectual, tida como de maior vulto contido no livro, e que torna Hart conhecido entre os intelectuais dos organismos do terceiro setor que defendem a participação política voluntária de crianças e jovens ocorre pela criação de uma escala, que, no entendimento dele, pode ser utilizada para medir os níveis de participação dos jovens nos programas ambientais desenvolvidos por jovens e adultos. Nesse sentido, Hart apresenta uma escala crescente com a seguinte configuração:

³⁹ As mega-habilidades foram formuladas pela equipe do Centro Latino-Americano de Investigações Educacionais (CLIE).

1. *Manipulação*: Os adultos usam conscientemente as vozes infantis para transmitir suas próprias mensagens.
2. *Decoração*: Quando as crianças se envolvem numa causa ambiental, contudo, têm uma idéia muito pequena do que fazem e nenhuma implicação na organização do ato.
3. *Atuação simbólica*: Os adultos têm interesse em dá voz às crianças, mas não o fazem de forma cuidadosa e autocrítica.
4. *Designado e informado*: A criança é convocada e informada do projeto ambiental que vai participar.
5. *Consultados e informados*: A criança participa da elaboração do projeto e atua na execução. Suas opiniões são consideradas com seriedade.
6. *Iniciado por um adulto, com decisões compartilhadas com as crianças*: O adulto organiza e orienta o trabalho, contudo, a criança se implica, em graus diferentes, em tudo o projeto.
7. *Iniciado e dirigido por crianças*: As crianças tomam a decisão de fazer o projeto ambiental e assumem todo planejamento e execução.
8. *Iniciado pelas crianças, com decisões compartilhadas com os adultos*: As crianças iniciam o projeto e materializam a gestão, consultando os adultos que podem oferecer sugestões para aperfeiçoá-lo (HART, 2001, p. 40-45, tradução nossa).

O autor afirma que, a partir do quarto estágio, ocorre uma participação genuína, não havendo uma hierarquia qualitativa a começar desse limite. Quem define o estágio de participação a utilizar é a comunidade envolvida (crianças e gestores adultos), de acordo com as características sociais e políticas locais. Na essência, praticamente todo o livro é repleto de experiências pragmáticas de desenvolvimento auto-sustentável para crianças de comunidades pobres, como percebemos, inclusive pelo seguinte exemplo, citado pelo autor:

Uma criança de *Nkayi*, uma área rural do norte do *Zimbabwe*, chegou à cidade de *Bulawayo* em busca de trabalho. A organização de ajuda *Freedom from Hunger* não ofereceu informações só sobre as oportunidades que tinham para encontrar trabalho em *Bulawayo*, mas também, outras alternativas de sobrevivência [...] A criança chegou à conclusão de que teria que regressar para sua casa e empreender ali um projeto de horticultura. *Freedom from Hunger* proporcionou material para o cercado e contratou outros seis meninos que também começaram a vender hortaliças. O menino construiu uma tenda para viver com os outros seis meninos e estendeu o emprego as outras crianças (HART, 2001, p. 66).

Percebemos, pelo exemplo citado, que Hart (2001) desenvolve um raciocínio segundo o qual os projetos ambientais devem propiciar a sustentabilidade dos jovens pobres nas comunidades dos países em vias de desenvolvimento.

O protagonismo dos jovens se concretiza em ações pontuais que possibilitem a sobrevivência física do indivíduo, evitando que ocorram instabilidades ambientais, políticas e sociais; e, inclusive mantendo as comunidades pobres nos espaços geográficos de origem, impedindo migrações e urbanizações aceleradas.

Entretanto, não são consideradas questões como: a inserção prematura no mercado de trabalho pode acarretar deficiências intelectuais e sociais pelo abandono da escolarização prematura? existe a possibilidade de o Estado arcar com a sustentabilidade da criança enquanto ela não tiver as condições materiais e sociais para inserir-se no mercado de trabalho? existem formas eficazes de extinguir o processo de exploração da força de trabalho infantil ou outra qualquer? ou ainda, quais fatores sócio-econômicos e políticos possibilitam a existência de classes sociais excluídas do mundo do trabalho e do consumo? Nenhum questionamento histórico-crítico dessa ordem é feito pelas discussões da sociopsicologia de Roger Hart.

Hart (2001) afirma que o seu livro se trata de um texto para quem está preocupado com o desenvolvimento sustentável, contudo, ainda não trabalhou com crianças. É uma introdução à aprendizagem de metodologias de participação infantil e sua concretização no planejamento e gestão de atividades ligadas ao meio ambiente, baseadas no desenvolvimento sustentável e na comunidade.

Essa matriz de discussão teórico-pragmática realizada pelo autor conforma-se com as diretrizes de organismos multilaterais como ONU e UNESCO que, a partir da década de 1990, têm priorizado o desenvolvimento sustentável nas proposições apresentadas para as políticas públicas a serem desenvolvidas nos países em vias de desenvolvimento. Com esse pensamento, em 2002, foi realizada a Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, em Johannesburgo, na África do Sul. Nela, o desenvolvimento sustentável é apontado como um meio de erradicação da crescente pobreza nos países em vias de desenvolvimento. Inclusive, implicitamente, no documento final da Conferência, os representantes das nações isentam o capital transnacional de sua responsabilidade histórica nas condições de exploração e pobreza dos outrora chamados países do terceiro mundo, alegando que a pobreza é endógena a cada país. Esse comportamento pode ser percebido na seguinte assertiva:

A erradicação da pobreza constitui o maior desafio que enfrenta o mundo na atualidade e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável, em particular para os países em desenvolvimento. Se bem que cada país é o principal responsável por seu próprio desenvolvimento sustentável e da erradicação de sua própria pobreza. [...] Para tanto, elaborando programas nacionais de desenvolvimento sustentável a nível local e nas comunidades, como parte das estratégias de redução da pobreza impulsionada pelos próprios países [...] (ONU, 2002, p. 9, tradução nossa).

O discurso da ONU, expressado na citação anterior, considera que deve ser uma decisão endógena do Estado e da sociedade civil dos países em vias de desenvolvimento propiciar as condições de sobrevivência econômica para as comunidades locais pobres. São os próprios indivíduos, apoiados pelo Estado e pela sociedade civil nacionais, que, numa atitude resiliente⁴⁰, devem tornar-se protagonistas, mudando sua situação social miserável. Tal condição exige o ordenamento sócio-econômico desigual da sociedade capitalista de qualquer responsabilidade pela exclusão das populações pobres dos países em vias de desenvolvimento.

Resguardada alguma característica específica das condições econômicas, políticas e sociais da República Popular de Bangladesh, um exemplo que dá relevo a esse posicionamento é o fato do bengalês Muhammad Yunus e o Grameen Bank, instituição criada por ele para a concessão de microcréditos a pessoas de baixa renda, terem sido agraciados com o Prêmio Nobel da Paz em 2006.

Hart realiza seu trabalho sob orientação e chancela do UNICEF, assumindo, dessa forma, algumas das diretrizes políticas dos organismos multilaterais, quais sejam: subsidiar profissionais que trabalham com crianças pobres em atividades de participação cívica que incentivem a produção de capital social; e, apoiar projetos auto-sustentáveis produzidos em comunidades locais pobres. Logo, suas concepções teóricas, fundamentalmente, valorizam o espaço micro social e o incentivo ao desenvolvimento auto-sustentável local, desconsiderando as condições macroeconômicas da sociedade capitalista.

Em 2005, essas concepções foram incorporadas formalmente às políticas institucionais mundiais para o campo educacional, quando a UNESCO resolveu publicar as diretrizes para o desenvolvimento sustentável, a serem aplicadas pelos

⁴⁰ Segundo Costa (2001, p. 159): “A resiliência é a capacidade de resistir e crescer na adversidade”.

sistemas educacionais e a sociedade civil das nações. Para isso, elabora um conjunto de diretrizes intituladas de *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Essas instruções incentivam a utilização de metodologias de ensino que possibilitem a construção de *um sujeito individual*, que desenvolva capacidades de, autonomamente, buscar novas possibilidades de construir sua realidade, indicando, ainda, quais os possíveis parceiros que podem se incorporar nessa campanha em favor do desenvolvimento sustentável. O Documento estabelece que: “[...] o ensino centrado tanto no aprendiz, quanto comprometido com o aprendizado pessoal e com a aprendizagem para a avaliação crítica dos problemas e das possibilidades deve ser o objetivo principal da educação” (UNESCO, 2005, p. 78). E continua:

Parte dos esforços iniciais da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve ser identificar os potenciais parceiros locais – isto só pode ser feito se uma ou mais organizações tomarem a iniciativa de fazê-lo como: **escolas, associações de pais e mestres, grupos de apoio escolar, de educação de adultos, círculos de alfabetização e educação formal**, associações culturais, organizações de jovens, cooperativas, grupos religiosos, grupos de auto-ajuda, comitês de desenvolvimento, departamentos de governos locais, organismos escolhidos localmente e serviços municipais (UNESCO, 2005, p. 86, grifos nossos).

Um outro exemplo desse matiz de intelectuais pragmáticos da terceira via é o educador, filósofo e sociólogo colombiano José Bernardo Toro⁴¹, responsável pelas reformas educativas no Chile, governado pelo Presidente Frei, e no Estado de Minas Gerais.

Numa coletânea de textos do autor citado, intitulada *A construção do público: cidadania, democracia e participação*, Werneck (2005) apresenta o autor afirmando que é necessário:

Contribuir com suas idéias para esse **movimento de construção do público a partir da sociedade civil**, que se consolidará em um **novo contrato social**, parece ser o que alimenta e estimula Jose Bernardo Toro e torna relevante a sua leitura, nesse momento da nossa história (WERNECK apud TORO, 2005, p.11, grifos nossos).

⁴¹ “Decano acadêmico da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Javeriana (Bogotá, Colômbia). [...] Foi presidente do Conselho Diretivo do Centro Colombiano de Responsabilidade Empresarial e da Confederação Colombiana de ONGs” (TORO, 2005).

Toro considera que a construção do espaço público deve ser feita necessariamente a partir de uma ação protagonista da sociedade civil, pois só assim se consolidará o novo contrato social capitalista. Para Toro (2005, p. 54-56),

A sociedade civil deve cuidar desse grupo de espaços (a família, a rua, o grupo de amigos, a escola, a universidade, as organizações comunitárias e de bairro, as organizações intermediárias, o trabalho, as empresas, as igrejas, os partidos, os movimentos sociais e os meios de comunicação), pois é nele que formamos valores de cidadania, convivência e solidariedade. A socialização deve ser resolvida pela sociedade civil, na qual se cria a cidadania, os direitos humanos e se torna concreto o contrato social.

No novo paradigma proposto por Toro (2005), são apresentados dois construtores do espaço público, a sociedade civil e o Estado, com preponderância da primeira, agora rejuvenescida pela ação revitalizante do terceiro setor, considerado a força motriz das mudanças nos países em vias de desenvolvimento, onde a participação política dos possíveis cidadãos é baixa. Segundo Toro (2005, p. 56), “a visão-missão do terceiro setor em sociedade de baixa participação é: contribuir para a construção do projeto de nação”.

Esse encaminhamento, que delega ao terceiro setor a missão de viabilizar canais de participação política protagonista para segmentos da sociedade civil, inclusive aos jovens, aliado à característica de que as “ONGs têm no empoderamento um elemento central de sua estratégia de ‘combater juntos a pobreza’” (ROMANO, 2002, p. 9, grifo do autor), são condições que agregadas têm estimulado diversas organizações a apoiarem projetos de protagonismo juvenil voluntário nas escolas, a exemplo da Fundação Roberto Marinho, com o projeto: “*Amigos da Escola*”.

1.2.1.5 Michael Apple e James Beane: a teoria das escolas democráticas e a potencialidade do protagonismo coletivo dos jovens

As exposições de Apple e Beane (2001), ao registrar experiências que estimularam a participação dos jovens em algumas escolas públicas norte-americanas, contribuem para compreender a viabilidade de participação dos jovens na construção de estruturas mais democráticas nas escolas brasileiras. Embora intitulem as experiências de *escolas democráticas*, acreditam que o primeiro passo

para construir escolas democráticas é analisar as possíveis conotações assumidas pelo termo democracia na sociedade capitalista, inclusive na Norte-Americana, afirmando que:

O significado de democracia é igualmente ambíguo em nossos dias, e a conveniência retórica dessa ambigüidade é mais evidente do que nunca. [...] Nos Estados Unidos, onde há divisões nítidas de riqueza e poder, as liberdades e a ambigüidade associadas com a democracia beneficiaram claramente algumas pessoas mais do que outras (APPLE; BEANE, 2001, p. 15).

Segundo os autores, é necessário discutir a observação anterior para que a possibilidade de construção de processos de democratização, na escola brasileira, não seja confundida com a idéia de que a escola vai transformar-se numa escola democrática, à revelia das condições materiais e subjetivas. A escola não é um microcosmo dissociado da macroestrutura econômica, política e social não-democrática. Os educadores que se propõem a serem democráticos

[...] não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram. Por esse motivo, vinculam seu entendimento das práticas antidemocráticas na escola a condições mais abrangentes fora dela. [...] aqueles educadores progressistas interessam-se profundamente pelos jovens, mas também compreendem que esse interesse requer uma posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e outras desigualdades flagrantes na escola e na sociedade. [...] Em resumo, querem democracia em larga escala; a escola é apenas um dos espaços por eles focalizados. Este é um ponto crucial (APPLE; BEANE, 2001, p. 23-24).

O objetivo não é construir promessas “fáceis e slogans vistosos” como tentam fazer com o protagonismo juvenil via empoderamento, pois “apesar da retórica de democracia [...] e da idéia comum de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas” (APPLE; BEANE, 2001, p. 24). Reconhecer que a escola na sociedade capitalista é uma instituição não democrática e encará-la como um *locus* de conflito é um passo importante a ser dado no sentido de conscientizar e estimular os educadores sobre a potencialidade democrática existente nela, através de ações concretas para possam ajudar a alterar essa condição antidemocrática nociva à coletividade social da escola. Temos que “dar historicidade aos conflitos que possam conduzir ao exercício mais completo da democracia no campo da educação e do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005, p. 27).

É fundamental considerar a coletividade social da escola demonstrando que o comprometimento dos alunos no processo de democratização não deve ocorrer isoladamente do conjunto dos demais atores sociais envolvidos no ambiente escolar – professores, pais, profissionais pedagógico-administrativos e os moradores circunscritos à escola – todos devem atuar coletivamente. Isto porque acreditamos, apenas, na viabilidade da “cidadania coletiva que se desloca do conceito tradicional, centralizado no indivíduo (em seus direitos civis ou políticos), para a cidadania de grupos coletivos que vivem situações similares, do ponto vista da forma como são excluídos ou incluídos numa dada realidade (sic) social” (GOHN, 2005, p. 26).

As condições definidas por Apple e Beane (2001) para caracterizar as escolas públicas democráticas americanas, no sentido estrito de praticarem ações democráticas, mesmo reconhecendo as limitações do conceito frente ao mundo material e político, oferecerem alguns princípios para discussão de quais elementos considerar quando pretendemos incentivar a democratização nas instituições educacionais. São apresentadas, por eles, as seguintes sugestões:

1. O livre fluxo de idéias, independentemente de sua popularidade, o que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível;
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas;
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas;
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com ‘o bem comum’.
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
6. Compreensão de que a democracia não é tanto um ‘ideal’ a ser buscado, como um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo;
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. (APPLE; BEANE, 2001, p.17).

Os pressupostos apresentados por Apple e Beane (2001) são elementos básicos necessários à construção da participação democrática nas instituições escolares indistintamente das realidades nacionais. Todavia, entendemos que existem outras condições endógenas a cada nação, que devem adequar-se à realidade econômica, política, histórica, social e cultural das populações locais.

Diante das discussões desenvolvidas no transcórre deste capítulo, consideramos que a conjuntura política é conservadora e as condições econômicas são desiguais, conseqüentemente, a possibilidade de expansão da cultura de

participação política dos jovens na escola pública constitui-se num enorme desafio por demandar reformas estruturais nas condições de exclusão econômica, social e política. Entretanto, não podemos desconsiderar a possibilidade histórica de estimular processos de democratização que estimulem a participação dos jovens nas escolas públicas.

Enquanto proponentes de escolas que possuem uma potencialidade democrática temos que ter consciência que tentar democratizar a escola “envolve tensões e contradições” (APPLE; BEANE, 2001). O educador que pretende ser democrático na sociedade brasileira deve desenvolver uma

mediação educativa no sentido de ‘pedagogizar os conflitos’, possibilitando que eles ao invés de provocarem desagregação e fragmentação, possam contribuir para a construção de novas práticas de exercício do poder substantivamente democráticas (PONTUAL, 2005, p. 101, grifo do autor).

Pedagogizar os conflitos no sentido do protagonismo juvenil difundido pelos organismos multilaterais é conseguir apaziguar ou conformar os conflitos na sociedade contemporânea desigual; contraditoriamente, para o educador histórico-crítico, deve ser aguçar a compreensão dos alunos para as contradições da sociedade capitalista, e, concomitantemente, construir com a coletividade social da escola processos de participação societários mais democráticos.

Os autores dos novos movimentos sociais – Touraine, Melucci, Putnam, Hart e Toro – seguem um mesmo encaminhamento teórico/metodológico e ideológico, que tem se tornado recorrente nas análises dos cientistas sociais, qual seja, imputar uma importância crescente: ao ator social protagonista; a valorização dos princípios morais de responsabilidade e solidariedade, propondo um novo contrato social capitalista; aos aspectos locais em detrimento das análises históricas do macrocosmo social nas sociedades capitalistas mundiais.

Contraditoriamente aos novos movimentos sociais, teóricos histórico-críticos como Apple e Beane discutem e reconhecem as contradições da sociedade capitalista, apresentando encaminhamentos contrários que propõem a ampliação dos espaços de democratização das instituições escolares, balizados pela atuação do sujeito coletivo e crítico em relação à conjuntura excludente da sociedade.

2. DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS DO PROTAGONISMO JUVENIL E OS REBATIMENTOS NAS DISCUSSÕES E PRÁTICAS DO CAMPO EDUCACIONAL

Os acontecimentos históricos, inicialmente apresentados, traduzem-se ideologicamente na produção intelectual de teóricos como: Alan Touraine, Alberto Melucci, Robert Putnam, Bernardo Toro, Roger Hart, Juan Escámez, Ramón Gil e Antonio Carlos Gomes da Costa, que, direta ou indiretamente, são influenciados pela idéia dos novos movimentos sociais que defende a assunção do sujeito social protagonista na sociedade pós-moderna, paradigma que contribui para fundamentar o protagonismo juvenil via empoderamento. Contraditório e contemporaneamente, surgem outros intelectuais como Michael Apple e James Beane, que, mesmo considerando a escola como historicamente antidemocrática, a percebe como um **espaço de conflito**, em que podem germinar processos de democratização via envolvimento **histórico-crítico** dos alunos nas **decisões coletivas**.

É da conjunção e mediação entre as mudanças estruturais na base de organização produtiva e das construções intelectuais delas advindas, que surge o arcabouço legal e os planos, que regulam as relações na sociedade contemporânea. Esses juízos passam a influenciar as diretrizes dos organismos multilaterais e dos estados nacionais. Nesse sentido, é possível visualizar a natureza do protagonismo juvenil voluntário proposto, fundamentalmente, nos anos 1990 e sua extensão no âmbito das políticas educacionais.

2.1 DISCURSOS INSTITUCIONAIS

Há de se registrar que, mesmo antes do momento referido, já existem diretrizes institucionais dos organismos multilaterais mundiais indicadas para mulheres, jovens, negros, dentre outros segmentos sociais. No entanto, essas diretrizes se constituem em indicações que têm uma abrangência indistingüível. Não há uma preocupação focalista categórica, pois as instruções poderiam se direcionar aos jovens, contudo, dificilmente, seria unicamente para os jovens extremamente pobres, como na contemporaneidade.

Diretrizes que apregoam a idéia do aluno como sujeito ativo⁴² no processo educacional podem ser vistas desde o início do século XX, no discurso dos intelectuais do campo educacional, e, a partir da década de 70, nos Documentos da UNESCO. O Relatório Faure (1972), precursor do Relatório Delors, afirma: “Cabe ao ensino adaptar-se aos alunos e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas”. E continua: “os alunos, jovens e adultos, devem poder exercer responsabilidades como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda atividade educativa, no seu conjunto” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 17).

No período posterior à Segunda Guerra Mundial até os idos dos anos 80, despontam vários movimentos sociais erigidos na participação dos jovens com nuances e intensidades variadas, seja à sombra do Estado de Bem-estar social nos países desenvolvidos, ou do influxo democratizante trazido pelos governos emergentes pós-regimes autoritários latino-americanos, ou mesmo, criados pelos organismos não-governamentais estruturados concomitantemente.

Esses movimentos seguem o modelo liberal com a inserção dos jovens nos grupos de discussão em diferentes arenas públicas de participação⁴³ – conselhos comunitários e escolares, partidos políticos, grêmios escolares, agremiações religiosas e movimentos sociais diversos.

Na maioria das vezes, essas formas de participação política institucionalizada não têm alcançado resultados profícuos, são organizações constituídas em função de demandas organizacionais administrativas e político-legais de cada nação, sendo tuteladas pelo Estado ou por um órgão mantenedor, que em sua criação não considera a cultura política de participação ou as necessidades e interesses dos jovens envolvidos.

A ineficácia dessas organizações políticas coletivas convencionais em propiciar a juventude canais de participação e responsabilização nas decisões societárias, aliada à crescente exclusão social dos jovens, são situações conjunturais propícias ao incentivo do protagonismo juvenil via empoderamento pelos organismos multilaterais, como veremos a seguir.

⁴² Segundo Zibas, Ferretti e Tartuce (2006a, p. 132): “As diretrizes curriculares oficiais, com sua ênfase no protagonismo dos alunos, têm por base princípios do construtivismo piagetiano e da pedagogia de Dewey, princípios que, há bastante tempo, permeiam, embora difusamente, o ideário pedagógico das escolas de formação docente”.

⁴³ De acordo como Iulianelli (2003, p. 57): “[...] Durante os anos 1980, ocorreu a organização de movimentos nacionais de meninas e meninos de rua. [...] No final da década de 1980, houve ações juvenis em vista da ética na política. Apesar da influência dos meios de comunicação social, essas ações recolocavam no cenário político brasileiro a juventude”.

2.1.1 Organismos multilaterais mundiais: o protagonismo dos jovens pobres

Uma comprovação passou a preocupar sobremaneira os organismos multilaterais⁴⁴ nas décadas de 80/90: o fato de existir uma relação entre pobreza e os motivos que levavam à exclusão imposta a alguns segmentos sociais específicos, nesse caso, os jovens pobres.

Reuniões realizadas pelos organismos multilaterais para discutir as condições da juventude concluem que a instabilidade econômica dos países em vias de desenvolvimento, ocasionada pelo pagamento da dívida externa, pelo processo de globalização e pela reestruturação produtiva, acentuada nesse período, agravam a exclusão, tornando os jovens pobres em reais entraves à organização socioeconômica vigente.

A concepção de diretrizes e programas focalizados nos jovens inicia-se em 1985, quando a Assembléia Geral da ONU institui o Ano Internacional da Juventude. E organiza o I Fórum Mundial da Juventude, em Viena, Áustria, no ano de 1991.

A Declaração da Conferência Inter-Parlamentar sobre Políticas de Juventude e Legislação Ibero-Americana, realizada em La Paz, Bolívia, em maio de 1992, assinalava essa constatação:

Nas últimas décadas a América Latina tem se caracterizado por uma situação de ajuste, delineada por exigências de modernização de nossas sociedades, tendo como marco uma onerosa dívida externa, a qual tem gerado uma situação de crise que tem se prolongado excessivamente e se traduzido em expressão de marginalização e exclusão social, política e econômica de grandes setores da população. Nesse contexto, a juventude de nossos países tem sofrido com especial intensidade os efeitos desta crise generalizada, a qual se expressa em uma situação onde eles têm se visto progressivamente excluídos dos instrumentos mais poderosos para o desenvolvimento de qualquer projeto nacional: a educação e o trabalho (CINTERFOR, 2005, p. 1, tradução nossa).

No final da década de 90, inclusive num Encontro voltado para educação profissional, são pensadas propostas de políticas exclusivamente para juventude. No II Congresso Internacional sobre Educação Técnico-Profissional, organizado pela

⁴⁴ Gurgel (2003, p. 119), analisando as prerrogativas assumidas pelos organismos multilaterais mundiais durante a consolidação do neoliberalismo, afirma que “[...] os organismos internacionais sob hegemonia capitalista (OCDE, FMI, Banco Mundial, ONU, Clube de Roma, OMC, a que se acrescentaram os blocos econômicos e outras instituições menores) cresceram de importância e assumiram um caráter de aparelhos de Estado supranacionais”.

UNESCO, em Seul, República da Coreia, datado de abril de 1999, é definido que a organização dos currículos escolares de cunho profissionalizante ocorra em consonância com as pretensões dos jovens trabalhadores. Na oportunidade, foi exposto que:

Enfim, há a questão da maior importância das nossas esperanças para o século 21 – **o futuro dos nossos jovens**. [...] A educação técnico-profissional pode trazer uma contribuição verdadeira à vida de nossos jovens. Faz sentido – se eles tiverem um currículo que eles e suas famílias julgam relevante, prático, estimulador de sua criatividade e habilidade, engajante, que será relevante no local de trabalho, eles responderão de maneira muito positiva. Isso está acontecendo. A ETP está alçando vôos em escolas pelo mundo afora. (UNESCO, 2000, p. 67-68, grifo nosso).

Essa preocupação com a intensificação da pobreza e a marginalização de diversos segmentos sociais – jovens, mulheres, dentre outros – desencadeia um movimento mundial que tenta alçá-los como parceiros e protagonistas na implantação das políticas sociais dos estados nacionais, notadamente, aqueles em vias de desenvolvimento. Esta é uma concepção incorporada à agenda dos organismos multilaterais.

Nesse contexto de estudo retomamos as idéias que consideram a juventude⁴⁵ portadora de um papel central nas discussões e no desenvolvimento de práticas sócio-políticas. Esse movimento começa a ser engendrado na década de 80, na qual emergem:

[...] ações juvenis de caráter diverso. Não é mero acaso que 1985 foi declarado pela Organização das Nações Unidas, o Ano Internacional da Juventude. As preocupações internacionais com o futuro, com o bem-estar das futuras gerações, implicavam a inclusão da juventude na agenda internacional. Essas ações juvenis incidiam diretamente na construção de ações governamentais, que apontassem para um futuro coletivo, garantindo à juventude um papel distinto daquele de assistente ou paciente do porvir (IULIANELLI, 2003, p. 61).

De acordo com o autor citado, acompanhando a lógica dessa matriz conceptual de imputar ao jovem o papel de protagonista da cena social, é que “após o final da década de 1980 e durante a década de 1990 forjou-se um conceito que agora necessita de uma maior ponderação: **protagonismo juvenil**” (id., ib., p. 59).

⁴⁵ O conceito de juventude presente nos documentos e textos segue o padrão utilizado pela UNESCO que considera os jovens aqueles categorizados na faixa etária entre 15 e 24 anos. Contudo, corroboramos a idéia de Iulianelli (2003, p. 60), que considera “juventude um segmento social definido culturalmente. Em cada sociedade há situações diferentes para esse mesmo grupo social”. Portanto, a juventude é culturalmente definida e, apenas para fins analíticos, é [...] tratada a partir da faixa etária supra-indicada”.

No intuito de consubstanciar, institucionalmente, as práticas que subjazem a esse conceito, é promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Lisboa, Portugal, no período de 8 a 12 de agosto de 1998, a Conferência Mundial de Ministros responsáveis pela Juventude. O documento originado neste Encontro ficou conhecido como *Declaração de Lisboa y Braga sobre Juventud*. Nos compromissos definidos, as nações mundiais assumem: “Fomentar o voluntariado como forma importante de participação dos jovens” (ONU; CEPAL; UNESCO, 2001, p. 148).

Na ótica dos organismos multilaterais, capitaneados pela ONU, havia necessidade, naquele momento, de definir princípios norteadores que subsidiassem as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado para juventude, e, fundamentalmente, pela sociedade civil, via organismos não-governamentais, com incentivo às práticas de voluntariado, implicitamente, baseadas numa filosofia da moral e da responsabilidade, como é então proposto pelos teóricos dos novos movimentos sociais, como Melucci (2001) por exemplo.

Ainda na *Declaração de Lisboa y Braga sobre Juventud*, no documento editado pela ONU e chancelado pelos países participantes, surge a necessidade de pensar as condições dos países em vias de desenvolvimento, reconhecidamente as nações que apresentam maiores percentuais de jovens em *condições de risco*, isto é, os potencialmente considerados marginais sociais. Para tentar resolver essa situação crítica, foram firmados compromissos por parte das nações signatárias, dentre eles:

Formular políticas de educação que prestem apoio a todos os jovens a fim de que tenham acesso a uma educação que esteja em consonância com suas capacidades e potencialidades concretas e que prevêem uma **atenção especial para os jovens socialmente desfavorecidos** (ONU; CEPAL; UNESCO, 2001, p. 152, grifos e tradução nossos).

Na visão dos organismos internacionais, as políticas em educação voltadas para juventude devem incorporar uma premissa básica: melhorar as condições sociais dos jovens socialmente desfavorecidos – os paupérrimos, dentre os pobres. Isto feito por meio de ações públicas de voluntariado desenvolvidas pelos próprios jovens.

Há, nesse discurso, uma característica específica que deve ser realçada: jovem desprovido de condições mínimas de sobrevivência. Essa consideração reforça as diretrizes dos organismos financeiros internacionais, fundamentalmente,

FMI, Banco Mundial e OMC, que alegam existir um quadro de escassez e má aplicação dos recursos estatais nos países em vias de desenvolvimento, situação em que as políticas universalistas no campo social tornar-se-iam inviáveis, existindo, por isso, a necessidade de recorrer a outras fontes independentes ou, pelo menos, pretensamente independentes, de financiamento estatal.

Com o propósito de materializar as diretrizes da Conferência de Lisboa y Braga sobre Juventud, foi realizado o *Encuentro sobre Mejores Prácticas en Proyectos com Jóvenes del Cone Sur*, na cidade de Santiago do Chile, mais precisamente, na sede da CEPAL, no período de 8 a 11 de novembro de 2000. Na oportunidade, participaram do Encontro membros da CEPAL, UNESCO, Organização de Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), Organização Ibero-americana para Juventude (OIJ) e o Foro Latino-americano da Juventude (FLAJ).

Das deliberações dessa reunião, em março de 2001, foi editado o documento denominado: **Protagonismo Juvenil** em *Proyectos locales: Lecciones del Cone Sur*. Nesse momento, os organismos envolvidos alegavam que:

[...] os serviços bilaterais de ajuda e desenvolvimento se preocupam com o vazio dos próprios conhecimentos e quanto a fatores de êxito e fracasso dos projetos orientados a jovens em situação de marginalidade e desvantajosa, no campo da educação, da saúde, do emprego e da participação cidadã (ONU; CEPAL; UNESCO, 2001, p. 4, tradução nossa).

Tais preocupações, externadas no final do Encontro e endossadas pelo título final do documento organizado, o único até o momento editado pelos organismos multilaterais abordando diretamente a temática do *protagonismo juvenil*, manifestam a intenção de caracterizar esse termo como aquele que designa uma matriz de políticas públicas – estatais ou não-estatais – voltadas à concepção de programas sociais dirigidos a segmentos da população juvenil que estão marginalizados ou em desvantagem, inclusive no campo educacional.

É evidente, nas diretrizes dos organismos multilaterais, que a referência ao termo protagonismo juvenil remete a um conjunto de diretrizes cujo intuito é o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem maior eficiência/eficácia das políticas focalistas de redução da pobreza das populações jovens nos países em vias de desenvolvimento.

Nessas propostas dos organismos multilaterais, destaca-se a educação como força motriz para o desenvolvimento econômico capitalista, aperfeiçoando as capacidades técnicas do trabalhador, por meio da “educação/instrução”, e, conseqüentemente, ampliando o capital humano, ocasionado pela melhoria da qualificação média da força de trabalho – teoria do capital humano⁴⁶. Essa direção, apontada desde os anos de 1970 e na atualidade, significa uma nova roupagem, na qual a educação é propugnada como elemento responsável *pele alívio da pobreza e promotora da ideologia da globalização*.

Na compreensão de Santos (2002, p. 56),

Há uma permuta entre a idéia de desenvolvimento equitativo para todas as nações subdesenvolvidas, que chegariam gradativamente ao status de desenvolvidas, como existia até meados das décadas de setenta e oitenta do século XX; para outra concepção que defende a segurança/estabilidade das nações (interprete-se melhor, as desenvolvidas), pela garantia dos fluxos regulares de capital e **manutenção das populações pobres nos espaços nacionais de origem**. Dessa forma, fica implicitamente contida a idéia de que não haverá ameaça ao emprego e às condições de vida das populações dos países desenvolvidos [grifo nosso].

Com a intenção de proporcionar condições de sustentabilidade para as populações pobres dos países em vias de desenvolvimento, principalmente os jovens, mantendo-as nos seus espaços de origem, exige-se na propalada sociedade pós-industrial ou pós-moderna que o jovem adquira capital humano para competir no mercado de trabalho capitalista, como ocorria entre as décadas de 1970 e 80, mas também, capital social (PUTNAM, 2005). Para tanto, o jovem deve desenvolver práticas políticas de compromisso e responsabilidade para com a sua comunidade, participando, de forma voluntária, da melhoria das condições sócio-econômicas, dele próprio (jovem), como também, dos outros indivíduos sociais que convivem no seu entorno social.

Podemos perceber a defesa dessa concepção na idéias contidas no livro *Políticas públicas de/para/com juventudes* publicado, pela UNESCO para orientar a geração de políticas para juventude no Brasil. No item intitulado “*Os jovens como atores estratégicos no desenvolvimento*”, é sugerido que

⁴⁶ Schultz (1973, p. 45), defendendo a teoria do capital humano, faz a seguinte afirmação: “Felizmente, chegamos a um terreno mais firme no que diz respeito à educação. O investimento na educação subiu a uma taxa rápida e por si mesmo pode muito bem ser responsável por uma parte substancial da elevação de ganhos, de outra maneira mantida inexplicável”.

[...] As políticas públicas de juventudes devem articular iniciativas programáticas relacionadas com melhorias das condições de vida dos jovens, com outras orientadas ao fomento da participação, considerando que não basta satisfazer somente investimentos nas condições sociais e econômicas. [...] Trata-se dos enfoques relacionados com a construção do **capital social e com o 'empoderamento'** dos jovens (UNESCO, 2005, p. 140-141, grifo nosso).

Idéias como essas, que imputam aos jovens uma condição de protagonistas sociais, com a capacidade de mudar sua realidade de exclusão social unicamente por uma decisão individual, sem estar relacionado às condições de classe, na verdade, tentam abrandar as repercussões dos crescentes índices de desigualdade social ocasionada pela divisão desequilibrada nas relações capital versus trabalho. Discutindo os reflexos assumidos pela economia globalizada, Hirst e Thompson (2001, p. 118) questionam:

Como um sistema global, no entanto, parcial em suas características realmente internacionalizadas, pode administrar, quando dois terços de sua população são totalmente excluídas dos benefícios desse sistema, ao mesmo tempo que a prosperidade limitada que ele gera está cada vez mais concentrada entre os já empregados e ricos 14% do mundo e em uns poucos Estados clientes?

A necessidade de incentivar a produção de capital social com o empoderamento via protagonismo da juventude, proposto pela UNESCO e outras instituições, é uma concepção que reflete e se materializa nas diretrizes dos organismos multilaterais e do Estado brasileiro que produzem a legislação e os programas para a educação secundária, nível de ensino que possui, majoritariamente, a coorte de alunos categorizados como pertencentes à juventude, como veremos a seguir.

2.1.2 Organismos multilaterais e protagonismo juvenil: repercussões na legislação educacional do ensino médio

Na década de 1990, são propugnados, pelos organismos multilaterais da área educacional, eixos que devem balizar as reformas do campo educacional, destacando-se o ensino médio, nos países em vias de desenvolvimento. Isto em decorrência das mudanças no mundo do trabalho propiciadas pelo modelo flexível, seja no campo infraestrutural de organização da cadeia produtiva, pela reestruturação da base tecnológica (robotização, microinformática, engenharia

genética, dentre outros), seja no campo político/econômico, pela ascensão do neoliberalismo enquanto elemento delineador das políticas estatais. Essas condições conjunturais (discutidas no capítulo anterior), acrescidas ao paradigma do jovem pobre como protagonista na execução de políticas públicas, vão repercutir nas diretrizes educacionais emanadas dos organismos multilaterais para educação.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), através do documento, intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1995), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio do *Relatório Jacques Delors* (1996), indicam recomendações para reformulação das práticas pedagógicas e de gestão escolar vinculadas à educação escolar pública. Dentre elas, citam-se:

- Prover e reestruturar os mecanismos existentes de financiamento educacional público;
- Organizar e executar processos de formação inicial e continuada de docentes;
- Rever os processos de organização curricular e avaliação (intra e extra-escolar) das instituições educacionais;
- Implementar novos mecanismos de gestão da escola pública, descentralizando as ações educacionais (CEPAL, 1995; UNESCO, 1996).

Essas diretrizes são reafirmadas e ampliadas em 2006, no relatório *Cantidad sin Calidad: un informe del progreso educativo en América Latina*, do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe (PREAL), indicando que:

- Os países devam explicitar o que esperam dos estudantes, dos professores e das escolas através do estabelecimento de padrões claros e apropriados;
- Os usuários da educação, incluindo as escolas, os pais, os líderes comunitários e os empregadores necessitam informações confiáveis sobre o rendimento acadêmico dos estudantes, o desempenho das escolas e as medidas que estão sendo tomadas para melhorar (a educação escolar);
- Para que a responsabilidade pelos resultados funcione, é necessário estabelecer conseqüências derivadas do cumprimento (ou descumprimento) dos objetivos, as quais devem contemplar tanto recompensas, como sanções.
- Os professores, os diretores e as escolas devem ter capacidade e os recursos adequados para cumprir os padrões estabelecidos pelo país, inclusive o financiamento apropriado, a capacitação, a autonomia e o apoio.
- **As escolas, as comunidades locais e os pais devem ter autoridade necessária para tomar decisões e introduzir mudanças. Se não é dessa forma, tem pouco sentido fazê-los responsáveis pelos problemas** (PREAL, 2006, p. 25, tradução e grifo nossos).

Nos Documentos citados, e, principalmente, no último, fica implícito que a educação deve ser considerada um serviço, em que os “usuários” controlam e se responsabilizam pelo serviço oferecido. Para tanto, prioriza-se: a definição das formas de financiamento educacional; a qualificação dos docentes e gestores; a avaliação e redimensionamento no processo educativo diante de padrões de qualidade definidos previamente; e as sanções ou recompensas diante do cumprimento ou descumprimento das metas previstas inicialmente.

O último item propõe a implantação de uma gestão escolar que proporcione autonomia com responsabilidade para os usuários da escola, condições basilares que são indicadas sempre que os documentos da reforma do ensino médio propõem o empoderamento via protagonismo juvenil. Dentre esses usuários da escola referidos, vai ser dado uma importância central ao aluno na década de 90, pois, até então, ele não havia sido convocado a participar das decisões tomadas na escola pública.

A precária participação dos jovens nos processos decisórios na escola pública pode ser vista na análise sobre o fracasso dos programas educacionais aplicados, nas décadas de 80 e 90, nos países em vias de desenvolvimento. Nessa avaliação, os organismos multilaterais expressam a preocupação crescente com a falta de participação dos indivíduos envolvidos com a escola, inclusive os alunos. No documento de *Balance de los 20 años Del Proyecto Principal da Educación en América Latina y el Caribe*, elaborado pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC), há uma conclusão categórica: “A efetiva participação dos docentes e estudantes, como sujeitos ativos e fundamentais nas relações educativas, aparece como um tema pendente na região” (UNESCO; OREALC, 2001, p. 209, tradução nossa).

Observando, também, as ações e diretrizes programáticas da UNESCO, produzidas com a intenção de implantar a reforma do ensino médio no século XXI, é possível identificar o quanto as diretrizes educacionais se encaminham no sentido de valorização do aluno enquanto protagonista nas possíveis modificações propostas para o ensino médio.

Uma constatação dessa diretriz pode ser vista no Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas sobre o *Ensino Médio no Século XXI: desafios*,

tendências e prioridades. O Encontro foi organizado pela UNESCO e realizado em Beijing, República Popular da China, entre os dias 21 e 25 de maio de 2001. No item sobre as conclusões desse Relatório, afirma-se: “Os alunos devem estar colocados no centro de qualquer reforma educacional” (UNESCO, 2003, p. 61).

Esse protagonismo atribuído ao aluno do ensino médio é uma premissa incorporada, também, nas diretrizes da reforma do ensino médio brasileiro, gestada a partir da segunda década de 90.

2.1.3 Protagonismo juvenil e a legislação educacional do Ensino Médio Brasileiro

Na segunda metade da década de 90, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), é implementada a *reforma do Estado* adotando as concepções socioeconômicas e ideológicas do neoliberalismo. Constituindo-se como um processo de reestruturação gerencial do Estado que desencadeia uma reformulação dos marcos legais da administração pública, inclusive, da legislação educacional, que regulamenta a organização pedagógica e curricular dos diversos níveis de ensino da educação nacional.

O processo das reformas legais inicia-se com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que prevê como prerrogativa para o ensino médio, no Artigo 35, inciso II: “[...] a **preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. E, mais, no inciso III: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a forma ética e o desenvolvimento da **autonomia** intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 35, grifos nossos).

A LDB, nos moldes propostos pelo Governo de FHC, contribui para reforma do ensino médio através do caráter minimalista de seu texto, fazendo referência a termos como: *preparação básica para o trabalho, cidadania, flexibilidade e autonomia* de forma genérica, numa estratégia que visa naturalizar ou tornar consensuais nomenclaturas que serão afeiçoadas de acordo com a concepção do Governo nos Decretos e Normas estabelecidas por Leis orgânicas do Estado, mais

ágeis e fáceis de serem implementadas. Discutindo as diretrizes institucionais que fundamentam a reforma do ensino médio brasileiro, Franco e outros (2004, p. 29, grifos nossos), asseveram que

[...] buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o **sujeito ativo**, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, **no mundo do trabalho e na prática social**. Há, portanto, necessidade de se romper com os modelos tradicionais para que os objetivos propostos para o ensino médio sejam alcançados.

Seguindo a estratégia de priorizar a formação técnica para atender o mundo do trabalho, é publicado o Decreto nº 2.208/97, que institucionaliza a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Esse rompimento é criticado sistematicamente durante todo o período do Governo FHC, pelas entidades organizadas da sociedade e os intelectuais que entendem a educação politécnica como o único paradigma de educação admitido para os alunos da classe trabalhadora. As críticas seguem uma linha de raciocínio em que o “decreto expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 52).

O período de discussão que antecede a homologação do processo de reversão do Decreto nº 2.208/97 “engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo” (Ibid., p. 52). O último ato relevante que ocorre no embate entre conservadores defensores da especialização e aqueles sócio-históricos que defendem a politecnia ocorre com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, de 26 de julho de 2004, que, no Art 4, parágrafo 1º, inciso I, institucionaliza a possibilidade de reunificação do ensino médio propedêutico à educação técnica, ao prevê: “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada [...]” (BRASIL, 2004, p. 1).

Mesmo legalmente previsto, a união concreta do ensino médio ao ensino técnico continua uma incógnita, pois:

A aprovação do Decreto [...], por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 52).

Ainda que revogado atualmente, o Decreto nº 2.208/97 foi responsável por desencadear alterações importantes na reforma do ensino médio, pois o seu aprofundamento conceitual, via regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica (CEB), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, documento que no Art. 7º, prevê:

[...] a observância da **Identidade, Diversidade e Autonomia**, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social: [...] V- criarão mecanismos que garantam **liberdade e responsabilidade** das instituições escolares na formulação da sua proposta pedagógica, [...] deve ser expressão de iniciativa das escolas, com **protagonismo** de todos os elementos diretamente interessados [...] (BRASIL, 1999, p. 114, grifos nossos).

No Parecer nº 15/98, de 1º de junho de 1998, elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que respaldou a Resolução anterior, é perceptível a preocupação em imputar ao aluno o papel de protagonista no processo educacional desse nível de ensino.

Nessa direção, no item quatro, que apresenta as definições sobre as *diretrizes para uma pedagogia da qualidade*, mais precisamente, no subitem 4.2, denominado: *um currículo voltado para as competências básicas*, são apresentadas as seguintes premissas: “Estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou ‘reinventar’ o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, **o protagonismo em situações sociais**”. E continua em tópico posterior: “tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, **estimular o protagonismo do aluno** e estimulá-lo a ter autonomia intelectual” (BRASIL, 1998, p. 76, grifos nossos).

Nesse sentido, no final da década de 90, ao ensino médio público direcionado às camadas populares, novamente se atribui a função de profissionalizar a força de trabalho dos jovens pobres para o mercado de trabalho, adequando-os as necessidades de qualificação da chamada sociedade tecnológica capitalista, que demanda organização, produção e gerenciamento flexíveis.

Logo, almeja-se um sistema de ensino que “forme” os alunos e potenciais trabalhadores, com um novo perfil de instrução/qualificação, dominando as *competências* de autonomia, liberdade e responsabilidade requeridas de um trabalhador flexível e de um pretense cidadão socialmente responsável. Para Oliveira (2002, p. 53, grifos nossos), “As mudanças curriculares afetam significativamente o ensino médio porque trazem em si uma concepção de educação geral, que visa ao **desenvolvimento de competências e habilidades do aluno**”.

Este mesmo encaminhamento anterior se percebe nas instruções que pretendem subsidiar a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999). Nele, a construção das competências é mais uma vez incentivada, quando no item intitulado, *O papel da educação na sociedade tecnológica*, o texto afirma que a possibilidade da sociedade tecnológica propiciar a autonomia almejada para educação nos moldes capitalistas ocorreria “na medida em que o desenvolvimento das **competências cognitivas e culturais** exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (BRASIL, 1999, p. 23, grifos nossos).

O mesmo Documento, atribui ao aluno papel ativo nas atividades desenvolvidas no “*novo ensino médio*”, inclusive, numa ótica meritocrática, quando em outro capítulo, intitulado *A reforma curricular e a organização do ensino médio*, no item *aprender a ser*, explicita:

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, **donos do seu próprio destino**. (BRASIL, 1999, p. 30, grifo nosso).

Entendemos que competências como autonomia, liberdade, responsabilidade, e outras, presentes nos documentos que fundamentam a chamada reforma do ensino médio, estão intrinsecamente relacionadas às necessidades do setor

produtivo capitalista, portanto, sem vinculação direta com as capacidades relacionadas à construção de um cidadão histórico-crítico que analise os acontecimentos sociais e políticos da sociedade capitalista autonomamente.

Na publicação nacional utilizada como precursora e referência para definição do conceito de protagonismo juvenil, percebemos a relação que existe entre este conceito e as *competências* requeridas na era tecnológica pela reforma do ensino médio. Essa vinculação pode ser percebida no discurso de Costa e Vieira (2006, p. 50), quando os autores utilizam as orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – *Relatório Delors* (1996), da UNESCO, e as amoldam aos interesses do protagonismo juvenil voluntário, afirmando que o jovem precisa ser “autônomo, solidário e competente”, para que assim adquira as quatro competências necessárias ao protagonismo juvenil: “[...] *competência pessoal* (aprender a ser); *competência social* (aprender a conviver); *competência produtiva* (aprender a fazer); e *competência cognitiva* (aprender a aprender)”. Para Franco e outros (2004, p. 31, grifo nosso), o *aprender a ser* supõe que, ao aluno, cabe “exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, **dono do seu próprio destino**”. Para Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p. 84),

[...] valorizava-se, assim, o papel dos sistemas de ensino na produção de um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais (iniciativa, trabalho em grupo, responsabilidade, autonomia etc.) e minimizava-se a necessidade de qualificações técnicas e especializações profissionais.

Pelas informações apresentadas percebemos que o Governo de FHC, influenciado pelo ideário dos organismos multilaterais mundiais da esfera educacional, tenta atribuir ao ensino médio, inclusive, o noturno, uma nova feição. Novidade, não por separar o ensino propedêutico do profissionalizante, característica dualista presente no ensino secundário brasileiro há séculos; mas, por propiciar as condições para qualificação de uma juventude trabalhadora mais autônoma, atendendo às necessidades das novas competências exigidas pelo mercado de trabalho flexível e, por reflexo, à construção da cidadania responsável, num processo fundado no conceito de capital social. A relação entre capital social e sujeito protagonista pode ser verificada na seguinte afirmação: “[...] a comunidade, em suas múltiplas facetas e vertentes conceituais, como **sujeito protagonista** de tais projetos (projetos de desenvolvimento educacional locais) e fonte de desenvolvimento de **capital social**” (NEIROTTI; POGGI, 2005, p. 12, grifo nosso).

2.2 REFLEXOS PRAGMÁTICOS DO PROTAGONISMO JUVENIL: EMPREENDEDORISMO E VOLUNTARIADO

No cenário inicial deste capítulo, mostramos que revigoram-se concepções liberais com novas nuances. Dentre elas, o incentivo à capacidade de desenvolvimento individual autônomo com vistas à conquista de uma condição de sobrevivência social auto-sustentável e mínima necessária. Embora não esteja explicitado com tanta nitidez nos Documentos da Reforma do Ensino Médio, é necessário pensar indivíduos que sejam auto-sustentáveis na conturbada e excludente sociedade contemporânea, num momento em que o Estado não propicia as condições de sobrevivência dos excluídos do sistema produtivo, do consumo e da assistência social.

Essa preocupação é ainda maior com os jovens pobres, alunos do ensino médio público, visto que as organizações multilaterais mundiais, os Estados Nacionais e os organismos não-governamentais têm detectado que o não atendimento das necessidades básicas de sobrevivência da juventude ocasiona a crescente miséria, o desemprego, a violência e outros fatores dessa ordem, que, em demasia, são processos desagregadores e desestabilizadores da ordem social vigente no capitalismo.

O protagonismo juvenil, desdobrado na forma de empreendedorismo juvenil, tem sido estimulado no ensino médio público, pelos organismos multilaterais mundiais, pelo Estado e por diversas organizações não-governamentais, como estratégia de o jovem pobre se auto-sustentar, reduzindo, assim, a possibilidade de ele se tornar um indivíduo em situação de risco social. Um exemplo dessas orientações pode ser reforçado no documento *Vozes Jovens I (2004)*⁴⁷, texto resultante de um Congresso Nacional de Organizações e Movimentos da Juventude, organizado pelo Banco Mundial, em maio de 2004, em Brasília.

No Encontro, os representantes da juventude de diversos partidos políticos, movimentos sociais e organizações não-governamentais reuniram-se em grupos

⁴⁷ O *Vozes Jovens I*, organizado pelo Banco Mundial, conduzido por organizações e movimentos de juventude, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Agência Norte Americana para o Desenvolvimento (USAID) e a Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF), contou com a participação de mais de 100 organizações e movimentos de juventude das mais diversas regiões do Brasil [...]. O evento foi referenciado na Agenda 21 Global (1992), no Plano de Ação de Braga para Juventude (1998), na Estratégia de Dakar para o empoderamento da Juventude (2001), e na Agenda Jovem (2002/Rio de Janeiro) (VOZES JOVENS I, 2004, p. 1).

temáticos – educação e diversidade; direitos humanos; juventude e combate à exclusão; cultura, esporte e lazer; meio ambiente; empreendedorismo em suas diversas manifestações, etc. –, no intuito de construir propostas a serem discutidas e aprovadas nas plenárias deliberativas de forma consensual. No tema *Juventude e Combate à Exclusão*, propõem o seguinte:

Ressaltando a ‘visão míope’ em relação ao talento, ao potencial, ao sonho e à meritocracia da atuação juvenil, o grupo construiu propostas pragmáticas e efetivas para o combate à exclusão: Estimular o primeiro negócio, entendendo o ‘auto emprego’ como uma das boas alternativas de geração de emprego e renda; [...] estimular o desenvolvimento de redes com capilaridade e não governamentais que fomentem o desenvolvimento e a manutenção do empreendedorismo formal ou não formal [...] articulando a criação de núcleos de empreendedorismo e desenvolvimento local em comunidades carentes a partir dos ativos locais; [...] criar um ambiente que fomente o empreendedorismo em suas diversas manifestações, desde o ensino fundamental, médio, superior, e incluindo os jovens que não frequentam o ensino regular, envolvendo a inspiração, a criação e a evolução do empreendimento (VOZES JOVENS I, 2004, p. 5).

As sugestões do encontro indicam que os membros das organizações representativas da juventude que participam do evento *Vozes Jovens I* endossam as indicações dos organismos multilaterais e do mercado defendendo a “meritocracia da atuação juvenil”. Subtende-se que o jovem deve agir autonomamente, construindo sua condição econômico-social, através de esforço e mérito individual, podendo, inclusive, esforçar-se isoladamente para mudar sua condição de excluído social, utilizando os processos de mercado do sistema capitalista, empreendendo seu próprio negócio, sem necessitar recorrer à ajuda externa para sobreviver, seja da família, ou, principalmente, do Estado.

Um outro aspecto que causa estranhamento nas sugestões do Encontro é a indicação para utilização do “empreendedorismo formal ou não formal”. A explicação possível é que as organizações juvenis ali presentes, mais uma vez inspiradas por seus promotores nacionais e internacionais, recomendam o subemprego como uma possibilidade aceitável para o jovem pobre sobreviver, refletindo a dinâmica excludente do sistema capitalista atual, que, não podendo abrigar todos os jovens no mercado de trabalho formal, incentiva a informalidade através da ocupação precária da força de trabalho excedente. Esta, ociosa, prejudica o ordenamento social e deixa de participar da sociedade de consumo.

A última sugestão registrada no documento *Vozes Jovens I* é a necessidade de fomentar a *Pedagogia Empreendedora* nos diversos níveis educacionais, desde o ensino fundamental até a educação superior, abrangendo, inclusive, os alunos não- regulares. Esta proposta vem sendo implementada em escolas públicas de ensino médio, no Rio Grande do Norte,⁴⁸ e em instituições privadas, no Brasil, como na Rede Pitágoras⁴⁹. Dolabela (2003, p. 55) considera que a

A pedagogia empreendedora é uma estratégia didática para o desenvolvimento da capacidade empreendedora de alunos da educação infantil até o nível médio, que utiliza a Teoria Empreendedora dos Sonhos, não se propondo a ser uma metodologia educacional de uso amplo. Restrita ao campo do empreendedorismo, conviverá com as diretrizes fundamentais de ensino básico adotadas no ambiente de sua aplicação: a escola. Em um primeiro momento, o aluno desenvolve um sonho, um futuro onde deseja chegar, estar ou ser. Em um segundo momento, ele busca realizar o sonho e, para isso, se vê motivado a aprender o necessário a esse objetivo. O objetivo da Pedagogia Empreendedora é estimular e preparar o aluno para sonhar e buscar a realização do sonho.

A apologia à pedagogia empreendedora tem produzido ressonância teórica e prática, a exemplo de Villela (2005, p. 44), para quem “a educação deve desenvolver novas competências comportamentais exigidas pela sociedade [...]”. Para a autora, incorporar o empreendedorismo na instituição escolar

[...] é conseguir encontrar respostas, não apenas para os problemas ligados às atividades de caráter comercial e empresarial, mas também para atender às necessidades de um desenvolvimento sustentável.

⁴⁸ Com o objetivo de preparar alunos empreendedores, a partir de 2003, a Sub-Coordenadoria Estadual de Ensino Médio da Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos do Estado do Rio Grande do Norte passou a desenvolver o Programa Despertar: educação empreendedora, em parceria com o SEBRAE/RN.

⁴⁹ “A Rede Pitágoras realizou, em maio de 2004, em São Paulo, o Congresso *Empreendedorismo: um novo passo em educação*, com o objetivo de desencadear a discussão sobre conceitos, pesquisas e experiências práticas de formação de empreendedores, evidenciando o empreendedorismo como parte integrante da educação escolar. O Congresso apresentou aos participantes as relações entre formação escolar e empreendedora, seus pontos de contato e complementaridade, promovendo a reflexão e a discussão sobre a educação empreendedora como parte do currículo escolar, apontando rumos conceituais e operacionais para a inclusão do empreendedorismo nas escolas” (ANDRADE, 2005, p. 11).

Nesse discurso transparece a possibilidade de utilizar artifícios ideológicos para esmaecer a visão econômica do empreendedorismo⁵⁰ e destacar o aspecto sócio-ambiental do desenvolvimento sustentável humano, sendo essa última atitude mais aceitável de ponto de vista do chamado politicamente correto.

As propostas do Encontro *Vozes Jovens I* foram publicadas em setembro de 2004, no livro *Vozes Jovens: um olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI* (BANCO MUNDIAL, 2004), organizado pela Equipe de Sociedade Civil do Banco Mundial no Brasil. Novamente no subtítulo indicado ao tema empreendedorismo, há a sugestão de: “Reorganização do ensino público mediante a inclusão do empreendedorismo em todos os seus níveis como tema transversal” (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 69).

As políticas públicas para juventude do Governo Brasileiro, na década atual devem sofrer influência das propostas elaboradas no Encontro Vozes Jovens I. Podemos perceber este fato pelo discurso⁵¹ de Luiz Dulci, atual Ministro-Chefe da Secretaria Geral da Presidência de República, que tem sob sua subordinação a Secretaria Nacional de Juventude, ao explanar as ações até então desenvolvidas para juventude:

Agora, nós Governo, estamos trabalhando na segunda etapa (a primeira etapa foi um diagnóstico dos programas juvenis existentes no Governo), que é o diálogo com todas as entidades juvenis e entidades interessadas na questão juvenil existente no País, sem dúvida com as organizações internacionais que atuam no Brasil, que têm dado uma contribuição muito grande, como o Banco Mundial, a UNESCO, a USAID, a OIT e outras instituições das Nações Unidas ou não, sobretudo aproveitando aquilo que a juventude brasileira já produziu. [...] É fundamental que a sociedade civil permaneça com suas organizações independentes durante o nosso Governo e perante os futuros governos. Então, um evento como o *Vozes Jovens* tem sempre uma dupla face, que é consolidar a experiência autônoma da sociedade civil, fortalecendo o seu trabalho, e ao mesmo tempo dialogar com o Estado na elaboração de políticas públicas (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 13-14).

⁵⁰ “A palavra empreendedor originou-se da economia francesa. De modo geral está ligada à criação de um negócio e vinculada à competição [...]. Até o século XX, os empreendedores eram identificados como ‘catalisadores e inovadores por trás do progresso econômico’, ou seja, como agentes de mudança. Atualmente, o termo é utilizado em gestão e administração, com novo significado. Especialistas na área, como Peter Drucker, vêem um empreendedor como alguém que causa mudanças, mas que também sabe aproveitar as oportunidades que as mudanças criam” (ANDRADE, 2005, p. 12, grifo da autora).

⁵¹ Discurso proferido na Cerimônia de Abertura do Encontro Vozes Jovens I, na Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF), em 24 de maio de 2004. Posteriormente publicado em setembro de 2004, na parte introdutória do Livro *Vozes Jovens: um olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI* (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 11).

Quando o Ministro Luiz Dulci ressalta a importância de dialogar com as Organizações Juvenis e os diversos Organismos Multilaterais sobre quais aspectos considerar nas políticas para juventude, ele expressa uma atitude coerente com os princípios do Estado democrático representativo. No entanto, deveria refletir sobre algumas questões: quais foram os critérios de legitimidade utilizados para escolha pelo Banco Mundial – organizador do Vozes Jovens I – das organizações representativas dos jovens, num país de dimensões continentais como o nosso? Os consultores e técnicos do Banco Mundial e dos demais Organismos Multilaterais (mantenedores do Encontro) não teriam poderes em demasia para influenciar decisivamente nas decisões? O quanto foi discutido nas entidades civis organizadas (universidade públicas, sindicatos, entidades do movimento estudantil e de classe, etc.) por exemplo, temas como: sugerir que o empreendedorismo deva ser implantado em todas as escolas públicas? Seriam estes os melhores caminhos para propiciar condições de trabalho e cidadania aos jovens pobres brasileiros?

Se alguns dos paradigmas sugeridos pelas organizações juvenis no *Vozes Jovens I e Vozes Jovens II*⁵² forem incentivados, tenderemos para um tipo de organização política societária em que a consciência crítica e a coletividade social poderão ser substituídas pela expressão que Melo Neto e Froes (2002, p. 123-124) denominam de “ética do empoderamento social”, que tem por princípios e valores: “o foco no indivíduo como agente de transformação; e a ênfase no comportamento individual em busca de um coletivo mais equilibrado”. Este é um caminho enviesado, que utiliza o individualismo liberal, chamado de protagonismo juvenil, e expresso como empreendedorismo, na busca de conformar uma crescente exploração do trabalho alheio e da desigualdade social dos jovens pobres na sociedade capitalista.

⁵² No sítio em que o Banco Mundial divulga suas ações no Brasil até janeiro de 2007 não havia sido divulgado documento conclusivo sobre o Vozes Jovens II. De acordo com folder que divulgou o Encontro seria um Fórum para continuar a discussão das propostas do Vozes Jovens I e relacioná-las às Metas do Milênio propugnadas pela ONU. Com o diferencial de terem participado mais diretamente, as Instituições do Governo Brasileiro, conforme observamos no impresso de divulgação do Seminário: “A Secretaria Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional de Juventude, o Banco Mundial, as Agências do Sistema das Nações Unidas: PNUD, PNUMA, OIT, UNAIDS, UNESCO, UNICEF, UNIFEM, UNFPA, UNDOC, UIT, USAID, a Escola de Administração Fazendária (ESAF) e demais instituições parceiras, conjuntamente com representantes das organizações e movimentos de juventude do Brasil, realizarão em Brasília, no período de 21 a 23 de março de 2005, o Seminário VOZES JOVENS para aprofundar o debate sobre os Desafios da Política de Nacional de Juventude, as Metas do Milênio e propostas das Juventudes (VOZES JOVENS II, 2005).

Outra prática revigorada que segue os ideais liberais é a filantropia, costume que, na versão moderna, assume o nome de voluntariado, possivelmente a forma mais difundida de protagonismo juvenil na Escola neste momento, para pais e/ou alunos. Essa filantropia adota outras condições de existência, não se limitando unicamente à construção de abrigos para órfãos e idosos, como faziam os burgueses mais abastados, no período dos séculos XVI ao XX; mas, amplia-se para a sociedade civil. Há contribuintes sociais de diferentes matizes, burgueses e trabalhadores, sem distinção de classes ou capacidade financeira, todos buscam ser solidários amenizando a miséria e as desigualdades sociais provocadas pelas relações capitalistas desiguais.

O voluntariado foi institucionalizado pelo Estado brasileiro através da Lei nº 9.608/98, de 18 de fevereiro de 1998, durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O regulamento prevê, no Art.1, que:

Considera-se serviço voluntário, para fins dessa Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive, mutualidade. E, continua no Parágrafo Único: O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim (BRASIL, 1998, p. 1).

O Projeto *Amigos da Escola*, desenvolvido nas escolas públicas, é um exemplo promissor que concilia a ação voluntária via empoderamento individual com os interesses do Estado mínimo em diminuir os gastos na área educacional, pois o voluntário trabalha gratuitamente sem adquirir vínculo com o Estado.

O Manual que orienta a implantação do empreendimento nas escolas públicas, produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC), em parceria com o Projeto Brasil 500 Anos e o Comunidade Solidária, inicia com o discurso humanista, característico das reformas conservadoras pós-modernas, explicando: “O Projeto Amigos da Escola é uma ação de incentivo à participação da comunidade por meio do trabalho voluntário de pessoas e grupos. [...] um esforço para estimular e ampliar as parcerias entre a escola e os grupos organizados da comunidade”. O seu real interesse é: “Mobilizar as lideranças entre alunos, pais e

mães ou vizinhos da escola que tenham disponibilidade e entusiasmo para **ampliar a busca por recursos humanos, materiais e financeiros**” (CENPEC, 1999, p. 34-35, grifo nosso).

Neves (2005), discutindo os resultados negativos dos projetos de voluntariado no Brasil, afirma que: “é insignificante o total arrecadado”⁵³ pelo Criança Esperança, Programa da Rede Globo de Televisão, “e o número de ‘carentes’ atendidos, se comparado ao número total de indigentes do país”. E continua a análise, afirmando que:

Resultado ideológico semelhante vem sendo alcançado pelo Amigos da Escola, já que, ao envolver na sua divulgação astros de televisão muito queridos da população, consegue dar credibilidade a essas duas ideologias. O Amigos da Escola, iniciado em 2000, tem por objetivos, segundo a emissora, contribuir para a educação pública fundamental por meio da mobilização da sociedade para o exercício da responsabilidade social, e fortalecer a formação de ações voluntárias para colaborar com a educação pública. Também de abrangência nacional, o Amigos da Escola já conta com mais de 27 mil escolas cadastradas nas várias regiões do país [...]. E, observa, ao canalizar a indignação e o sentimento de impotência do homem em face das profundas injustiças sociais, o voluntariado tende a evitar que esses impulsos se transformem em impulso de constituição de sujeitos políticos coletivos contestadores da ordem estabelecida (NEVES, 2005, p. 102).

Nas análises de Neves (2005), percebemos que o protagonismo, consubstanciado por meio do voluntariado, é uma construção ideológica que tem contribuído para desmobilização da classe trabalhadora frente às demandas por mudanças nas condições socioeconômicas desiguais do capitalismo, sendo, inclusive, um processo de esmaecimento da mobilização dos sujeitos políticos coletivos. Na escola, programas da estirpe dos *Amigos da Escola* levam o trabalhador a responsabilizar-se por recursos e serviços necessários à materialização de uma educação pública de qualidade, função que deveria ser precípua do Estado.

⁵³ Essa campanha arrecadou, nos 18 anos de sua veiculação global, R\$ 131 milhões para repartir entre 4.700 projetos sociais, atingindo um público de 2,7 milhões de crianças e adolescentes em todo o país. [...] O Criança Esperança teve em 2004 uma arrecadação recorde, registrando crescimento de 78% em relação ao arrecadado em 2003, o que pode indicar uma maior anuência da sociedade às diretrizes políticas hegemônicas” (NEVES, 2005, p. 100).

2.3 O PROTAGONISMO JUVENIL NO DISCURSO DOS INTELECTUAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO VERSUS A POSSIBILIDADE DE UM PROTAGONISMO JUVENIL COLETIVO

Na década de 90 e nos primeiros anos do século XXI, as reformas neoconservadoras e neoliberais, inclusive a educacional do ensino médio, buscam criar condições que propiciem mais eficácia ao setor produtivo e substituam a virtual igualdade anterior por equidade nas relações políticas e sociais.

Braslavsky (2002), comentando a produção intelectual produzida no Seminário Internacional “*A educação secundária: mudança ou imutabilidade? Análise e debate de processos europeus e latino-americanos contemporâneos*”⁵⁴, expressa o pensamento hegemônico que influencia decisivamente as propostas e programas educacionais executados para educação secundária pelos Governos na América Latina nas próximas décadas.

Na oportunidade, a autora comenta a importância de “destacar aspectos em que parece haver consenso regional” em relação à educação secundária. E, dentre outras proposições, aponta que: “É imperativo e possível conciliar o reconhecimento e a promoção da diversidade com a promoção da equidade” e diz que uma forma de avançar nessa mudança de padrão “seria garantir, a partir de outros âmbitos de políticas sociais e culturais, que todos os adolescentes e jovens tenham ‘condições básicas de educabilidade’” (BRASLAVSKY, 2002, p. 397-398). No discurso dos intelectuais orgânicos dos organismos multilaterais e daqueles que concordam com suas idéias, passam-se a usar sinônimos rebuscados que substituem desigualdade por diversidade e igualdade por equidade.

A reforma do ensino médio advoga uma instituição escolar pública que assuma a responsabilidades pela qualificação e/ou especialização da força de trabalho juvenil para o mercado, adquirindo as competências – do aprender a conhecer e a fazer e, concomitantemente, desenvolva as competências – do aprender a ser e a viver juntos – necessárias à construção da cidadania política

⁵⁴ Esse seminário foi realizado, durante o mês de novembro de 1999, na sede da Biblioteca Nacional de Buenos Aires, pelo Instituto Internacional de Planejamento Educativo (IIPE) da UNESCO. Reuniu um grupo de mais de 250 expositores, comentaristas e participantes da Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Brasil, Bolívia, México, França, Espanha e Portugal (TEDESCO, 2002, p. 9).

burguesa⁵⁵. Atendida essas premissas o jovem é maleável e autônomo diante das mudanças do setor produtivo e responsável com os ditames da sociedade civil republicana e liberal.

Falleiros (2005) descreve os princípios pretendidos do homem preparado pela “nova pedagogia da hegemonia capitalista”:

O ‘novo homem’, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania ‘de qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (FALLEIROS, 2005, p. 211, grifos da autora).

Berger Filho (2002, p. 307), discutindo as políticas de gestão pública em curso na América do Sul, em consonância com o Seminário de Educação Secundária de Buenos Aires (1999), afirma que a forma de inclusão dos jovens na Reforma seria incentivar a,

mobilização e projetos juvenis, que prevêm a definição de estratégias para envolver os próprios alunos, de forma ativa e organizada, no processo de implementação da reforma, ademais de assegurar a inserção curricular de projetos de sua apropriada iniciativa.

É por essa ótica que se incentiva a autonomia e algumas formas de participação provocada. Para Bordenave (1994, p. 28),

[...] nem sempre a participação voluntária surge como iniciativa dos membros do grupo. Às vezes trata-se de uma *participação provocada* por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos previamente estabelecidos. (Neste último caso pode-se falar de participação *dirigida ou manipulada*).

⁵⁵ Explicando o surgimento do conceito de *sociedade civil burguesa*, Gohn (2005, p. 20) explana: “A concepção essencialmente legal de cidadania como representação pública dos indivíduos permaneceu como base na concepção liberal. Na fase do Iluminismo emergiram duas outras concepções de cidadania ao redor de um outro conceito: **o de sociedade civil**. A primeira concepção, liberal, situou a cidadania em termos da sociedade de mercado e os direitos de posse, propriedade e contratos. A segunda associou-a à democracia moderna e ao pensamento republicano, **enfazando a cidadania em termos de direitos cívicos e políticos**. T. Hobbes, J. Locke, A. Smith pertencem a este período”.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006, p. 84) comentam a reforma do ensino médio e o papel ativo dos alunos, afirmando que,

No Brasil, foi feita uma ousada aposta em um ensino médio generalista e de estrutura única, que, idealmente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais, atendendo, ao mesmo tempo, as necessidades da moderna produção flexível e dando suporte para a construção de projetos pessoais de vida. [...] a reforma aponta para uma nova estrutura curricular, centrada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, priorizando a elaboração e execução de projetos interdisciplinares.

Nas duas últimas décadas, a reforma do ensino médio brasileiro, pensando atender às diretrizes anteriores, tenta implementar processos institucionais de participação provocada nas escolas públicas, alguns deles pretendendo envolver os alunos. Focalizadas nas dimensões: administrativo/financeira, política e pedagógica – unidade executora, conselho escolar e projeto político-pedagógico –, as experiências enfrentam uma série de dificuldades, estruturais (escassos recursos financeiros e materiais, despreparo das entidades mantenedoras estatais, baixa qualificação dos envolvidos, etc.) e político-ideológicas (precária cultura política de participação da comunidade escolar, postura autoritária dos dirigentes educacionais, etc.). Concomitantemente, a criação dos colegiados escolares e das reformas curriculares pretendem incentivar o ressurgimento⁵⁶ da idéia de participação dos jovens nas decisões da escola média, segundo Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412, grifo nosso):

[...] na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – constituem o meio legal mais importante para a difusão **do protagonismo juvenil no ensino médio**.

⁵⁶ O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que prevêem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80 (FERRETTI, ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

Passados dois anos das alegações anteriores que discutem a inclusão do protagonismo juvenil na Reforma do Ensino Médio, Zibas, Ferretti e Tartuce (2006b, p. 84), respaldados por uma pesquisa intitulada: “*Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil*”, concluem que:

[...] impor diretrizes centralizadoras, sem consideração dos processos internos de releitura ou ressignificação, enfraquece, *já a priori*, qualquer iniciativa oficial. Nas escolas estudadas, o protagonismo juvenil, tal qual proposto por órgãos centrais, tinha pouca penetração.

A escola capitalista tem natureza de aparelho ideológico de Estado⁵⁷, apresentando condições concretas do momento histórico e dos processos políticos da democracia liberal representativa brasileira, que nesse momento está mais receptiva a processos de desconcentração de responsabilidades do que de efetiva participação, descentralização e democratização da escola. As práticas de gestão escolar “democrática” e as mudanças curriculares que incentivam o protagonismo juvenil proposto nos moldes do DCNEM são insuficientes para iniciar um processo de democratização da participação e de melhora relevante da produção intelectual dos jovens da escola pública, inclusive, do ensino médio (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006).

Na conclusão de Zibas, Ferretti e Tartuce (2006), observa-se que a tentativa de o Estado manipular a dinâmica administrativa e pedagógica da escola, impondo um modelo pré-concebido de participação juvenil, o protagonismo juvenil, não surtiu os resultados esperados esbarrando numa base material deficitária: alunos pobres, a maioria com graves déficits educacionais e culturais; uma escola com estrutura física e pedagógica precária; e profissionais desqualificados e desestimulados.

Este fato atesta que o papel ativo do aluno, fundado nos princípios dos organismos multilaterais e proposto por Berger Filho (2002), no qual o jovem, desvinculado das estruturas básicas da sociedade, participa pontualmente de atividades pedagógicas e curriculares do ensino médio e de ações voluntárias na comunidade, via empoderamento juvenil, constitui-se num caminho improdutivo, se pretendemos estimular a participação dos alunos e incentivar processos reais de democratização da escola. A idéia de protagonismo via empoderamento, na qual o

⁵⁷ Ao discutir a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), concebida por Althusser, Saviani (1985, p. 27) comenta: “Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante”.

aluno é alçado ao *status de ator do desenvolvimento*, é incongruente até mesmo pela autonomia limitada do jovem pobre em face de sua condição socioeconômica dependente das estruturas desiguais.

No Livro *Vozes Jovens* (2004), Ernesto Rodrigues, membro do Centro Latino-americano de Juventude (CELAJU), divulga as formas de empoderar os jovens tornando-os atores do desenvolvimento, nos padrões de pensamento do Banco Mundial. Na oportunidade afirma:

[...] pode ser feito de muitas maneiras: promovendo programas grandes de voluntariado juvenil, ou desenvolvendo elementos para trabalhos de atividade coletiva, quer dizer, deixando nas mãos dos jovens a implantação de grandes políticas públicas, não somente pensando em melhorar os serviços aos quais os jovens têm acesso, como educação, saúde, emprego, recreação, esportes, etc., mas também dando a volta e dizendo como eles podem colaborar com o desenvolvimento, como podem ser atores centrais de campanhas de combate à pobreza, de valorização, de saúde preventiva, etc. E, de fato, muitos que participam são jovens, mas só que nunca se identificam grupalmente como tal. Então, é preciso ter uma proposta mais sistemática de como trabalhar com os jovens sob o ponto de vista de considerá-los como **atores do desenvolvimento** (RODRÍGUES, 2004, p. 21, grifo nosso).

Quando afirmamos que o protagonismo via empoderamento é indesejável para uma sociedade que pretende estimular processos de democratização na escola pública, de forma alguma sugerimos diminuir a credibilidade da participação juvenil na escola de ensino médio, por entendemos ser imprescindível estimulá-la se queremos uma escola que busque a democratização. Apenas discordamos do método utilizado que se constitui num artifício ideológico para estimular as competências produtivas exigidas pelo mundo do trabalho, e, cujo resultado, é a participação alienada dos jovens, dissimulando sua possível condição de excluído social. Braslavsky (2002, p. 394-404) afirma que

[...] a educação secundária converge na preocupação para formar adolescentes e jovens que possam resolver, de modo aceitável, uma série de situações diferentes para viver melhor e para que essa vida melhor seja cada vez melhor, em suas múltiplas dimensões: culturais, políticas, econômicas e sociais. E continua, a educação secundária parece ser o nível mais difícil de se transformar no mundo inteiro. Preparada para receber jovens dos setores médios e altos, começou, já há algumas décadas, a receber jovens de todos os setores sociais. Por outro lado, sua proposta cultural e pedagógica segue, em importante medida, ancorada no século XIX.

A autora acerta no diagnóstico quando atesta que o ensino médio público recebe os jovens das camadas populares e por isso precisamos reformular suas propostas culturais e pedagógicas obsoletas. Sugerimos incluir no rol de mudanças a participação política de todos os indivíduos que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional, notadamente, todos os alunos indistintamente. Concordamos que “as alternativas estão em construção”, contudo, discordamos do discurso dos intelectuais e dos organismos multilaterais mundiais, quando indicam uma rota em que a reforma prioriza atender às demandas econômicas e político-ideológicas da sociedade de consumo.

Entendemos que os princípios fundamentais a serem atendidos pela reforma do ensino médio nos países da América Latina, são:

Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Se compreendemos que “há que se dar historicidade ao debate e à ação [...] no sentido de preservar a participação dos sujeitos sociais e de suas entidades” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 27), mobilizaremos esforços para que, no presente e no futuro, a sociedade possa consolidar processos de democratização das escolas públicas, não endossando a “proposta de formação do cidadão/trabalhador de acordo com o projeto neoliberal da Terceira Via para o Brasil do século XXI” (FALLEIROS, 2005, p. 213).

Para incentivar a democratização política, a gradativa universalização do atendimento na faixa etária adequada (15 a 17 anos) e a melhoria da qualidade do ensino médio oferecido nas escolas pública, temos que: “criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar este projeto” (FRIGOTTO, 2005, p. 78).

Uma condição necessária, dentre outras, a ser construída pela sociedade durante o processo de reformulação do ensino médio, é a participação política espontânea e institucionalizada dos alunos, na reestruturação pedagógica e curricular e nos colegiados escolares. Os discentes devem ser considerados imprescindíveis no processo de democratização da escola. Para Ghanem (2004, p. 89) a escola é um local privilegiado para construção de processos de participação dos jovens,

[...] Pelo que a escola tem de afinidade com a informação – condição necessária à democracia – e porque a escola é um lugar de convívio durante um tempo importante da vida de muitas pessoas, a formação de sujeitos pode e deve se dar também na organização escolar. Caso contrário, a educação escolar se manterá indiferente – como em geral ocorre – ou se oporá à democracia.

A participação política dos jovens deve ser institucionalizada nos organismos escolares com a anuência dos discentes; até mesmo definida nos estatutos existentes e no projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, os alunos começam a interagir e compreender a organização e os processos de participação política representativa na escola e nas instituições políticas formais da sociedade brasileira.

Utilizando a institucionalização da participação juvenil, a sociedade pode reagir a concepções desmobilizadoras que compreendem os jovens “como parte de um movimento associativo juvenil de novo tipo, mais autônomo e espontâneo, não-institucionalizado e mais fluido do que o movimento estudantil das décadas de 60 e 70” (CORTI; SOUZA, 2004, p. 61).

É necessário considerar as características políticas peculiares das juventudes historicamente – décadas (60/70 do Século XX) e (90/01 do século XXI) –, pois, atentos para o descompasso entre juventude e contexto sócio-histórico, podemos incentivar processos de aproximação e conscientização política dos jovens sobre a importância de serem organizados institucionalmente; inclusive, o potencial poder político que possui uma instituição constituída nacionalmente.

Todavia, discursos no mesmo lineamento deste, produzido por Corti e Souza (2004), podem alimentar idéias de obsolescência das instituições políticas nacionais representativas dos jovens, a exemplo da UNE, possivelmente substituídas pelas ONG juvenis, mais adaptadas à flexibilidade e ao consenso da modernidade neoliberal.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006a, p. 95-99, grifo dos autores) comentam que há um enviesar de sentido do protagonismo sugerido por Antonio Carlos Gomes da Costa, pois ele esteriliza a possibilidade de aguçar a visão crítica do aluno em relação à sociedade capitalista. Para os autores,

[...] é emblemático a postura política que orienta essa visão do protagonismo juvenil. A participação política, no sentido de assunção de postura ideológica, ou mesmo partidária, é algo para o futuro, para o qual o jovem é formado, como cidadão, por meio do protagonismo. Como se da ação protagônica proposta aos jovens estivessem ausentes premissas políticas e ideológicas. [...] se tem a despolitização da participação juvenil, a afirmação da irreversibilidade dos 'efeitos negativos da era pós-industrial' e um apelo à adaptação à nova ordem mundial ou à superação individual da segmentação social.

Compreendemos que a democratização da escola está inserida num projeto mais amplo de mobilização da sociedade, inclusive, seletivamente do Estado capitalista⁵⁸ (garantindo o direito das maiorias excluídas do processo democrático), objetivando: diminuir a excessiva concentração de renda brasileira, portanto, a miséria e o desemprego juvenil; incentivar a cultura de participação política dos indivíduos nos diferentes fóruns públicos (grêmios, sindicatos, associações de bairro, entidades estudantis representativas, etc.); melhorar o nível de escolaridade da população, do acesso a cultura, lazer e a esporte; dentre vários outros aspectos. Embora tendo consciência de que as condições conjunturais da sociedade capitalista brasileira são adversas e desafiadoras, elas não podem ser usadas como justificativa para restringir a participação dos discentes nas escolas, pelo contrário, participar deve significar,

[...] um processo de vivência que imprima sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, **desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora**, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova (GOHN, 2005, p. 30, grifo nosso).

O incentivo a processos de democratização da escola de ensino médio por meio da participação dos alunos, mesmo estimulando o espraiamento desse processo por toda sociedade capitalista; ainda assim, deve enfatizar, inicialmente, alguns campos de atuação prioritários na escola, pois muitas das propostas para democratizar a escola pública esvaziam-se por defender:

⁵⁸ "A existência de escolas democráticas depende em parte da intervenção seletiva do Estado, principalmente onde o processo e o teor do processo de tomada de decisões local serve para privar dos direitos legais e oprimir grupos específicos de pessoas. Embora essas intervenções geralmente sejam impopulares entre os que procuram dispor de um poder exclusivo, servem para lembrar que o amplo exercício dos direitos e outros valores democráticos pretendem ser mais do que princípios postos no papel" (APPLE; BEANE, 2001, p. 21).

Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionados, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendido (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE; 2006a, p. 92).

A condição política histórica que deve ser discutida e reformulada pelos educadores que pretendem ser democráticos é a proposição que diz respeito à participação do aluno como protagonista do processo educativo sugerida pelo processo de implantação de reforma do ensino médio. Contudo, o método a ser utilizado não deve ser via *protagonismo juvenil adaptativo e individual*, mas o *protagonismo da contradição e do coletivo*.

Temos que compreender que o protagonismo juvenil via empoderamento é um procedimento político e ideológico capitalista, expressado pelo exercício de atividades como o voluntariado e o empreendedorismo.

Após fazermos está ruptura crítica, abandonando o discurso alienador e as práticas escolares antidemocráticas, devemos tirar proveito do que realmente estimule os processos de democratização da escola, excluindo as posições que tragam dano à participação política/ideológica dos alunos. Zibas, Ferretti, e Tartuce (2006a, p. 98-99) aventam essa possibilidade ao firmarem que por um lado os textos da reforma trazem um tipo de protagonismo que gera “a despolitização da participação juvenil”:

No entanto, concomitantemente, os mesmo textos advogam – tal como faz a maioria dos educadores – a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores.

É necessário que o reconstruir do discurso oficial englobe também a revisão da terminologia “protagonismo juvenil”. A conotação do termo estimula sua utilização ideológica num entendimento prepotente e individualista, no qual o aluno é o personagem principal do contexto escolar. Não devemos considerar o aluno como o protagonista individual, mas *um* dos protagonistas coletivos. A própria semântica do

termo no Dicionário Aurélio descreve o sentido figurativo da palavra protagonismo como: “pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar **num acontecimento**” (grifo nosso).

A convivência social na escola tem múltiplas determinações. Nela ocorre um turbilhão de *acontecimentos* a cada momento; diferentes indivíduos da coletividade escolar protagonizam num dado instante os eventos; não existe um monopolizador dos episódios.

Também seria conveniente substituir protagonismo juvenil por protagonismo estudantil, pois existem diferentes coortes de alunos que devem participar da democratização escolar sem distinção de idade. Para Groppo (2000, p. 19), entender a diversidade das juventudes modernas

[...] passa pela aplicação combinada de outras tantas categorias sociais que, assim como a juventude, se referem a realidades sociais contraditórias: classe social, estrato social, etnias, gêneros, oposição urbano-rural, relação nacional-local, global-regional etc.

O processo de juvenilização do ensino médio brasileiro não extingue, por si só, a possibilidade de existirem adultos nesse nível de ensino. As pessoas envolvidas com as escolas brasileiras em processo de democratização, assim como as *democráticas* norte-americanas, na diretriz proposta por Apple e Beane (2001, p. 22), vêem-se:

[...] como participantes de comunidades de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de *status* que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas como tanto rigor.

Nesse sentido, em um dado momento da convivência social coletiva escolar, nos diferentes acontecimentos, podemos ter: protagonismo estudantil coletivo; protagonismo docente coletivo; protagonismo funcional coletivo, etc. Todos podem ser protagonistas.

Se pensarmos a realidade dialeticamente, a escola é um desenvolver infinito de acontecimentos; alunos, professores, diretores, merendeiras, todos são protagonistas coletivos em um dado momento. Por exemplo, uma reunião para organização do projeto político-pedagógico da escola tem a possibilidade de ser constituída por uma multiplicidade de acontecimentos, todos os indivíduos envolvidos, podem ter vez e voz, sendo ciclicamente protagonistas.

O que faz um aluno protagonista não é ser o indivíduo central da escola via protagonismo por empoderamento, mas participar continuamente nas decisões coletivas escolares. Deve se refletir e decidir coletivamente, pois esta é uma questão essencial para democratização da escola.

Nesse sentido, partimos da premissa de que existe uma potencialidade de participação contida no discurso dos alunos da escola de ensino médio. Compreendemos que a análise das proposições dos discentes indica uma forma de participação coletiva que pode ajudar na democratização da escola pública. Isto porque

diante das dificuldades cotidianas e da susceptibilidade do desejo de lutar pela escola, o ensino [...] precisa se adequar às necessidades do aluno [...], reorganizando seu funcionamento e promovendo um ambiente pedagógico acolhedor que facilite a permanência e o sucesso dos alunos na escola. A melhor forma de fazê-lo é, sem dúvida, **escutando o que os alunos têm a dizer**, abrindo espaço para uma gestão escolar democrática em que todos possam ter a palavra e ser responsáveis não somente pela escola, mas pelo ensino e sua aprendizagem (CENPEC, 2001, p. 98, grifo nosso).

Apple e Beane (2001, p. 20), consideram que as escolas devem “criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize”. E, a partir desta experiência, propiciar o emergir para os outros canais da sociedade, mediante o processo de desenvolvimento dos alunos, enquanto sujeitos de direitos e deveres. Logo, compreende-se que o protagonismo coletivo estudantil é uma ação propícia ao desenvolvimento de processos democráticos no interior da escola, particularmente voltado ao âmbito do ensino médio.

3. ENSINO MÉDIO: UMA CONJUNTURA FAVORÁVEL AO PROTAGONISMO JUVENIL COLETIVO OU AO EMPODERAMENTO?

As diretrizes educacionais dos organismos multilaterais e do Estado brasileiro sugerem que o protagonismo juvenil via empoderamento seja aplicado nas práticas curriculares desenvolvidas na educação básica para a juventude, notadamente a faixa etária de 15 a 24 anos, coorte de idade predominante nos alunos do ensino médio público, recomendação que possibilitou a incorporação do protagonismo juvenil como um dos paradigmas difundidos pela reforma do ensino médio.

No Encontro realizado pela ONU em 2001, em Dakar, no Senegal, intitulado *Dakar Youth Empowerment Strategy*, com o objetivo de definir estratégias que possibilitassem o empoderamento dos jovens no mundo, os participantes afirmam que é necessário dar:

Licença às pessoas jovens para participar ativamente na concepção, deliberação, execução e avaliação dos processos que envolvam a juventude”. Inclusive, “[...] A educação, o treinamento e as capacidades construídas para juventude são uma estratégia de importância suprema para minimizar os efeitos da fome e erradicar a pobreza”. Nesse sentido, “[...] Os currículos para educação básica não devem preparar apenas para o aspecto intelectual de desenvolvimento humano, mas também, para construção de habilidades práticas e sociais (ONU, 2001, p. 5-6, tradução nossa).

Instigado por esta constatação e pelas informações sistematizadas nos capítulos anteriores, neste capítulo analisaremos a situação do aluno no mercado de trabalho juvenil na contemporaneidade; as condições de escolaridade do aluno; e sugestões dos discentes do ensino médio público noturno no Rio Grande do Norte sobre a ação administrativo–pedagógica da escola. A análise é desenvolvida contextualizando, exemplificando e discutindo a condição do discente do ensino médio na conjuntura que envolve a reforma deste ensino e o potencial empoderamento dos alunos via protagonismo juvenil, refutando esse encaminhamento em defesa do protagonismo juvenil coletivo.

3.1 ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CONTEMPORANEIDADE: MERCADO DE TRABALHO E ESCOLARIDADE PRECÁRIOS

A reforma do ensino médio público, pensada com o auxílio das indicações dos organismos multilaterais internacionais e pela burocracia estatal brasileira, não alcançou a realização desejada devido a uma realidade desfavorável no âmbito da

escola pública brasileira que enfrenta dificuldades em diversos níveis, principalmente em relação às oportunidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho e sua participação política nas diferentes instâncias da vida nacional.

No levantamento bibliográfico relativo à Reforma do Ensino Médio brasileiro na década de 1990, percebeu-se que os documentos institucionais, planos governamentais e textos relativos às políticas públicas direcionadas à área educacional, internacional e/ou nacionalmente, apresentam a idéia de protagonismo juvenil através de nomenclaturas diferentes, tais como: participação juvenil, participação ativa dos jovens, cidadania ativa da juventude, responsabilidade social ou civil, protagonismo social ou juvenil, dentre outros.

Tal como visto nos capítulos 1 e 2, o paradigma de protagonismo juvenil sugerido deve ser realizado por meio de ações voluntárias dos indivíduos e/ou dos organismos não-governamentais financiados pelo setor privado, pelo Estado e por contribuições individuais, cujo intentando é amenizar as condições adversas dos jovens em situação de precariedade sócio-econômica e incorporá-los responsabilmente nas decisões políticas locais.

Além do voluntariado, são incentivadas ações de empreendedorismo para os jovens pobres e excluídos do mercado de trabalho, como uma maneira de abrandar a crise de empregabilidade juvenil na sociedade capitalista, condição que tem posto em xeque a recorrente idéia que coloca a educação como fator preponderante de inserção no mercado de trabalho (capital humano). Tentam preservar o paradigma de que a educação média deve propiciar a especialização e qualificação da força de trabalho juvenil, faculdade atribuída à instituição escolar nas políticas desenvolvimentistas capitalistas.

3.1.1 Juventude e mercado de trabalho

Pesquisa realizada por organismos multilaterais mundiais, e outra, por um instituto nacional têm indicado que a juventude está sitiada pela dinâmica de manutenção de uma elevada taxa de desemprego.

Como demonstramos no gráfico nº 1, a seguir, mesmo países que na média apresentam, em 2000, elevadas taxas de escolarização secundária, como no caso Argentino, 56,0%, ainda assim a taxa de empregados (34,0%), é muito baixa. Por outro lado, outras nações como Honduras e México, com baixas taxas de escolarização secundária, respectivamente, 32,0% e 37,0%, apresentam índices de empregabilidade iguais ou até maiores, 36,8% e 45,9%. Isto demonstra que a existência de emprego depende, principalmente, das condições econômicas e

políticas conjunturais de cada estado nação, e não, unicamente, da situação educacional da força de trabalho, como defende a teoria do capital humano.

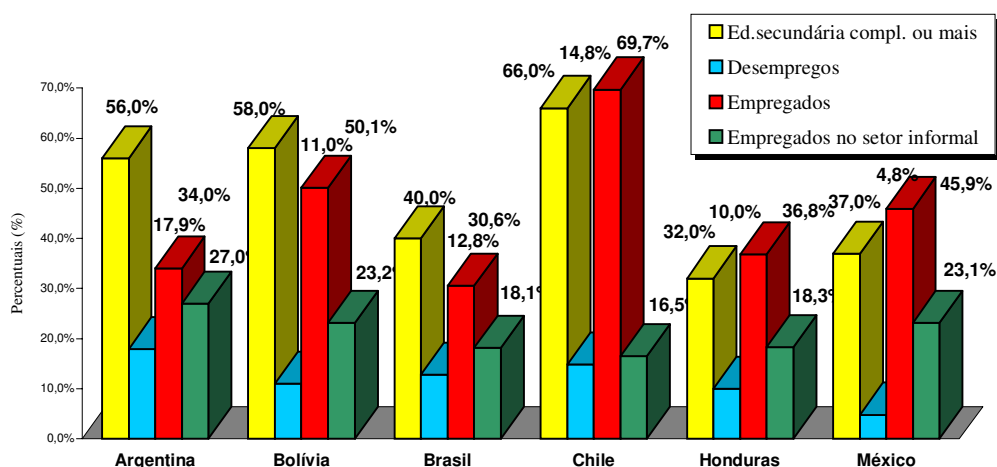


Gráfico 1 – Relação educação secundária completa ou mais versus taxa de desempregados, empregados e empregados no setor informal de jovens de 20 a 29 anos. 2000.

Fonte: IPE - UNESCO / OEI en base a EPH del INDEC (Argentina), ECH de INE (Bolívia), PNAD del IBGE (Brasil), CASEN de MIDEPLAN (Chile), EPHPM del INE (Honduras), ENIGH del INEGI (México).

As condições adversas do mercado de trabalho mundial agravam-se na América Latina pelas condições econômicas, historicamente dependentes e frágeis.

Estudando equidade educativa versus desigualdade social no cenário latino-americano, López, chegou a seguinte conclusão:

[...] transformações no mundo do trabalho implicaram numa ruptura da articulação entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Como conseqüência deste fato, o ritmo de crescimento que se verificou na região durante os últimos quinze anos não se traduziu em uma recuperação das condições de vida da população, mas, pelo contrário, **significou um empobrecimento e crescente vulnerabilidade dos setores médios, e do aprofundamento dos processos existentes de exclusão social** (LÓPEZ, 2005, p. 44, tradução e grifo nossos).

Os aspectos levantados em torno das condições de escolarização no ensino médio e do elevado desemprego juvenil latino-americano ajudam a discutir o quanto as macro-estruturas econômicas podem influenciar na situação social e cultural do aluno, portanto, na viabilização do processo de implementação da reforma no ensino médio e da participação política juvenil nas decisões da escola pública.

Discutindo as condições do jovem na sociedade contemporânea, Singer (2005, p. 28) afirma que: “os jovens de hoje nasceram em tempo de crise social. Não por acaso, quase dois quintos são desempregados”. Esse pensamento é compartilhado por Frigotto que, analisando as condições de trabalho na sociedade capitalista no final do século XX, acrescenta:

Surge um tempo de insegurança ou ameaça do desemprego estrutural ascendente e de precarização do emprego. Produz-se, nos assalariados, particularmente nos precarizados e desempregados, um sentimento que o psicólogo Victor Frankel diz ser similar aos dos tuberculosos e dos prisioneiros dos campos de concentração – *de uma existência provisória sem prazo*. O custo humano desse desmonte segue sendo assimétrico, embora atinja a escala mundial. [...] A atual globalização dos mercados ou mundialização do capital, especialmente o especulativo-financeiro, efetiva-se mediante a crescente privatização da ciência e da tecnologia e o desmonte da esfera pública e dos direitos dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2002, p. 21-22).

Segundo informações publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no levantamento *Síntese dos Indicadores Sociais 2005*, evidencia-se a instabilidade do mercado de trabalho juvenil na indicação de que, na faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa de desemprego atingiu 17,8% em 2005; e, nas faixas etárias de 10 a 17 e 18 a 24 anos, o desemprego cresceu 87,0% e 68,0%, respectivamente, entre os anos de 1995 e 2005 (IBGE, 2006).

Dados sistematizados pela pesquisa: *Juventude: diversidades e desafios no mercado de trabalho metropolitano*⁵⁹, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2005), corroboram as informações apresentadas pelo IBGE, ao demonstrar que o desemprego entre os jovens na faixa etária entre 16 e 24 anos, residentes nas maiores regiões metropolitanas brasileiras, é quase duas vezes superior ao verificado para o total da população de 16 anos ou mais (conforme o gráfico 2, a seguir).

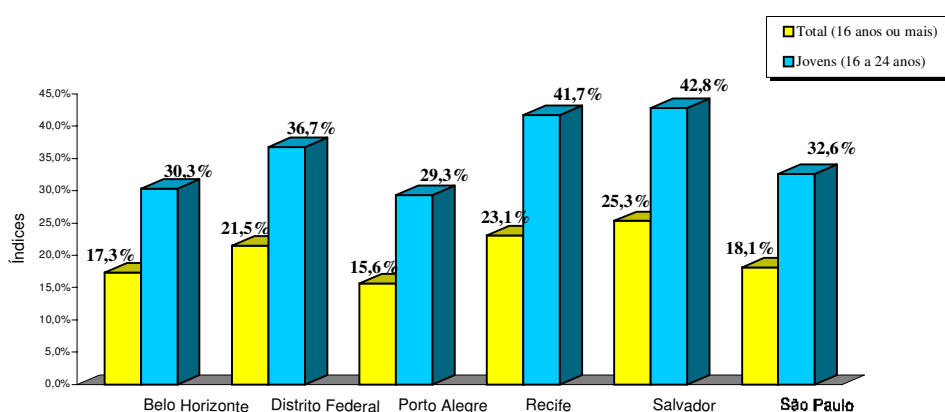


Gráfico 2 – Taxas de desemprego da população acima de 16 anos e de jovens de 16 a 24 anos. Regiões Metropolitanas e Distrito Federal. Brasil/2004.

Fonte: Convênio DIEESE/Seade, TEM/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração: DIEESE.

⁵⁹ Pesquisa de Emprego e Desemprego, realizada pelo convênio entre o DIEESE e a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), governos locais e Ministério do Trabalho e Emprego por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em seis regiões brasileiras (Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e Distrito Federal), publicada em setembro de 2005.

Ainda em relação ao que demonstra o gráfico anterior, percebemos que nas metrópoles da região Nordeste, como Recife e Salvador, que têm índices de desenvolvimento econômico e social inferiores aos grandes centros, além de mercados de menor envergadura, os valores correspondentes ao desemprego dos jovens atingem mais de 40% na faixa etária juvenil. Pode-se, então, afirmar que, no Brasil, o jovem quanto mais pobre é, menor é a sua escolaridade e maior a possibilidade de estar desempregado.

As condições de acesso dos jovens pobres à educação secundária são restritas, fato demonstrado nos dados divulgados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, no documento *América Latina frente à desigualdade* (BID, Informe 1998-1999). Nesse documento, o BID define dez níveis de renda, relacionados ao percentual de escolarização dos jovens na faixa etária de 20 a 25 anos que possuem educação média completa na América Latina. Na análise dos dados relativos aos diversos países da Região, Daniel Filmus conclui que

[...] a possibilidade de terminar o nível secundário continua sendo um privilégio ao qual só podem aspirar em proporções significativas os setores da população com maiores rendas. As diferenças nas taxas de egressos entre os grupos que pertencem aos distintos níveis de renda são eloqüentes. Se tomarmos a população de 20 a 25 anos, podemos observar que, em aproximadamente metade dos países latino-americanos, apenas um de cada 10 jovens dos 20% mais pobres da população conseguem terminar o nível médio. Se ampliarmos aos 50% mais pobres, essa proporção ascende a um de cada cinco (FILMUS ET. AL., 2002, p. 72).

Os dados sistematizados no Estudo do BID referentes ao Brasil coadunam-se com a realidade da América Latina constatada por Filmus (2002), ao indicarem a existência de uma elevada disparidade entre o nível 1 de renda, que tem um percentual de escolarização na educação secundária de 2,0%, e o nível 10, com 73,0% (conforme o gráfico 3, a seguir).

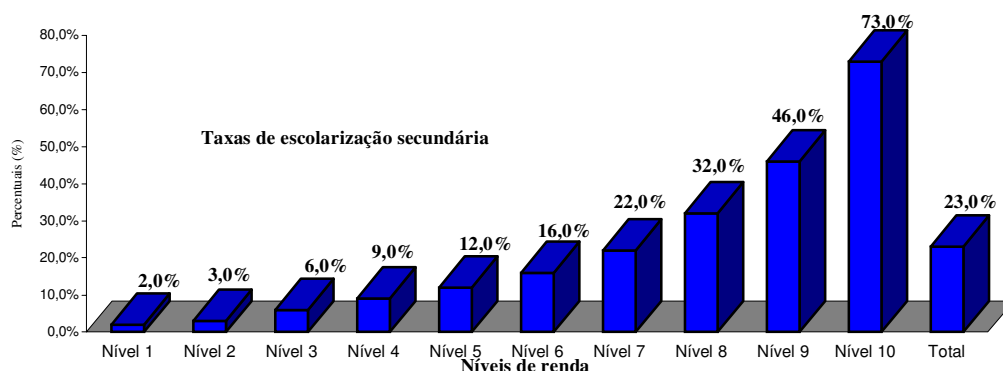


Gráfico 3 – Taxa de ensino médio completo para a população entre 20 e 25 anos por nível de renda. Brasil/1998.
Fonte: América Latina frente à desigualdade. BID, Informe 1998/99 (FILMUS, 2002).

Outra evidência é a de que os jovens pobres estão mais propensos ao desemprego, como foi comprovado pelos dados da pesquisa *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas* (IBASE, PÓLIS, 2006)⁶⁰. Nela o desemprego elevado entre os jovens mais pobres é visualizado na relação escolaridade e situação de trabalho. Dentre os jovens que possuem educação secundária completa ou mais, 47,6% estão desempregados e destes, 62,9% disseram estar à procura de emprego, dos quais, “[...] observa-se que 69,5% dos jovens das classes D/E⁶¹ estavam procurando trabalho, enquanto 49,6% das classes A/B se encontravam na mesma condição (Ibed., p. 29)”.

Também é significativo o número de jovens de classe C que afirmou estar à procura de trabalho, um total de 65,6%” (IBASE, PÓLIS, 2006, p. 29). Logo, o percentual de jovens das classes D/E que estavam procurando emprego, entre julho de 2004 e novembro de 2005 (período da coleta de dados), é 28,6% maior do que aqueles das classes A/B.

Como dito antes, além do mercado de trabalho precário, outros fatores contribuem para a configuração do perfil do aluno do ensino médio, notadamente, o do noturno. Dentre eles, a ineficácia do sistema de ensino que apresenta elevados índices de evasão, repetência e distorção idade/série na educação secundária.

3.1.2 Juventude e escolaridade

Em relação aos dados de escolaridade, percebe-se que as políticas educacionais do Estado brasileiro para educação secundária, no período 1981–2001, foram ineficazes; pois se observa um avanço inexpressivo nos índices de permanência e aproveitamento dos alunos do ensino médio.

⁶⁰ A pesquisa foi realizada sobre a coordenação do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e do Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (PÓLIS). A investigação, realizada entre julho de 2004 e novembro de 2005, teve como finalidade subsidiar novas políticas, estratégias e ações públicas voltadas para os jovens, e realizou-se mediante duas abordagens metodológicas: a primeira, um levantamento estatístico, por meio da aplicação de questionário em amostra do universo (8.000 jovens), buscando caracterizar o perfil dos(as) jovens, suas diversas formas de participação e percepções sobre o tema; a segunda, um estudo qualitativo, baseado na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* – Grupos de Diálogo, em que 913 jovens debateram sobre o tema, em sete Regiões Metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal (IBASE, PÓLIS, 2006, p.5).

⁶¹ Na definição de classe a pesquisa referida adotou o “modelo ‘*Critério Brasil*’ (utilizado para se estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas) – na pesquisa denominado ‘classe’ – foi realizado o levantamento do tipo e da quantidade de bens de consumo duráveis existentes na residência, do grau de instrução do chefe da família e do local de moradia (distrito censitário) dos(as) jovens entrevistados(as) nas distintas Regiões Metropolitanas e Distrito Federal” (IBASE, POLIS, 2006, p. 15, grifo do autor).

No primeiro ano da década de 1980, as taxas de promoção, repetência e evasão eram de 66,9%, 25,0% e 8,1%, respectivamente. Passados vinte anos, foram para 72,2%, 20,2% e 7,6%. Transcorrido esse período, ocorrem as seguintes alterações: a promoção avança 5,0%, a reprovação decresce o mesmo valor e a evasão reduz apenas 0,5%, vindo a recrudescer novamente no último dado divulgado pelo MEC/INEP em 2004, aumentando para 1,5%, conforme o gráfico 4, logo abaixo:

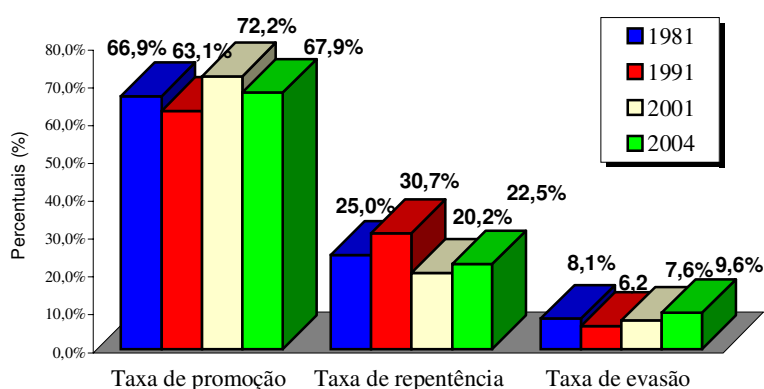


Gráfico 4- Taxas de transição por série no ensino médio - Brasil 1981/2001 e 2004.
Fonte: MEC/INEP

Como percebemos no gráfico anterior, os índices relativos ao aproveitamento e permanência na educação média têm se modificado muito lentamente, se levarmos em consideração os recursos e programas desenvolvidos nos últimos vinte anos. Os dados quantitativos da matrícula total de alunos nesse nível de ensino enfrentam uma brusca elevação após a aprovação da Lei nº 9.394/96, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também da legislação e planos completares a mesma – Lei nº 9.424/96, de criação do FUNDEF; Lei nº 10.172/2001, que implanta o Plano Nacional de Educação; além dos Parâmetros (1997) e Diretrizes (1998) Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

Por meio de toda esta Legislação e dos programas e recursos dela advindos, na década de 1990, o Estado focalizou seus esforços de ação no ensino fundamental, sendo este responsável por um aumento na taxa de escolarização líquida desse nível educacional, que se eleva de 86,5% em 1996 para 93,8% em 2003 (conforme, gráfico 5 a seguir), alçando consideravelmente a quantidade de alunos concluintes que passam a demandar ingresso na educação média. Tal fato ocasiona maior admissão na educação escolar secundária que, muitas vezes, ocorre

em escolas que atuam durante o período diurno com o ensino fundamental e no noturno com o ensino médio, de forma precária. Conforme Quintela (2005, p. 321),

[...] vai ser na década de 1980 que acontece a expansão dos cursos de 2º Grau em escolas públicas, quase sempre no período noturno, em prédios de escolas de 1º Grau, evitando-se assim, despesas na construção de edifícios e salas, fato que revela também o descuido do Estado para com a Educação.

Uma prova dos reflexos desse movimento é a taxa de educação líquida na educação média, que aumenta de 24,1% para 43,1% no período anteriormente citado.

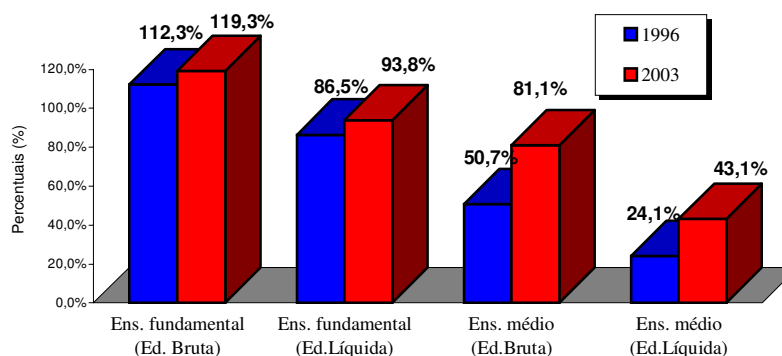


Gráfico 5 – Taxas de escolarização bruta e líquida por nível de ensino fundamental (7 a 14 anos) e médio (15 a 17 anos) - Brasil 1996/2003.

Fonte: IBGE-PNADs 1996 a 2003. Elaborado por MEC/INEP/DTDIE (Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais)/2006.

Quando observamos o gráfico 5, considerando que a taxa bruta do ensino médio em 2003 apresentou um percentual de 81,1%, evidencia-se uma deficiência de acesso e possibilidade de expansão da ordem de 18,9% para complementar o percentual de 100% de taxa bruta (matrículas efetivadas para o ensino médio). Ao relacionarmos o total da taxa bruta do ensino médio com a coorte de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, alcança-se uma taxa líquida de 43,1%, demonstrando que existem 38,0% de alunos fora da faixa etária prevista para universalização do ensino médio⁶².

Considerando os dados do INEP que informam a matrícula de 73.160 alunos (0,8% do total de matrículas) com menos de 15 anos em 2003, infere-se que 37,2%

⁶² O termo universalização do ensino aqui referido diz respeito à concepção do MEC (2006, p. 9, grifo nosso), para quem: “A universalização do ensino médio é entendida como assegurar 100% de frequência da população de 15 a 17 anos nas séries adequadas a cada idade”.

dos discentes são de faixas de idade superior a 17 anos. Esses alunos que contribuíram para o índice de distorção idade-conclusão no ensino médio, 42,0% e 39,5%, respectivamente, em 2003 e 2004.

Essa diferença pode ser explicada pela distorção série-idade ainda recorrente no ensino fundamental – 33,9% em 2003, chegando a 30,0% em 2005 – onde se localiza um percentual de alunos maiores de 14 anos matriculados, em decorrência das repetências, evasões e ingresso tardio, originando um atraso no acesso ao ensino médio. Pode ser observado também um percentual elevado de jovens e adultos maiores de 17 anos (47,2% das matrículas totais no ensino médio em 2005) que, apesar das barreiras de retenção do sistema de ensino referidas, podem estar retomando os estudos, contribuindo também para elevar essa distorção idade-série no ensino médio regular – 49,3% em 2003 e 46,3% em 2005.

Outro dado a ser discutido é o aumento da taxa de escolarização líquida⁶³ do ensino médio em relação à coorte de alunos com 15 a 17 anos, de 1996 a 2003, que aumentou 78,8%, demonstrando uma tendência positiva de crescente regularização das taxas de distorção série-idade que vêm se produzindo desde o ensino fundamental e se ampliando ao ensino médio. Entre 1999 e 2005, a idade série reduziu-se de 44,0% para 30,0%, e de 54,8% para 46,3%, respectivamente, no ensino fundamental e médio.

Dentre outros aspectos, esses resultados evidenciam os primeiros efeitos das políticas de regularização do fluxo escolar, principalmente, a utilização da estratégia de avaliação flexibilizada, prevista pela LDB/96 no Art. 24, inciso V, alínea b, que assevera a: “b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996, p. 13).

A referida estratégia foi adotada pelo Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e declarada no texto do *Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*⁶⁴ (IPEA, 2005). A intenção do Governo de utilizar a aceleração de estudos como metodologia para reduzir a distorção idade/série, se encontra no item que descreve as ações desenvolvidas para atendimento do objetivo 2 do Milênio – universalizar a educação primária. Nesse momento, o Relatório afirma que, dentre os *programas e políticas* implementados, estão as *Iniciativas para Correção de Fluxo Escolar*:

⁶³ Taxa de escolarização líquida no ensino médio é o percentual de alunos matriculados neste nível de ensino pertencentes a faixa etária prevista (15 a 17anos).

⁶⁴ “Em setembro de 2000, os líderes de 189 países firmaram um pacto durante a Cúpula do Milênio, promovida pela Organização das Nações Unidas, em Nova York. Desse acordo nasceu um documento, denominado Declaração do Milênio, que estabeleceu como prioridade eliminar a extrema pobreza e a fome do planeta até 2015. Para tanto, foram acordados oito objetivos, chamados de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) [...]. O objetivo 2 é: “atingir o ensino primário universal”, alcançado pelo cumprimento da meta: “garantir que, até 2015 as crianças de todos os países, de ambos os sexos terminem um ciclo completo de ensino” (IPEA, 2004, p. 10).

A Correção do fluxo escolar por meio de **ações de aceleração da aprendizagem** vem sendo proposta como forma de assegurar o atendimento aos alunos de 1ª a 8ª série que apresentam defasagem idade-série de dois ou mais anos. O MEC transfere a Estados e municípios recursos destinados à capacitação de professores e confecção de material didático específico para programas de aceleração (IPEA, 2005, p. 61, grifo nosso).

Observa-se, assim (gráfico 5), que as taxas brutas de matrículas do ensino médio sofrem um aumento percentual de 60,0% entre 1996 e 2003. Situação compreensível se verificarmos que, em 2003, continuávamos um processo recorrente de crescimento positivo das matrículas totais no ensino médio, iniciado desde a década de 1990 (ver números absolutos na tabela 1, anexo C), e continuado na segunda metade da década, no período pós LDB/96 até 2004. Contudo, a partir de 2005 verifica-se uma curva decrescente no volume de matrículas (os gráficos 6 e 7 revelam).

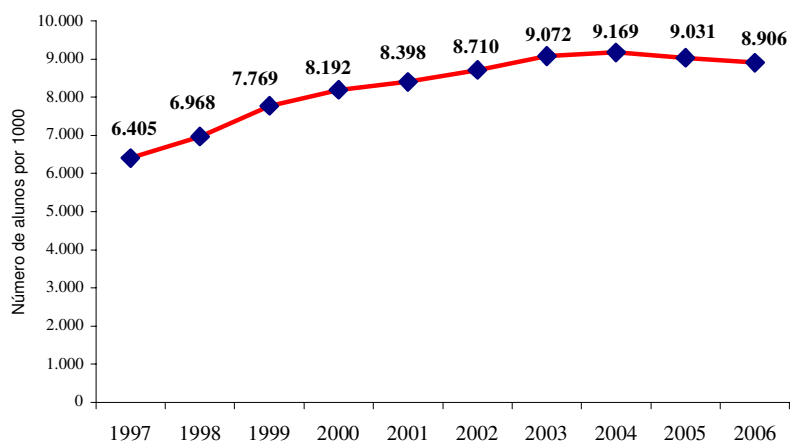


Gráfico 6 – Número de matrículas no Ensino Médio por ano /2006.
Fonte: MEC/INEP. Censos Escolares

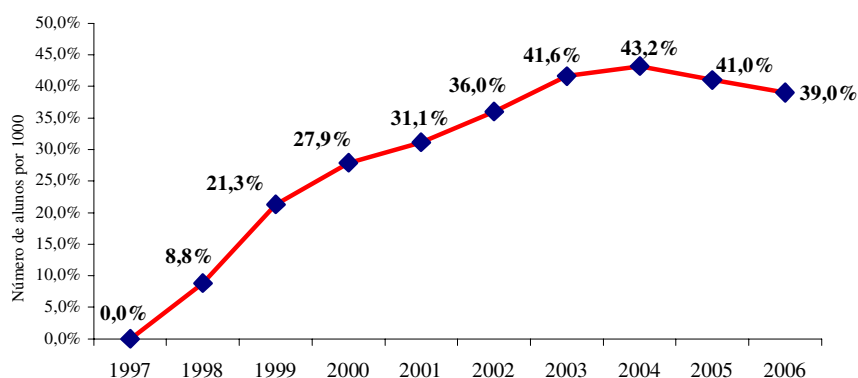


Gráfico 7 – Crescimento das matrículas no Ensino Médio tendo como parâmetro o primeiro ano(1997) de desdobramento da LDB/96 - Brasil/2006
Fonte: MEC/INEP. Censo escolar

A situação visualizada nos gráficos 6 e 7 representa um corte temporal que considera o ano de 1997 (primeiro ano após a implantação efetiva da LDB/96) um referencial de representação para demonstrar que, em 2005 e 2006, ocorreu uma regressão no volume total de matrículas do ensino médio. Uma informação que deve ser analisada num momento em que o MEC discute a viabilidade de universalizar o acesso ao ensino médio, indo além do proposto nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que seria apenas a universalização do ensino fundamental. O documento: *O desafio da universalização do Ensino médio*⁶⁵ afirma textualmente que o debate de universalizar o ensino médio utiliza como

[...] parâmetro de comparação o ensino fundamental, que já incluiu quase 100,0% da população de 7 a 14 anos na escola, o que nos levou à percepção de que havíamos conseguido universalizá-lo em nosso país. Este fato, inclusive, inspirou o economista Jeffrey Sachs – encarregado pela ONU de monitorar o cumprimento, pelos países, das metas estabelecidas para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – a propor ao Ministério da Educação o desafio de substituir a meta de universalização do ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos pela de universalizar o ensino médio para jovens de 15 a 17 anos até 2017 (GOULART; SAMPAIO; NESPOLI, 2006, p. 9).

Se o Governo assumir o compromisso de universalizar o ensino médio, a primeira medida a ser implementada seria aumentar as matrículas totais neste nível de ensino, diminuindo o déficit na escolarização bruta (81,1%, em 2003) e ampliando as taxas de acesso. Contraditoriamente, nos dois últimos anos, os dados dos Censos Escolares demonstram uma redução no volume de matrículas em relação ao ano anterior, em 2004 foi -1,4, em 2005 1,5% menor, e 2006, -1,4%.

Os pesquisadores Goulart, Sampaio e Nespoli (2006) fazem uma projeção na qual indicam que, para universalizarmos o ensino médio até 2017, seriam necessários 9.116.321 alunos matriculados em 2005 e 9.845.857 em 2006. Como os dados de matrícula no ensino médio nos anos referidos foram de 9.031.302 (-0,9% em relação à projeção) e 8.906.820 (-9,5% em relação à projeção) apresentam valores menores que o necessário, projetando uma tendência decrescente e demonstrando que a universalização é irrealizável nesse prazo sugerido pelo economista da ONU. Os autores do estudo citado afirmam que, para conseguir a universalização até 2017, teríamos que construir um cenário em que tivesse o

⁶⁵ Em 2006, o MEC/INEP publicou o documento: “O desafio da Universalização do Ensino Médio” (GOULART; SAMPAIO; NESPOLI, 2006), produzido pelos técnicos educacionais da Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE).

volume de matrículas citado primeiramente e uma “promoção máxima, sem evasão e repetência em todas as séries, a partir de 2005. [...] Naturalmente, diante do quadro atual, é simplesmente impossível a sua materialização” (GOULART, SAMPAIO e NESPOLI, 2006, p. 13).

A segunda medida seria restringir a distorção idade-série no ensino fundamental e médio, aumentando as taxas de escolarização líquida, no ensino fundamental em 6,2% na coorte de 7 a 14 anos, e no ensino médio 56,9% na faixa etária de 15 a 17 anos. Isso se dando, preferencialmente, por meio de políticas de universalização do ensino básico público e de ações administrativas e didático/pedagógicas que tenham um princípio ortodoxo – o preceito da qualidade da educação básica oferecida aos alunos, para que não se gerem desvios, como o que utiliza a aceleração de estudos como processo de desobstrução do fluxo escolar. Para GOULART, SAMPAIO e NESPOLI (2006, 17-19) o problema da universalização do ensino médio

apresenta-se de difícil solução no curto prazo e está diretamente relacionado, à qualidade da educação básica. Quaisquer que sejam as considerações sobre a qualidade da educação, seis dimensões são imprescindíveis: 1) situação socioeconômica e cultural dos envolvidos; 2) o papel do Estado quanto às políticas, programas e legislação; 3) as condições de oferta do ensino; 4) a gestão e a organização do trabalho escolar; 5) o papel do professor: profissionalização, valorização e ação pedagógica; 6) as condições de acesso e permanência do aluno na escola.

O processo de expansão da escolarização na educação fundamental, agregado ao desemprego, reforça “a busca de maior escolaridade para atingir melhores empregos, formais e regulamentados”, acarretando o que Oliveira (2004) chama de: “movimento de expansão forjada do ensino médio”, que, por sua vez, pode “acarretar prejuízos no que se refere à qualidade do ensino ofertado” (OLIVEIRA, 2004, p. 157-163).

Como vimos no gráfico 6, a partir de 1997, primeiro ano de implementação da LDB/96, o ensino médio, considerado no cômputo geral, passa por um processo de crescimento que permanece até 2004. No entanto, no mesmo período a realidade do ensino médio noturno no Brasil, inversamente, ocorre um movimento de decréscimo no volume de matrículas, condição que também repercute no Rio Grande do Norte (observar gráficos 8 e 9 a seguir).

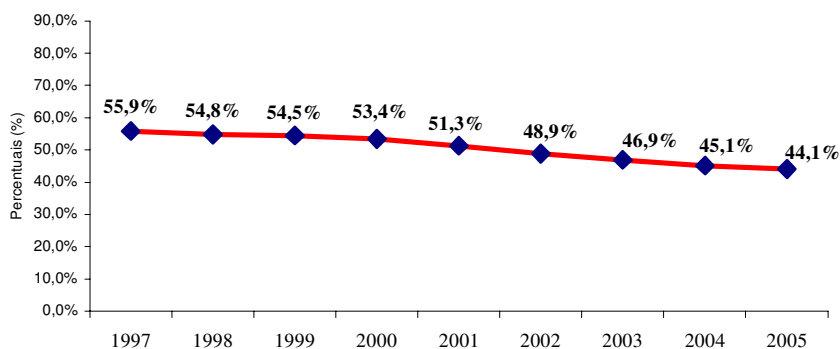


Gráfico 8 – Percentuais de matrícula no Ensino Médio Noturno do Brasil no período de 1997 a 2005 - Brasil/2006.

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar.

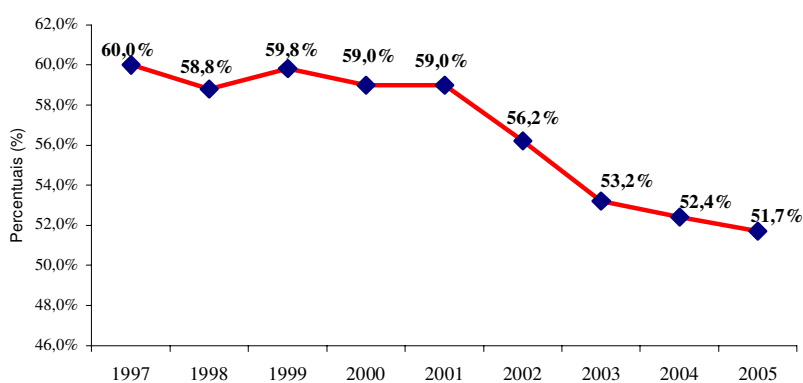


Gráfico 9 – Percentual de matrículas no Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte no período de 1997 a 2005 - Brasil/2006.

Fonte: MEC/INEP.

No Brasil o ensino médio noturno representava 55,9% das matrículas em 1997 e 44,1% em 2005, numa curva tendendo a decrescer, condição semelhante a que ocorre no ensino médio noturno do Rio Grande do Norte, conforme o gráfico 9. Por outro lado, a elevada evasão no ensino médio noturno alimenta os preocupantes dados de escolarização média brasileiros. A importância econômica e política do Brasil no cenário latino-americano e mundial não tem contribuído para melhorar sua posição em relação aos índices de escolarização, notadamente, na faixa etária de 18 a 24 anos. O panorama educacional, a seguir, exige mudanças estruturais urgentes na conjuntura socioeconômica e política nacional.

Observando o gráfico 10 percebe-se que, em 2000, o Brasil tem 28,0% dos jovens (entre 18 e 24 anos) incluídos na faixa de 0 a 5 anos de escolaridade completa, dados semelhantes a Honduras (30,0%). Na faixa de 6 a 9 anos, enquanto Costa Rica, México e Honduras têm quase 50,0% de jovens nessa coorte de escolaridade, apenas 29,0% dos brasileiros apresentam essa escolarização.

Considerando que o Chile tem (24,0%), México (17,0%) e Costa Rica (15,0%) dos jovens com mais 13 anos de estudo, isto é, cursando ou possuindo ensino superior; o Brasil detém apenas 7,0%, novamente no mesmo nível de Honduras (6,0%). Além disso, os dados demonstram que, possivelmente, apenas 43,0% dos jovens brasileiros na faixa etária referida devem estar cursando ou possuir o ensino médio completo.

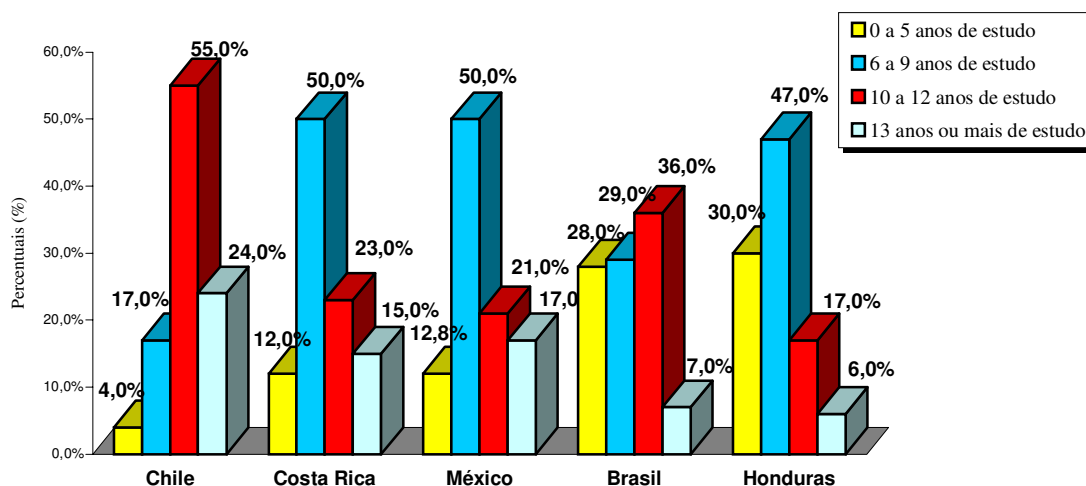


Gráfico 10 – Distribuição da população de 18 a 24 anos segundo os anos de escolaridade. Total do país 2000.
Fonte: Sistemas de Informação de Tendências Educativas na América Latina (Siteal) Boletim n.3 - IPE-UNESCO/OEI.

3.1.3 Condições de trabalho e escolaridade dos jovens pobres: um cenário que favorece ao protagonismo juvenil por empoderamento

Essa situação conduz aos desafios a serem enfrentados em relação à situação dos jovens no Brasil, pois a condição de trabalho e escolaridade caminham associadas para se pensar alternativas de **protagonismos**, consideradas como perspectivas a serem reinventadas para atender às necessidades de inserção social dos jovens, principalmente dos mais pobres.

Analisando-se as condições de emprego dos jovens, percebe-se que o mercado, organizado em relações de trabalho predominantemente flexíveis, incorporando a mecanização/robotização, por um lado, e, de outro, agravando o desemprego e acentuando a terceirização e o trabalho precário, vem reduzindo o vínculo empregatício formal e os direitos trabalhistas garantidos universalmente.

Discutindo as condições juvenis nesse contexto, Baquero (2004, p. 121) afirma:

Os jovens são os mais afetados por essas transformações, pois são eles que estão enfrentando as maiores dificuldades tanto no mercado de trabalho quanto às suas expectativas de um futuro melhor. De fato, não é fácil ser jovem na sociedade brasileira contemporânea, porque se por um lado se constata grandes e significativos avanços tecnológicos e aumento de produtividade industrial, esses ganhos não têm produzido melhores oportunidades de trabalho para eles. Os maiores contingentes de desempregados são jovens e não encontram nas instituições atuais caminhos que sinalizem sua saída dessa situação.

A deficitária condição econômico/social dos alunos, a escassa visão conjuntural dos possíveis canais de inserção política disponíveis na escola e as próprias condições infraestruturais (administrativa e didático-pedagógicas) das instituições escolares constituem barreiras a serem enfrentadas pelos administradores públicos ou privados junto às pretensões de construir o protagonismo juvenil, segundo a perspectiva apregoada pelos organismos multilaterais.

Embora seja uma situação possivelmente contornável, se as pretensões realmente forem as externadas, isto é, a consecução de políticas compensatórias que exigem pouco ou nenhum aprofundamento político ideológico ou mudança na estrutura socioeconômica dos excluídos, aparentemente, o interesse não é modificar o estado de marginalização social dos jovens.

A tentativa de construir o protagonismo juvenil por meio de ações, fundamentalmente, voluntárias e apolíticas, dissociadas de mudanças na infraestrutura econômica e sócio-política adversa, constitui-se, na verdade, em nova roupagem mitigada de participação burguesa, que transfere a responsabilidade de inclusão ao excluído, sem que as condições históricas estejam dadas para que o excluído possa reverter essa condição.

Dessa forma, continua velado o cerne da questão: quais os motivos da exclusão/desigualdade e as formas para sua superação? Sabe-se que o movimento da história é dialético e contraditório e certamente, com a implementação das políticas de participação, geraria movimentos de contraposição, seja por parte de instituições da sociedade civil organizada – sindicatos, universidades públicas, partidos políticos de esquerda, grupos juvenis ligados aos movimentos sociais de base, da igreja e do campo, dentre outros –, ou mesmo dos próprios estudantes, pois “embora os jovens pareçam mais céticos com as instituições e com os partidos, não se pode concluir que eles não estejam comprometidos com o processo democrático” (BAQUERO, 2004, p. 122).

Percebe-se que, no atual momento, a proposta apresentada pelos organismos multilaterais em relação ao protagonismo juvenil voluntário é hegemônica em práticas desenvolvidas na sociedade, principalmente na área educacional.

Para Iulianelli (2003, p. 70), precisamos repensar, inclusive sobre o significado *vanguardista* do termo protagonismo juvenil, em direção a uma outra posição ideológica, numa ótica mais progressista:

[...] que torna a juventude elite geradora da mudança e da transformação – ela é a cabeça pensante do processo de transformação da sociedade. E na ótica conservadora esse vanguardismo-protagonismo refere-se aos empreendedores isolados, capazes de motivar por meio da ação geradora que iniciam. Os empreendedores impelem os outros aliados às suas iniciativas propostas.

O autor continua afirmando que, em hipótese alguma, deve ser dessa natureza o conceito de protagonismo juvenil a ser sustentado pelos indivíduos ou entidades comprometidas com o processo de democratização do espaço público.

Considera-se que esse modelo de protagonismo juvenil é idealizado e consubstanciado, fundamentalmente, por meio de ações voluntárias dos organismos não-governamentais, financiados pelo setor privado, pelo Estado⁶⁶ e com contribuições individuais da sociedade, pretendendo amenizar as condições adversas dos jovens em situação de precariedade socioeconômica.

Se, por um lado, a educação secundária na sociedade capitalista transmite a ideologia burguesa proporcionando a abstração dos conhecimentos básicos necessários à sobrevivência no meio social e na harmonização dos conflitos surgidos, através de conhecimentos propedêuticos básicos, administrados em doses homeopáticas, de difícil estipulação. Por outro lado, a conjuntura econômica e social, demanda a profissionalização aos jovens trabalhadores, aspecto que tem influenciado na crise de identidade do ensino secundário, e, mais acentuadamente, no ensino médio noturno voltado às classes trabalhadoras. Neste aspecto, os próprios intelectuais orgânicos do capitalismo se vêem oscilantes no

⁶⁶ “Atualmente, as Organizações Não-Governamentais (ONGs) são motivo de polêmica no país. O crescimento exagerado do número dessas instituições, cerca de 1180% desde 2002, colocou em dúvida a credibilidade de muitas delas. Outro fator que agrava a situação é que grande parte das entidades vive de repasses governamentais. De 2001 a 2006, em valores atualizados, os repasses da União às instituições privadas sem fins lucrativos atingiram à R\$ 14 bilhões” (CONTAS ABERTAS, 2006, p. 1).

encaminhamento das políticas públicas em educação para este nível de ensino, alguns acham que devem priorizar a educação profissionalizante; outros a formação geral e profissionalizante juntas em intensidades e momentos diferentes.

Esta situação conjuntural tem produzido medidas e resultados ineficazes no sentido de universalização da oferta e melhoria da qualidade desse nível de ensino. Tal fato se deve a diagnósticos ideologicamente comprometidos, e, portanto, equivocados em relação às condições socioeconômicas, intelectuais e didático/pedagógicas do discente de ensino médio público e, de maneira acentuada, no turno noturno. Essa condição é expressada por Kuenzer (1988, p. 48), ao comentar que,

Ao se pensar na classe trabalhadora, no processo de constituição do seu projeto hegemônico, esta questão torna-se ainda mais complexa, pois, se para a burguesia está relativamente clara a função da continuidade atribuída ao 2^o Grau, não se tem nenhuma clareza acerca de que escola de 2^o Grau o trabalhador precisa, como também se conhece pouco da escola que lhe tem sido oferecida.

A imprecisão referida, mais o desinteresse e inviabilidade de o Estado brasileiro desenvolver políticas públicas que consigam equacionar as desigualdades econômicas, políticas e sociais da classe trabalhadora, algo imanente ao sistema capitalista, tem levado a uma instabilidade dos programas educacionais desenvolvidos para educação secundária na última década.

3.2 ENSINO MÉDIO NOTURNO NO RIO GRANDE DO NORTE: DESAFIOS PARA O PROTAGONISMO JUVENIL COLETIVO

No que se refere às condições de infraestrutura das escolas de ensino médio noturno no Rio Grande do Norte, foi constatado a seguinte realidade: alguns prédios inadequados, com mobiliário insuficiente e impróprio, outros com aparelhamento audiovisual e tecnológico inexistentes ou indevidamente utilizado., Em alguns casos, há falta de material de consumo tais como: livro didático e referências nas bibliotecas, além de laboratórios não devidamente aparelhados. Os recursos humanos são quantitativamente escassos, pois faltam desde pessoal para manutenção da estrutura administrativa até professores e técnicos educacionais responsáveis pela organização didático-pedagógica da escola.

Até 2004, o público docente necessitava de um plano de carreira profissional, que estimulasse o desenvolvimento intelectual com incentivo à formação continuada, como também salários condizentes com as responsabilidades exigidas de um educador e canais efetivos de participação nas decisões pedagógico-administrativas, que mesmo existindo formalmente, funcionavam com uma participação restrita, sem o conhecimento da coletividade social da escola.

Oliveira (2004a), discutindo o processo de implantação da gestão democrática nas escolas públicas, assegura:

Passados mais de dez anos de experiências de tentativas de democratização da gestão nas escolas, é possível perceber que muitas certezas foram abaladas e que muitas prescrições foram contrariadas pelo curso natural dos acontecimentos. A garantia legal de certos instrumentos de participação não tem sido suficiente para o exercício efetivo da democracia na escola (OLIVEIRA, 2004a, p. 26).

Essa condição infraestrutural, organizacional e profissional insatisfatória, presente no interior da maioria das escolas públicas noturnas nacionais, e rio-grandenses-do-norte, desenvolve uma prática administrativa e pedagógica alheia a determinadas exigências qualitativas, o que demanda um esforço demasiado por parte de alguns professores e de outros profissionais envolvidos no processo educacional que procuram desenvolver um trabalho intelectualmente competente.

Respaldados por essa “mecânica”, professores e técnicos faltam ou reduzem o tempo de trabalho, fazem uso de conteúdos e metodologias inadequadas ou ultrapassadas, menosprezam as condições cognitivas e sociais e de participação dos alunos e isentam-se das questões ligadas ao planejamento didático-pedagógico e da organização política da escola noturna.

Concretamente, sabe-se que o ensino médio regular noturno funciona às avessas do ensino médio regular diurno. O noturno é destituído de formas de financiamento público estatal, condições infraestruturais e didático-pedagógicas voltadas às suas necessidades específicas. E, principalmente, portador de uma organização curricular que ignora a especificidade dos alunos trabalhadores e não-

trabalhadores pobres⁶⁷, a maioria constituída por adultos e jovens com desnivelamento escolar e portadores de lacunas intelectuais. Muitos desses alunos são oriundos da outrora classe média, que se vê impossibilitada de colocar seus filhos nas escolas privadas, acoçadas pelas dificuldades financeiras ocasionadas pela perda de poder aquisitivo na década de 1990.

O ensino médio não só agrega alunos com novos perfis, como também perde outros, a exemplo dos jovens e adultos que saem do ensino médio regular e são incorporados à modalidade da Educação de Jovens e Adultos em função da abrangência de faixa etária da EJA.

Especificamente nos dados de escolaridade do ensino médio noturno, o Rio Grande do Norte apresenta oscilações no final da década de 1990 e uma tendência decrescente nos últimos quatro anos, com índices que variam de 60,0% em 1997 a 51,7% em 2005. Apesar disso, o noturno ainda é o turno de maior volume de matrículas no Estado. Alguns aspectos contribuem para explicar esse movimento de redução no volume das matrículas do ensino médio noturno brasileiro, e, particularmente, norte-rio-grandense. O primeiro deles é ocasionado por políticas de regularização do fluxo escolar que induzem à diminuição na distorção idade-série, elevando a coorte de alunos de 15 a 17 anos, normalmente, um perfil de aluno mais propenso a matricular-se no período diurno.

O discente se matricula no período diurno estimulado pela possibilidade de continuar estudando na escola em que cursou o ensino fundamental, muitas vezes considerada de melhor qualidade em relação ao período noturno; ou, ainda, pelo fato de a juventude dispor de mais tempo livre no período diurno, antes ocupado pelos vínculos com o trabalho (formal ou informal), hoje uma relação complexa para se concretizar em face do mercado globalizado e flexível, menos receptivo e mais exigente no tocante ao nível de escolarização/qualificação.

Anterior às políticas de aceleração de estudos, outro processo que induzia o aluno a mudar para o turno noturno eram as repetidas reprovações e a conseqüente elevada distorção idade-série, que provoca um desnível na idade dos discentes em relação aos seus pares, causando desconforto social, intelectual, didático e administrativo/pedagógico e que, muitas vezes, move-os ou os obriga a matricular-se na escola noturna. Porém, na atualidade os programas de correção do fluxo escolar são desenvolvidos indiscriminadamente em todos os turnos, situação que

⁶⁷ Na contemporaneidade também estão buscando o ensino médio noturno os trabalhadores desempregados ou empregados que procuram uma qualificação profissional e os trabalhadores que buscam alfabetização.

possibilita ao aluno do período diurno, com alterações de faixa etária, poder ter seu problema sanado e continuar estudando no mesmo período.

Ressalta-se que esse processo de aproximação dos jovens à escola média no Rio Grande do Norte tem ocorrido com mais ênfase na faixa etária de 15 a 17 anos, coorte em que 63,8% dos jovens só estudam, 16,6% trabalham e estudam, 5,4% só trabalha e 14,2% não trabalho nem estuda (PNAD/IBGE, 2001). Dessa forma, 80,4% dos jovens pertencentes a esta faixa etária freqüentam a escola neste Estado.

De acordo com as análises de Waiselfisz (2004), no *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003 (UNESCO)*, no qual ele descreve os agravantes causados por essa nova configuração assumida pelas relações de trabalho no mercado capitalista e suas repercussões na escolarização dos jovens brasileiros, uma parcela considerável dos jovens com idade superior a 20 anos continua fora da escola, não exercendo qualquer atividade produtiva, situação que se acentua nas regiões mais pobres, inclusive no Rio Grande do Norte. Sobre essa condição ele pondera que:

[...] dada a gradativa 'substituição' da escola pelo trabalho (sobretudo nos estratos de mais baixos), a quantidade de jovens sem atividade socialmente definida aumenta à medida que aumenta a faixa etária. Assim, entre os 20 e 24 anos, a proporção de jovens que não trabalha nem estuda (26,2%) é notavelmente maior do que o montante que só estuda (11,6%) ou que concilia estudo e trabalho (14,5%). As maiores taxas de jovens sem atividades nessa faixa de idade são registradas em estados do Nordeste (Paraíba: 34,2% e Rio Grande do Norte: 32,4%) e do Norte (30,9% no Amapá; 30,8% no Amazonas) (WAISELFISZ, 2004, p. 107, grifo do autor).

Como percebemos, a situação do Rio Grande do Norte é desconfortável no tocante ao atendimento das necessidades básicas de sua juventude entre 15 e 24 anos.

Waiselfisz (2004) explicita essa condição na sistematização e discussão dos dados, que, conjugados, vão resultar no Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ)⁶⁸. Na elaboração desse índice, o autor utiliza os dados de analfabetismo⁶⁹,

⁶⁸ O estudo utilizou as bases de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE de 2001, do sistema de Informações sobre mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/DATASUS) de 2000 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001. A constituição do IDJ utilizou os critérios que norteiam a escolha dos indicadores adotados no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD (WAISELFISZ, 2004, p.14).

⁶⁹ Porcentagem de analfabetos na faixa de 15 a 24 anos em relação à população total da mesma faixa etária. Fonte: PNAD 2001.

escolarização adequada⁷⁰ e qualidade do ensino⁷¹ para construir o índice de educação, junto ao de saúde (originado dos percentuais de mortalidade por causas internas⁷² e mortalidade por causas violentas⁷³) e de renda familiar *per capita*⁷⁴.

Na classificação do IDJ, o Estado de Santa Catarina, por exemplo, se encontra na primeira posição e o Rio Grande do Norte na décima segunda.

Mesmo considerando as limitações na constituição do índice, principalmente no que diz respeito ao reducionismo nos critérios utilizados para definir qualidade do ensino, ainda assim, é importante perceber, no gráfico 11, o quanto repercute o índice relativo à renda dos jovens nesses Estados – Rio Grande do Norte (0,260) e Santa Catarina (0,537) – na configuração assumida pelos indicadores sociais dos Estados referidos, isto é, na qualidade de vida dos jovens, por conseguinte, nos seus IDJ, 0,479 (12º) e 0,673 (1º), respectivamente.

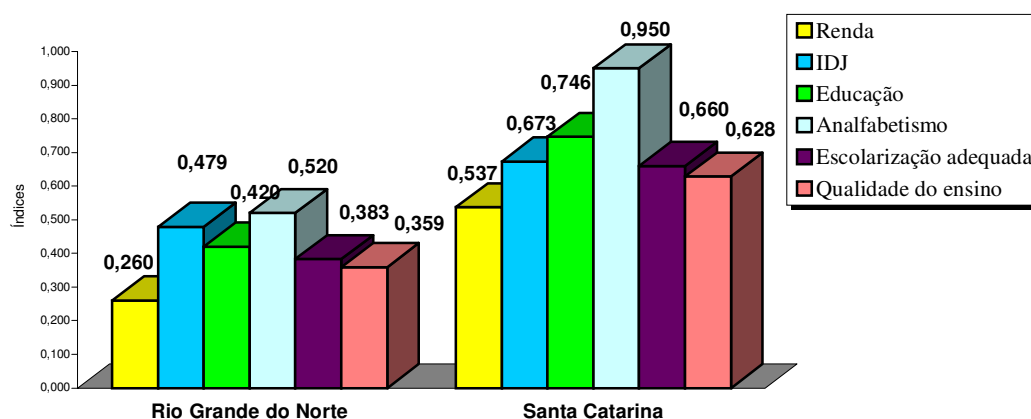


Gráfico 11 – Contribuição do analfabetismo, escolarização adequada, qualidade do ensino, educação e renda para formação do Índice de Desenvolvimento Juvenil/2003 (IDJ) no Rio Grande do Norte e Santa Catarina. Brasil/2003. Fonte: Relatório de desenvolvimento Juvenil/2003 (WAISELFISZ, 2004).

⁷⁰ Porcentagem de jovens de 15 a 24 anos que freqüentam escola de Ensino Médio ou Superior em relação à população total da mesma faixa etária. Fonte: PNAD 2001.

⁷¹ Média estandardizada das escalas de proficiência da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Fonte: SAEB 2001.

⁷² Taxa de óbitos em 100.000 jovens de 15 a 24 anos, atribuídos a causas internas, segundo definição da Classificação Internacional de Doenças – CID-10. Fonte: SIM 2000.

⁷³ Taxa de óbitos em 100.000 jovens de 15 a 24, ocorridos por causas violentas (suicídios, acidentes de transporte e homicídios), segundo definição da Classificação Internacional de Doenças – CID-10. Fonte: SIM 2000.

⁷⁴ Valor de rendimento mensal familiar dividido pelo número de membros da família dos jovens na faixa de 15 a 24 anos. PNAD 2001.

A conformação econômica desigual⁷⁵ é essencial para compreender as disparidades de escolarização dos diferentes estratos sociais. Nesse sentido, as mudanças quantitativa e qualitativa nos indicadores educacionais passam, necessariamente, por uma redução das desigualdades mundiais, regionais e locais, por meio de políticas macroeconômicas de desenvolvimento que propiciem emprego, renda, e melhor distribuição do capital produzido.

No gráfico 11, anteriormente apresentado, notamos que a renda *per capita* do estado é um referencial importante para a qualidade da educação pública oferecida em determinado ente federado, tanto que, partindo da relação anterior, o Estado do Rio Grande do Norte (décima sétima renda familiar *per capita*) apresenta uma escolarização líquida de 25,2%, na faixa etária de 15 a 24 anos, e uma defasagem na escolarização na ordem 24,5%. Por sua vez, Santa Catarina (terceira renda *per capita do país*) tem uma escolarização líquida de 36,3% e uma defasagem de 12,1%.

Outro aspecto que contribui para definir os indicadores educacionais negativos, tendo uma relação direta com o anterior, é o perfil socioeconômico dos alunos que cursam determinado nível e turno de ensino. É o caso dos discentes que freqüentam o ensino médio público noturno que, na esmagadora maioria, são pobres. Muitos deles são trabalhadores⁷⁶, que ajudam a definir e podem ser definidos por uma escola de qualidade inferior, mesmo em relação aquelas da mesma série no turno diurno. Para Oliveira (2004b, p. 171), na escola pública noturna “as desigualdades educacionais refletem desigualdades sociais e, muitas vezes, umas reforçam as outras”.

As duas constatações – conformação social desigual e o perfil sócio-econômico dos alunos – de certa forma descrevem as condições econômicas e educacionais nas quais são gerados os dados relativos ao ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: uma educação essencialmente pública, com apenas 1,4% da

⁷⁵ WAISELFISZ (2004, p. 181, grifo nosso) afirma que na última década o Brasil avançou na melhoria das condições de vida da população da 69ª para 64ª posição, e que, “Tais avanços podem ser atribuídos, fundamentalmente, à decidida expansão da matrícula na área educacional, ao aumento da longevidade da população na área de saúde e a avanços, ainda que moderados, na superação do analfabetismo. **Somente para a economia os dados não foram positivos.** Se a renda *per capita* no Brasil melhorou 0,6%, o índice mundial foi de 1,2% e o dos países em desenvolvimento de 2,3%, fazendo o Brasil perder posições relativas nesse campo. Também não foi alentador seu Índice Gini, que mede a concentração da renda. Nesse aspecto o Brasil ocupa a 6ª posição internacional negativa, só melhor que Namíbia, Botswana, Swasilândia, Republica Centro-Africana e Serra Leoa”.

⁷⁶ Conforme Oliveira (2004, p. 171), “a necessidade de trabalho entre os jovens não aparece unicamente como uma realidade imposta pelas condições de pobreza das famílias, mas é construída no próprio processo de socialização do jovem, na afirmação de sua identidade. Se, por um lado, o trabalho coloca os jovens em condição de explorados, por outro lado, possibilita-lhes maior autonomia, o que contribui para a afirmação de suas identidades”.

matrícula no sistema privado de ensino em 2005, e apresentando sérias dificuldades no tocante à qualidade do ensino oferecido.

Como não poderia deixar de ser, os alunos do ensino médio noturno no Rio Grande do Norte apresentam um perfil semelhante ao nacional, resguardando as exceções, as especificidades dos trabalhadores, os potenciais trabalhadores e desempregados, na maioria, alunos pobres com alguma distorção idade-série. Estas condições são agravadas pela difícil situação socioeconômica do Estado e deficitária situação infraestrutural e didático-pedagógica das escolas. Um quadro adverso que, comparado apenas com a matrícula total, repercute nos percentuais de alunos aprovados e daqueles que abandonam a escola, como se percebe no gráfico 12, a seguir.

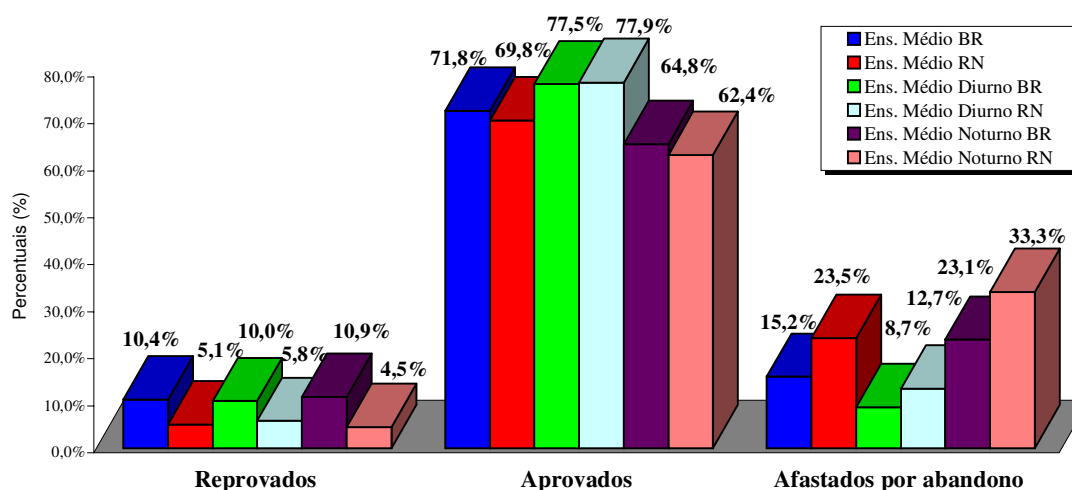


Gráfico 12 – Percentuais de alunos reprovados, aprovados e afastados por abandono no ensino médio diurno e noturno no Brasil (BR) e no Rio Grande do Norte (RN) em relação à matrícula total - Brasil/2004.

Fonte: MEC/INEP.

Obs.: Os dados contidos nesse gráfico não são as taxas de promoção, repetência e evasão por não computar fatores como: transferência de alunos, acréscimo de matrícula no período, dentro outros aspectos considerados no cálculo dessas taxas.

O primeiro aspecto a considerar é o reduzido percentual (4,5%) de alunos reprovados na educação média noturna do Rio Grande do Norte em 2004, atestando, como havíamos citado anteriormente, a eficácia das políticas de aceleração de estudos e avaliação flexibilizada desenvolvida pelos sistemas educacionais de ensino, com a anuência da LDB e dos órgãos estatais mantenedores da educação. Cabe ressaltar que, no referido Estado, esse percentual fica abaixo da média nacional no ensino médio, diurno e noturno, na média em torno dos 10,0%.

O percentual de alunos aprovados no ensino médio noturno do Rio Grande do Norte (62,4%) fica em níveis semelhantes àqueles verificados no ensino médio noturno nacional (64,8%). Contudo, chama atenção a disparidade que existe entre a aprovação no ensino médio diurno brasileiro (77,5%) e no Norte-rio-grandense (77,9%) em relação aos valores dos aprovados no ensino noturno, que apresentam uma diferença em torno 12,7% (nacional) e 15,5% (Rio Grande do Norte), valores que praticamente migram para os percentuais de alunos que abandonam o ensino médio noturno no Brasil e neste Estado.

Os dados de afastamento por abandono denotam um elevado desligamento de alunos do ensino médio norte-rio-grandense (23,5%), computados ensinos diurno e noturno, e 33,3% no noturno. O percentual de abandono no ensino médio noturno brasileiro (23,1%) se aproxima do dado referente ao Estado do Rio Grande do Norte no geral, mas se diferencia se levarmos em consideração o ensino médio noturno local que é 10,0% mais elevado.

Os percentuais de afastamento explicitam uma preocupante situação no ensino médio noturno do Rio Grande do Norte, pois de cada três alunos que ingressam nesse nível de ensino aproximadamente um se afasta por abandono do ensino médio noturno regular, sem computar as transferências, os alunos ligados aos níveis não-seriados, etc. Se observarmos essa porcentagem no ensino médio diurno no Estado, diagnosticamos que pouco mais de um aluno, em cada dez, abandonam a escola média diurna.

Esses dados atestam as conseqüências provocadas pelas condições econômicas e sociais desiguais dos alunos e a inadequação da escola noturna. Diversos fatores fazem esse aluno evadir-se: a necessidade de sobreviver e/ou construir uma identidade social, trabalhando ou procurando emprego; o desinteresse pela educação oferecida em função de um currículo e de práticas pedagógicas em descompasso com a sua realidade cotidiana de aluno trabalhador e pobre; o descrédito pessoal e a falta de incentivo familiar para adquirir uma escolaridade superior a dos pais; ou ainda, pelas defasagens intelectuais acumuladas nos níveis anteriores do processo educacional que entram a aprendizagem, entre outros aspectos. É um cenário semelhante ao registrado por Quintela (2005), ao descrever uma escola de ensino médio noturno na cidade do Rio de Janeiro:

O aluno desse colégio é, em geral, uma pessoa com mais idade, que parou de estudar há algum tempo, trabalha o dia todo, chega cansado à escola, às vezes sem se alimentar, está longe de casa e terá de enfrentar depois das aulas ainda uma viagem até chegar a ela. Muitos chegam ao Ensino Médio sem uma boa base de português e matemática, o que os torna inaptos para ler um texto e raciocinar logicamente sobre ele. Tal situação reforça e, ao mesmo tempo, acaba sendo reforçada por uma tendência geral de baixa auto-estima dos alunos que, em sua maioria, já trazem interiorizada e compartilham entre si a idéia de que 'não são capazes' e/ou de que 'não têm condições mesmo de aprender'. [...] O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos contribui, sobremaneira, ao desinteresse por parte dos alunos e, conseqüentemente, à evasão escolar (QUINTELA, 2005, p. 324-325, grifo do autora).

Com relação à descrição de Quintela (2005) sobre a escola média noturna no Rio de Janeiro, o panorama apresentado no Rio Grande do Norte pode variar em grau, mas não em espécie. É notório que existem diferenças socioeconômicas e infraestruturais entre os Estados do Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. A favor do Rio de Janeiro, temos os indicadores educacionais: 0,696 para o Rio de Janeiro, e 0,420 para o Rio Grande do Norte; renda 0,523 e 0,260, respectivamente; e a escolarização líquida na faixa etária de 15 a 24 anos – 33,4 no Rio de Janeiro e 25,2% no Rio Grande do Norte, dados sistematizados pelo Relatório de Desenvolvimento Juvenil/2003 com base nas informações da PNAD/IBGE (2001). Esses indicadores repercutem no percentual de alunos afastados por abandono no ensino noturno no RJ em 2004, que, mesmo sendo elevado, 24,8%, todavia, ainda é menor que no RN, 33,3%.

No entanto, um aspecto a ser avaliado no discurso de Quintela (2005) é a informação de que “em geral são pessoas de mais idade que freqüentam o ensino médio noturno”, uma conclusão que vem sendo gradativamente modificada nacionalmente pelo crescente processo de “juvenilização” do ensino médio nesse turno, em função da diminuição da distorção idade-série, causada pelas políticas de regularização do fluxo escolar e falta de permeabilidade do mercado de trabalho, que vem causando uma maior diversificação na idade dos alunos. Nesse sentido, sabe-se que

Até 1998, as matrículas de ensino médio concentravam-se no período noturno. Naquele ano, quase 55% dos matriculados freqüentavam as aulas nesse turno. Em 2002, esse índice caiu para 48,85%. A procura pelos estudos à noite aumentou até 2000. A partir daí passou a cair. Esses dados denotam uma '**juvenilização**' do ensino médio. Os alunos mais velhos,

predominantes à noite, saíram do médio tradicional e foram alocados em turmas especiais de aceleração e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2003, p. 20, grifo nosso).

No entanto, a origem social dos alunos e as dificuldades correlatas, a existência das defasagens intelectuais que provocam uma baixa auto-estima e o distanciamento dos conteúdos da realidade social, cultural e profissional dos discentes são fatores comuns que prejudicam sobremaneira a qualidade da escola média noturna brasileira, independente da sua localização.

Levando em consideração os dados analisados, fica manifesto que as políticas públicas estatais para esse nível de ensino conseguem, por meio de medidas administrativo-pedagógicas pontuais, à exemplo da aceleração de estudos, reduzir a variante de menor complexidade, os alunos reprovados. No entanto, a superação do abandono da escola pelo jovem, principalmente o mais pobre, não apresenta avanços substanciais.

Possivelmente, políticas mais robustas que possam combater a evasão nas suas causas não ocorrem, por demandar ações que acarretam alterações estruturais na economia e no sistema de ensino, com crescimento econômico e melhor distribuição da renda, reduzindo a pobreza e elevando o salário do trabalhador; e, ainda, melhoria nas condições materiais e qualitativas da escola: profissionalização docente, reestruturação curricular para formação integrada e crítica do aluno, gestão de fato democratizada com os diversos segmentos educacionais, dentre outros aspectos. São ações que demandam aumento substancial no volume de recursos aplicados pelo Estado, além de políticas macroeconômicas.

3.3 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL POR EMPODERAMENTO OU ESTUDANTIL COLETIVO?

Os itens anteriores analisam a situação educacional e de trabalho dos jovens brasileiros matriculados, ou potenciais estudantes, do ensino médio brasileiro e, particularmente, norte-rio-grandense no sentido de compreender as condições conjunturais concretas que mediam a insurgência ou a possibilidade do

protagonismo juvenil nesse nível de ensino. Continuando nesse caminho, trabalha-se neste item com uma parcela dos dados da pesquisa: *Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte*, para discutir aspectos da condição escolar do discente do ensino médio noturno. Tais dados destacam a figura do aluno que, notoriamente, apresenta uma situação sócio-econômica, cultural e educacional débil, inclusive se comparada àquela da maioria dos demais alunos do ensino médio público diurno e privado.

Debater certas condições escolares desse discente é necessário neste estudo em função de dois aspectos: o primeiro diz respeito à situação do aluno do ensino médio noturno que propicia o incentivo a práticas de protagonismo juvenil, baseadas nas orientações dos organismos multilaterais, para quem os “jovens pobres em situação desvantajosa” são os candidatos prioritários ao empoderamento, uma atitude que, responsável e autonomamente, contribuiria para a redução de suas desigualdades socioeconômicas.

A segunda corresponde a um entendimento nosso, no qual perpassa a necessidade de diagnosticar as razões das desigualdades sócio-econômicas e suas seqüelas na situação pedagógica dos alunos, como parte das condições básicas para a materialização do protagonismo juvenil coletivo. Isso porque a participação autônoma dos jovens trabalhadores na escola pública pressupõe as condições materiais e pedagógicas adequadas para tornar-se uma concretude histórica.

Nesse sentido, a análise dos dados referidos reforça a nossa concepção sobre a conjuntura em que surge a **proposta** da construção de um protagonismo juvenil via empoderamento e, ao mesmo tempo, auxilia-nos na defesa de seu contrário: um protagonismo juvenil coletivo originário do desenvolvimento do processo de democratização da escola pública de ensino médio pensada para as classes trabalhadoras.

Mudaram as condições de acesso dos jovens pobres ao ensino médio público?

Inicialmente, é necessário observar o quanto avançou o acesso dos jovens pobres da classe trabalhadora ao sistema escolar de ensino médio público, uma condição mínima necessária, se considerarmos a possibilidade de propiciar um processo de democratização da escola via protagonismo juvenil coletivo, inclusive com auxílio da participação dos pais.

Supõe-se, contudo, que essa participação guarde alguma relação com o nível de escolaridade das famílias. No entanto, percebemos que o nível de escolaridade dos pais dos alunos do ensino médio apresenta um quantitativo muito pequeno daqueles que concluíram esta modalidade de ensino, apenas 7,5% deles, como mostra o gráfico 13. Mesmo assim, considerando-se a escolaridade líquida no ensino médio em 2003, 43,1% (ver gráfico 5), percebemos que houve um avanço substancial nas últimas duas décadas em relação ao acesso de jovens a esta modalidade de ensino em comparação à escolaridade de seus pais.

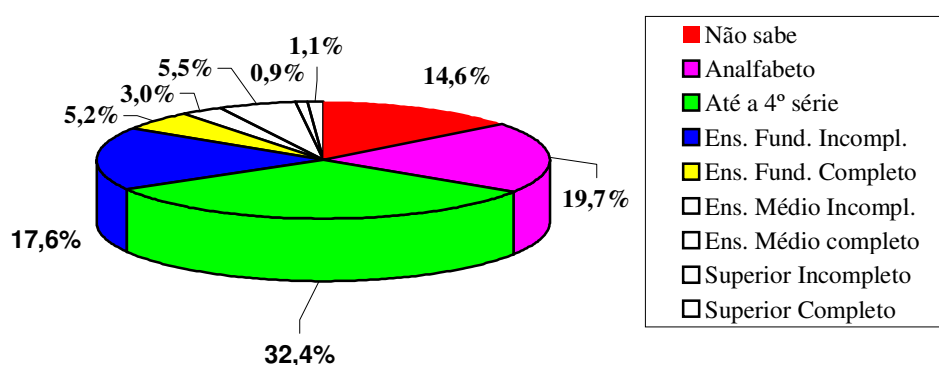


Gráfico 13– Grau de escolaridade dos pais dos alunos do Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte segundo as escolas pesquisadas. Brasil/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2004

Podemos considerar que o acesso universalista ao ensino médio entrou na agenda de discussão dos estados nacionais, com mais ênfase, nos anos 1990, de acordo com as pautas governamentais (nacionais e internacionais), atribuindo à necessidade de entrada dos jovens na educação média como um pré-requisito para qualquer atividade engajadora de protagonismo, seja voltada para o trabalho seja para a inclusão social. De acordo com Lima (2004, p. 95): “Tal perspectiva acaba por contribuir para a construção de um novo mito: a visibilidade e o protagonismo dos jovens ocorreriam apenas em situações especiais e de extrema individualização, seja nos casos de sucesso no mundo das artes ou em ações de violência”. Logo, para que o jovem seja protagonista nessa perspectiva, os conhecimentos adquiridos na educação média não têm o objetivo de fazê-lo agir conforme sua condição de classe trabalhadora, mas para atuar circunstancialmente em atividades que lhe

coloquem no centro da cena sócio-econômica, cultural e política, negativa ou positivamente, de acordo com a influência exercida por sua certificação escolar.

A grande expectativa em relação ao ensino médio permitiu visualizar um aumento progressivo das taxas de matrículas, e os dados nacionais revelam, ainda, que há uma demanda reprimida que volta aos bancos escolares com novas necessidades, seja pelo reingresso ao mundo do trabalho ou pela livre iniciativa, almejando a possibilidade de concluir os estudos médios ou, até mesmo, os universitários. Essa demanda fica mais evidente quando observamos a faixa etária de alunos do ensino médio. Apesar de termos um padrão mais heterogêneo na faixa etária, há uma procura por parte de ingressos “mais adultos” que não concluíram os estudos anteriormente e agora se voltam para a escola.

Nesse eixo de demanda, a escola também deve ser vista como espaço de participação política (protagonista), para que a recuperação de identidade possa alterar o significado de escola. A escola assume tal importância na mesma medida em que o trabalho, do ponto de vista do capital na contemporaneidade, não perca a sua lógica e se afaste, cada vez mais, da centralidade na vida social dos indivíduos. Assim, a escola é vista pelas agências multilaterais como válvula para o processo de inclusão. Para Krawczyk (2004, p. 114), por exemplo: “O aumento da demanda da escola média está acontecendo sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares [...]”.

Constituição familiar e projeções profissionais

Na condição de constituição familiar, 19,8% dos alunos entrevistados no ensino médio noturno são casados, o que indica a preocupação maior em recuperar os estudos, tendo em vista a busca por melhores perspectivas de trabalho. Os alunos adultos tendem a ingressar com mais frequência no ensino médio noturno por identificar-se com as semelhanças etárias e culturais dos colegas.

É possível que os adultos casados possam contribuir para um protagonismo estudantil coletivo por serem convencionalmente portadores de um critério de responsabilidade mais apurado. Os 74,2% que são solteiros têm menores entraves pessoais e profissionais para ações protagonistas, por serem mais flexíveis em suas

buscas pessoais e profissionais, pois estão ainda procurando a primeira experiência, ou esperam que com o término do curso possam ter chances melhores no campo profissional e no acadêmico, principalmente aqueles que vislumbram cursar o ensino superior. No entanto, casados e solteiros podem contribuir igualmente com suas potencialidades.

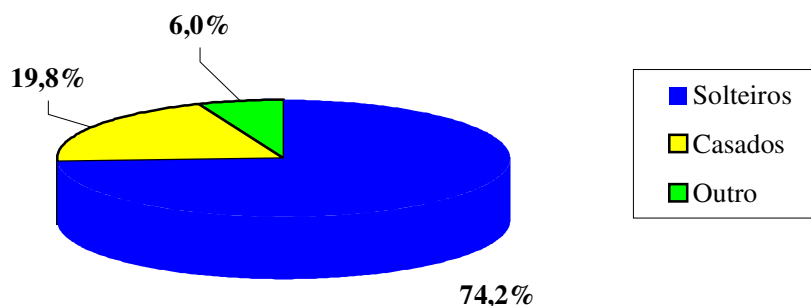


Gráfico 14 – Estado civil dos alunos do Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte segundo as escolas pesquisadas. Brasil/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2004

Partindo do pressuposto de que discutir criticamente as condições do mercado de trabalho juvenil na atualidade é pré-requisito para construção do protagonismo juvenil coletivo na escola, indagamos sobre a posição dos alunos em relação às diversas profissões. As respostas posicionam-se em três tipos: a profissão que gostariam de exercer; as profissões mais valorizadas; e aquelas menos valorizadas.

Muitos alunos desejam ser *professores* (9,4%), possivelmente pela proximidade cotidiana com esses profissionais, considerados relevante na construção de sua preparação intelectual para assumir possíveis papéis sociais e comunitários. Essa escolha vai ao encontro da maioria das realidades sociais das pequenas cidades do Estado do Rio Grande do Norte e até mesmo das maiores, quando se sabe que a oportunidade de trabalho estável está vinculada a esfera pública, sendo a educação uma das áreas que mais emprega. Mesmo sabendo dos baixos salários, o aluno considera ser possível exercer tal profissão.

Não foi abordada a condição necessária para realizar tais profissões, mas os alunos demonstram assumir uma visão concreta, se analisarmos essas escolhas como necessidades locais: mais educação; mais saúde; mais justiça; considerando-se as profissões mais votadas, conforme demonstra o gráfico 15.

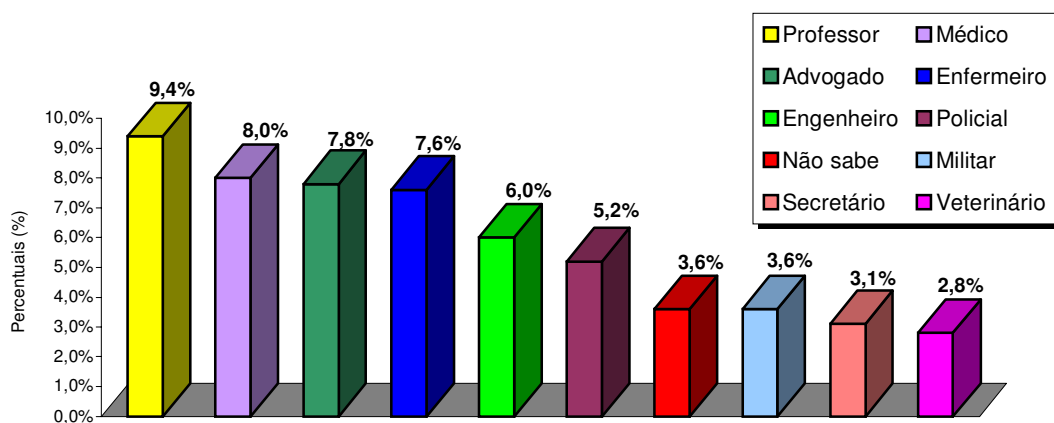


Gráfico 15 – Opinião dos alunos no tocante a profissão que gostariam de ter segundo as escolas pesquisadas. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

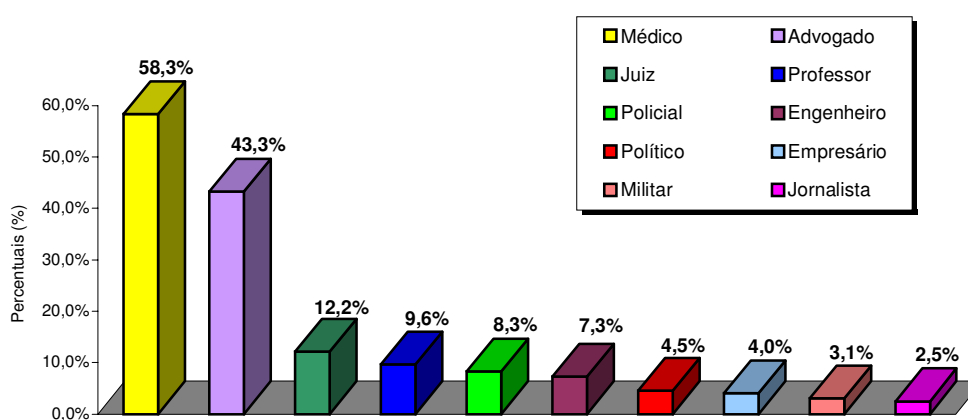


Gráfico 16 – Opinião dos alunos no tocante a profissão que consideram valorizadas segundo as escolas pesquisadas. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

Em relação às profissões mais valorizadas (gráfico 16), segundo as análises dos alunos, o *ser médico* (58,3%) e *advogado* (43,3%) são as principais no ranking, o que demonstra a visão ainda conservadora e tradicional, mas, de certa forma lógica, perpetuada na cultura brasileira, de que com essas duas profissões há possibilidades de ser bem remunerado e ter respeito na sociedade.

Ao serem perguntados quais eram as profissões mais desvalorizadas os alunos citaram *gari* (37,8%) e *professor* (31,7%). Isso mostra uma percepção crítica, quando apontam que são profissões pouco valorizadas na sociedade atual, mas, mesmo sabendo da desvalorização profissional do professor, possivelmente, eles denunciam ser uma profissão que precisa ser novamente valorizada, apresentando requisitos intelectuais e culturais necessários à construção de uma sociedade cidadã.

Corsetti e Garcia (2006, p.18), discutindo as expectativas que os jovens têm em relação ao mundo do trabalho na contemporaneidade, afirmam:

Podemos perceber que é diversificado o modo como os jovens valorizam e concebem o trabalho. Se para uns o trabalho é em si mesmo um valor, para outros é valorizado de maneira instrumental, visando a sobrevivência, o conforto, a riqueza, a independência financeira, entre outros. Os jovens vivem a experiência do trabalho informal, precário e temporário. Vivem a experiência do desemprego e do não trabalho.

Observa-se que, mesmo considerando *professor* como uma profissão desvalorizada, a maioria deseja exercê-la, indicando que o aluno do ensino médio noturno no Rio Grande do Norte, em sua maioria, não acredita na possibilidade de outras realizações profissionais. O gráfico 17 visualiza a posição de outras profissões na opinião dos alunos entrevistados:

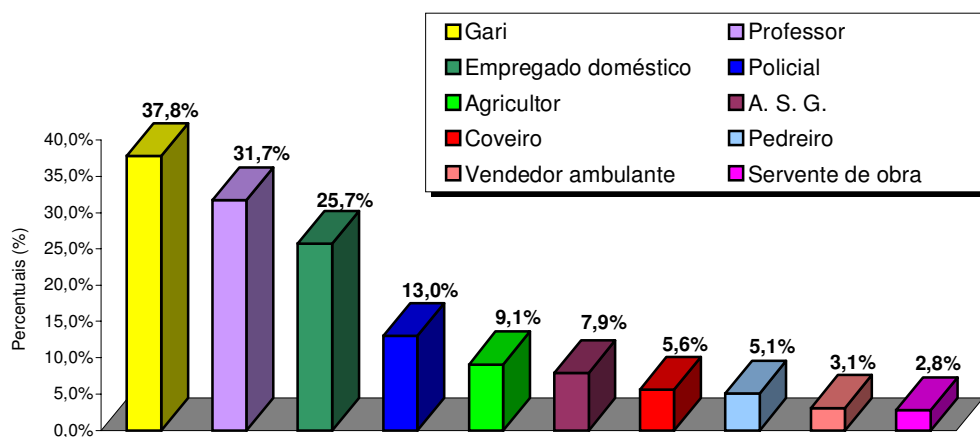


Gráfico 17 – Opinião dos alunos no tocante a profissão que consideram desvalorizadas segundo as escolas pesquisadas. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

A análise da realidade do ponto de vista dos alunos reitera a necessidade da retomada de uma visão voltada para os valores axiológicos e sociais do jovem, enquanto dimensões relacionadas aos projetos individuais e coletivos e que são capazes de fundamentarem a realização de sujeitos autônomos e conscientes. Nesse âmbito, é importante a participação na forma de um protagonismo coletivo, pois o “diálogo no espaço escolar promove a integração e o entendimento entre os atores. [...] é a partir da reflexão sistêmica sobre o cotidiano vivido pelos alunos que se poderá lançar um novo olhar e, conseqüentemente, produzir uma nova espécie de conhecimento” (UNESCO, 2005, p. 26).

3.4 APROVEITANDO AS OPINIÕES DOS ALUNOS PARA INICIAR UM PROTAGONISMO JUVENIL COLETIVO

Razões do acesso e abandono do ensino médio noturno

É relevante percebermos que o acesso ao ensino médio tem uma finalidade ímpar na vida desses jovens, quando 26,7% deles assumem ter o objetivo de adquirir um trabalho/emprego e 25,7% dizem que desejam assegurar a sobrevivência, conforme mostram os dados apresentados no gráfico 18.

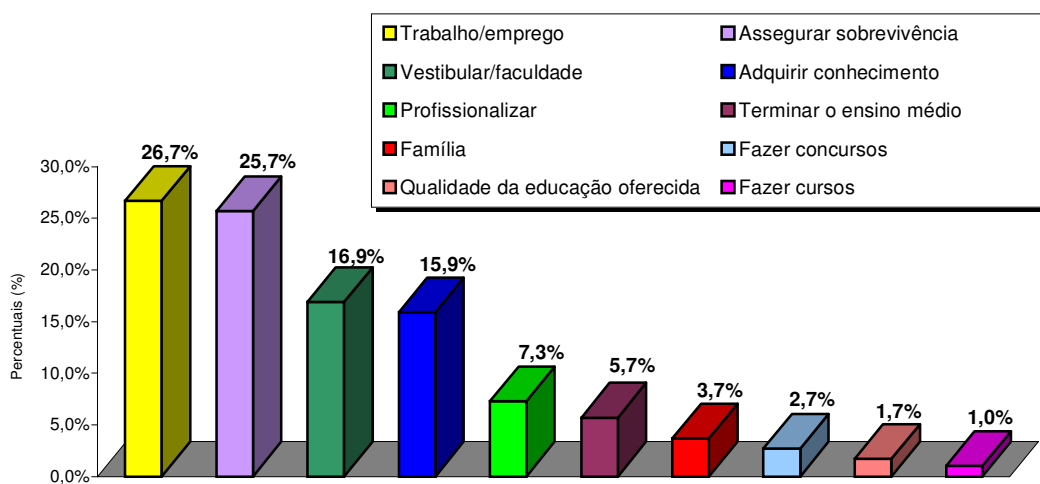


Gráfico 18 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante o motivo de continuar estudando. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

Tanto adquirir um emprego quanto garantir a sobrevivência apotam para o mesmo objetivo: sobrevivência material. Essas duas respostas também podem indicar que o ensino médio é um ponto estrangulador na vida desses jovens, pois eles não saem preparados para efetivar basicamente nenhuma atividade prática, laboral, com poucas exceções de escolas que se voltam para oferecer cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio com formação geral, embora poucas destas escolas estejam preparadas para assumir tais cursos profissionalizantes com a qualidade necessária, favorecendo a mediação com a perspectiva intelectual.

Acreditamos que a segunda resposta – para *assegurar a sobrevivência* – é mais enfática, talvez mais real, diz melhor o que representa o ensino médio para o aluno do curso noturno: uma porta para o acesso ao mundo do trabalho, que vem

ofertando apenas mecanismos de sobrevivência informal e/ou formal precarizados para os indivíduos que precisam vender sua força de trabalho em troca de um pagamento, nem sempre oriundo de um salário, ou seja, de uma relação contratual propriamente dita. Apenas 7,3% acreditam que o ensino médio possa profissionalizar.

Isso incorre em um antagonismo formal que explicitamente mostra a contradição da educação média no cenário brasileiro: os alunos esperam assegurar trabalho para a sua sobrevivência individual e familiar, mas poucas são as escolas preparadas para a profissionalização, mesmo não atendendo às necessidades apontadas. Isto é o oposto do que acontece em muitos países desenvolvidos, que permitem a inserção de jovens no trabalho por vários caminhos, desde a educação profissionalizante à formação geral, intelectual, assegurada na universidade.

Essa diversidade permite, mesmo no modelo liberal, diminuir a tensão entre as esferas de ensino, pois contém as demandas pelo ensino superior como espaço de profissionalização e, ainda mais, valoriza o ensino superior, tornando-o um bem social aspirado pela sociedade, como fonte de conhecimentos e aprofundamento da formação já encaminhada. Tal saída, na visão liberal, alivia as tensões sociais e protege o modelo diferenciador da composição das classes sociais. Logicamente, isso ocorre com menos força na atualidade devido aos imperativos do processo de reestruturação produtiva.

Nesse sentido, corroboramos com o que diz Frigotto (2004), quando ele afirma que

O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar apontam que o ensino médio, como educação básica, tem como eixo central a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o 'mercado de trabalho', nem com o 'treinamento' para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

A situação em torno da busca pelo trabalho é fundamental para qualquer análise que leve em consideração o ensino médio e o seu significado para os jovens.

Segundo os dados consultados, 30,3% interromperam os estudos por motivo de trabalho e 13,0% disseram que constituíram família durante o percurso de formação, por isso tiveram que abandonar os estudos.

As respostas relativas à questão didático-pedagógica foram insignificantes, pois apenas 2,1% indicaram desestímulo por reprovação, o que revela a ascendência da necessidade pela sobrevivência material, conforme demonstra o gráfico 19.

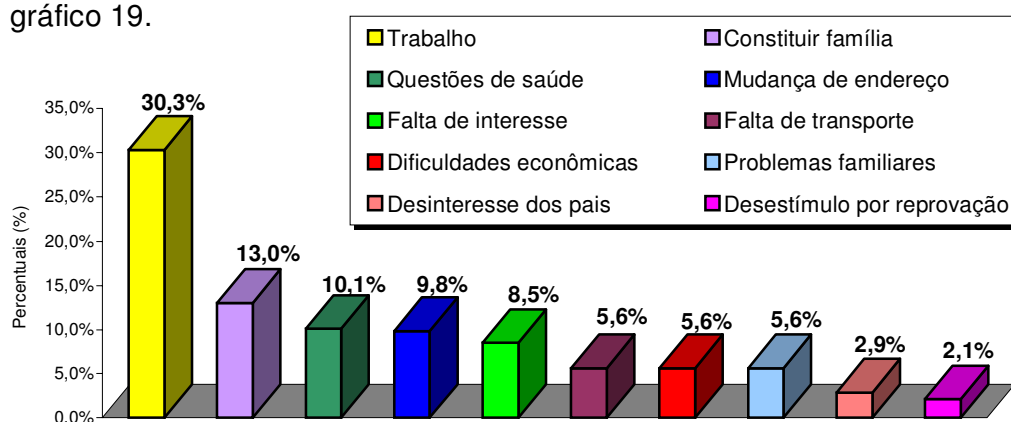


Gráfico 19 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante o motivo de ter interrompido os estudos. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

Visão dos alunos em relação à escola

A respeito da escola e de sua dinâmica de funcionamento, os alunos apontam insatisfação com aspectos relacionados à proposta pedagógica e à infraestrutura escolar.

Ao indagarmos sobre o que mais agrada na escola, os alunos afirmaram que são os professores de que mais gostam, 60,1%, conforme expresso no gráfico 20. Ao mesmo tempo em que expressam serem os professores os aspectos que mais lhes agradam, 3,0% enfatizam a metodologia de ensino.

Esse dado é relevante, porém preocupante, se analisarmos o potencial positivo do professor na vida desses jovens, pois as ações protagonistas podem ser organizadas por pessoas que estão mais próximas e que são respeitadas pelos grupos jovens. Todavia, os professores pouco têm contribuído para criar oportunidades e estimular interesses convergentes entre escola, comunidade e alunos.

Outro aspecto apontado corresponde à fragilidade nas metodologias de ensino, que leva ao questionamento sobre o que, de fato, os alunos admiram ou gostam em relação aos professores. Ou seja, que relação é essa? O que se espera dessa relação para florescer o protagonismo juvenil coletivo a partir do contexto escolar?

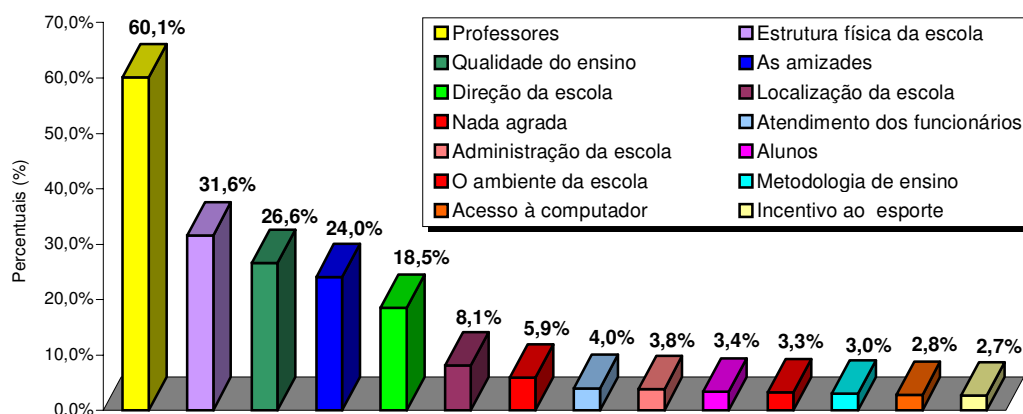


Gráfico 20 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante aos aspectos que lhe agradam na escola. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

É evidente que os alunos consideram que uma escola sem estrutura física e administrativa adequadas prejudica a condição de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, destacaram que gostam menos da estrutura deficitária dos prédios escolares, 37,3%; da falta de higiene das escolas, 20,1%, e da falta de professores 13,0%. O gráfico 21 apresenta as respostas dos alunos entrevistados.

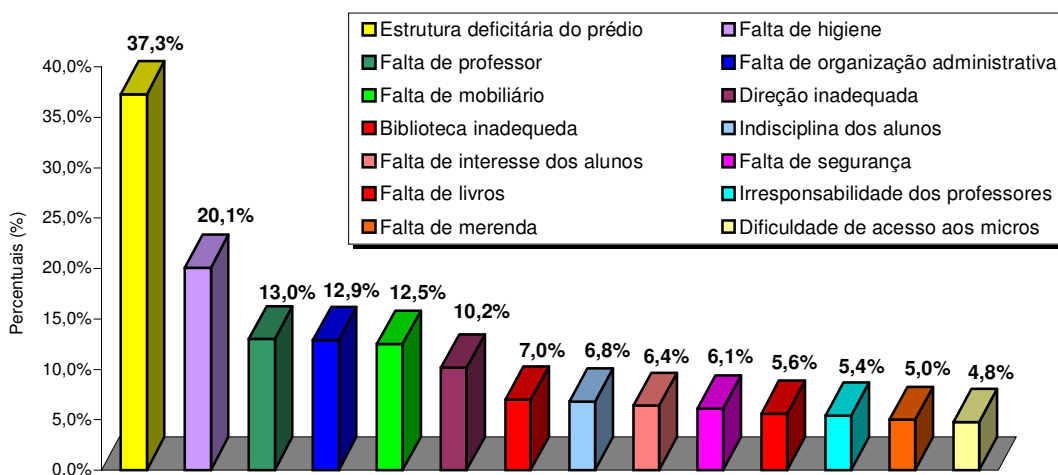


Gráfico 21 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante aos aspectos que lhe desagradam na escola. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

Os dados trabalhados conduzem à suposição de que o fato de os alunos apontarem deficiência na infraestrutura da escola (37,3%) e na organização administrativa (13,0%) indica um aspecto sobre o qual deve-se refletir: a ausência de investimento por parte da comunidade escolar no sentido de promover uma gestão democrática, em que todos participem pedagógica e administrativamente. Não é possível pensarmos o protagonismo juvenil coletivo no interior da escola sem levar em consideração as relações político-pedagógicas e administrativas da gestão escolar.

Oliveira (2004a, p. 26), comentando o processo de gestão nas escolas, afirma:

A existência de colegiados e conselhos de escola esvaziados, com dificuldades em sua própria constituição e débeis no sentido de realmente se afirmarem como espaços de proposição de políticas para a escola, somados ao pouco interesse pela participação observado entre as famílias e os profissionais da escola, vêm contrastando a experiência em que o protagonismo do diretor é inegável. Diante de tais constatações [...] vemo-nos diante do desafio de pensar novos caminhos em que a prática é sem dúvida a melhor bússola.

A análise de Oliveira (2004a) apresenta um cenário desfavorável da gestão democrática desenvolvida com base nos parâmetros institucionais da Reforma do Ensino Médio.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006b, p. 19), realizando uma pesquisa nas escolas públicas, para avaliar a participação dos alunos nos canais institucionais, comprovam a existência da contradição e da possibilidade de democratização escolar com o envolvimento protagonista coletivo dos alunos. Na oportunidade, os autores comentam que:

Registraram-se [...] situações de confronto em que a associação dos alunos acabou sobrepondo-se às demonstrações de força da hierarquia escolar. Foram observados, nesses casos, claros movimentos de apropriação, passando o controle, nesses espaços limitados e nessas situações especiais, para as mãos dos alunos organizados [...] Esse é um bom exemplo das possibilidades de protagonismo juvenil que o grêmio pode abrir aos estudantes, a depender do nível de discernimento de seus componentes e das relações estabelecidas com outros segmentos organizados da sociedade.

Como as escolas encaram o trabalho de incluir o jovem na gestão escolar? Talvez pudéssemos começar a planejar ações protagonistas no interior da escola, quando os alunos apreendessem a importância da escola fora da perspectiva do trabalho material, alienado, mas da escola prepositiva, da crítica e da capacidade de avaliar a situação dos sujeitos, da comunidade, da realidade social mais geral e, a partir disto, inscrever o significado de protagonismo por outras lentes que não seja o mascaramento da “marginalidade” juvenil, com reforço do empoderamento.

Sugestões que podem ser transformadas em atividades curriculares

Os alunos podem (e devem) atuar como protagonistas coletivos, notadamente nas decisões específicas da organização e desenvolvimento da principal responsabilidade da escola: as atividades curriculares. Para que isso aconteça, três aspectos são essenciais: gestão democrática; desenvolvimento do protagonismo juvenil coletivo; e incorporação das sugestões dos alunos, traduzidas e situadas nas instâncias apropriadas do currículo. Essas sugestões devem ser sistematizadas prioritariamente pelo professor.

Um primeiro destaque aborda as atividades extra-classe apontadas pelos alunos. Conforme resume o gráfico 21, em suas respostas, 32,6% dos alunos apontam que não gostam de nenhuma das atividades extra-classe realizadas. Isso pode denotar a falta ou precariedade de estímulo para que a escola construa um projeto de trabalho voltado para os interesses dos alunos, o que fragiliza os espaços de reflexões e de análise que os alunos poderiam realizar, principalmente, quando pensamos que as atividades extra-classe são oportunidades para gerar e descobrir os talentos protagonistas que estão no interior da escola e na comunidade local, enriquecendo o auto-conhecimento do indivíduo frente às oportunidades e necessidades de uma determinada realidade social.

De acordo com os dados demonstrados no gráfico 22, apesar da maioria dos alunos afirmarem que não gostam de nenhuma atividade extra-classe, 15,2% sugeriram feira de cultura e ciências; 5,9% pediram jogos escolares (atividade esportiva); e 3,3% citaram educação empreendedora. Em outras sugestões com frequência reduzida, citam visitas diversas, prática esportiva, teatro, atividades folclóricas e festas juninas. Todas essas sugestões podem ser transformadas em componentes curriculares convencionais, o que resultaria numa ação do protagonismo juvenil coletivo.

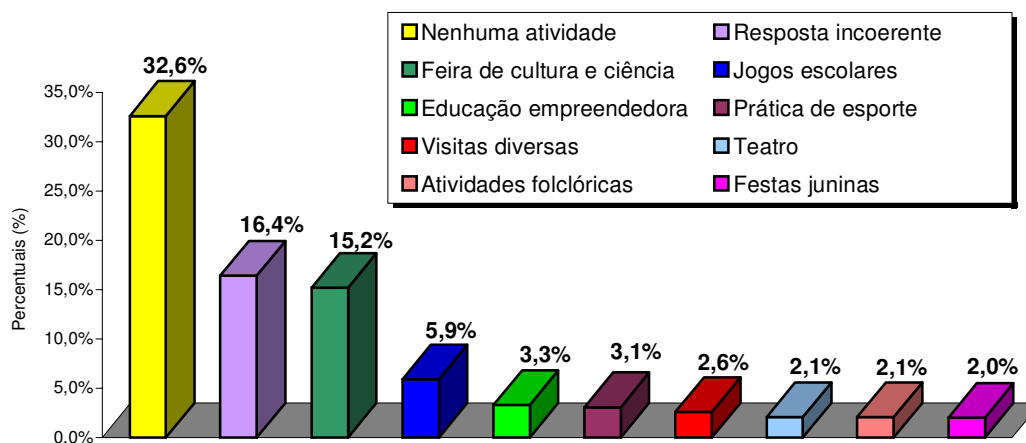


Gráfico 22 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante as atividades extra-classe que tenham gostado. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

A concepção dos alunos sobre os projetos extra-classe coaduna-se com aquela diagnosticada por Zibas, Ferretti e Tartuce (2006b, p. 11), que comentam: “[...] uma vez encerradas, não costumam deixar marcas na instituição, constituindo apenas uma pausa na rotina escolar cotidiana. [...] Sobre o protagonismo juvenil, a maioria dos projetos não priorizava atividades de iniciativa dos alunos”.

Os alunos indicam que poderiam contribuir na escola com ações imbuídas de protagonismo coletivo. Eles revelam que poderiam contribuir mais com a higiene da escola, 19,7% e preservar a estrutura do prédio, 15,1%. Embora 11,0% não possam colaborar, 6,1% dizem que desejam participar de todas as ações da escola. Nesse âmbito, 2,2% apontam que poderiam opinar mais nas tomadas de decisões na escola. Resta saber se as escolas estão abertas para a participação autônoma e democrática do aluno no seu interior.

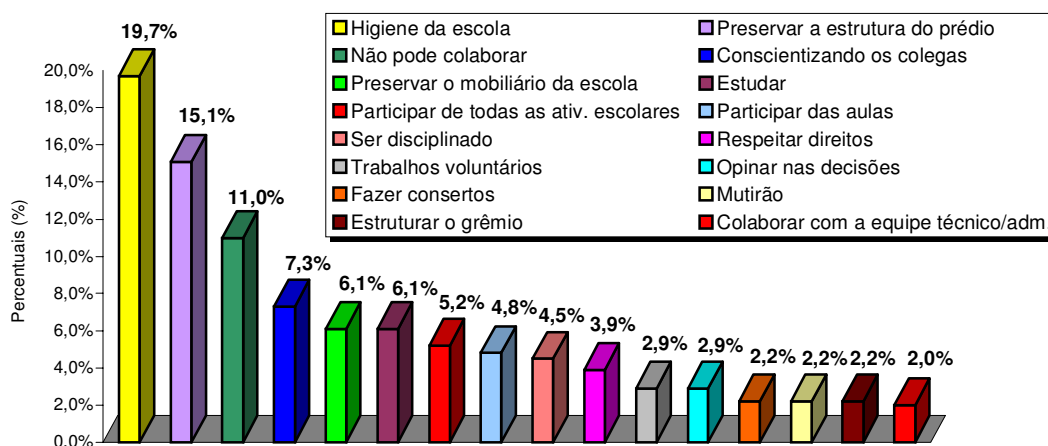


Gráfico 23 – Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante as formas de colaborar com a escola. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: Ensino Médio Noturno - SESu-MEC/UNESCO/2003.

Além das indicações visualizadas no gráfico 23, os alunos ainda apresentam várias sugestões para colaborar na organização pedagógica e administrativa da escola, conforme demonstra as figuras 1 e 2⁷⁷.

As idéias dos alunos são elementos que podem contribuir efetivamente para o processo de democratização das decisões escolares e para a materialização do protagonismo juvenil coletivo dos discentes do ensino médio.

Atividades sugeridas	Número de alunos
Trazer grupo folclórico para escola	8
Socializar os conhecimentos com colegas	7
Criar um grupo teatral	3
Criar atividades de lazer	2
Promover palestras sobre temas relevantes	2
Montar uma rádio-escola	1
Interagir com outras turmas	1
Criar um cursinho pré-vestibular	1
Estudar em grupo	1

Figura 1. Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante às propostas para colaborar nas atividades pedagógicas e curriculares da escola. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: *O Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte. 2003.*

Atividades sugeridas	Número de alunos
Exigir pontualidade dos professores	7
Participar dos conselhos escolares	6
Levar os problemas para os órgãos competentes	4
Participar de reuniões na escola	2

Figura 2. Opinião dos alunos do ensino médio noturno das escolas pesquisadas no tocante às propostas para colaborar nas atividades administrativas da escola. Rio Grande do Norte/2006.

Fonte: Pesquisa: *O Ensino Médio Público Noturno: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte. 2003.*

⁷⁷ As sugestões de atividades oferecidas pelos alunos, apresentadas nas figuras 01 e 02, foram sistematizadas utilizando-se as respostas dadas pelos discentes às questões abertas, e não aproveitadas nos gráficos em função da baixa frequência quantitativa, embora, tornem-se significativas se empregadas como informações que auxiliem na compreensão da importância das opiniões estudantis coletivas no processo de organização político-pedagógica da escola pública. Nessas perguntas os alunos tiveram atitudes diversas: isentando-se de responder, indicando apenas uma atividade, ou mesmo, oferecendo respostas múltiplas.

As sugestões das atividades curriculares citadas pelos alunos – criação de grupo folclórico e teatral; socialização do conhecimento e das vivências sociais comuns com os colegas de outras turmas; criação de espaços alternativos de cultura e lazer; etc – são proposições que tentam atribuir ao currículo uma dinâmica interdisciplinar e contextualizada, apresentando conteúdos e formas didáticas diversificadas e afinadas com os anseios sócio-culturais da juventude.

Segundo Krawczyk (2004, p. 153), para que as escolas possam criar um ambiente juvenil nos processos de ensino-aprendizagem, é necessário incentivar: “atividades de lazer nas áreas de esporte, música, dança e ciências, que buscam, por meio do reconhecimento de suas preferências, recuperar uma imagem positiva do jovem”. Historicamente, a escola não tem reconhecido,

a juventude como ‘**ator coletivo**’; demonstra medo da autonomia da juventude, mas, mesmo com o seu distanciamento com a vida, ainda é um espaço de relacionamento, de convivência prazerosa e que deixa boas marcas na vida de quem por ela passa. [...] Além de garantir o acesso às crianças, jovens e adultos, a escola precisa se constituir como um espaço de possibilidades múltiplas de participação, de vivências, de diferentes expressões e de ‘**territorialidades**’ significativas (CORSETTI; GARCIA, 2006, p.23, grifo das autoras).

É importante considerar que a educação “pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77). E uma das possibilidades históricas concretas para redefinir esse relacionamento dialético com as condições cambiantes é considerar que os “alunos possam expressar o que pensam sobre seus estudos, pois eles têm opiniões e sugestões factíveis que podem melhorar a qualidade da sua permanência na escola” (CENPEC, 2001, p.96), exercendo, assim, um **protagonismo estudantil coletivo**, contraditoriamente ao protagonismo juvenil por emporadamento que mistifica e acentua o processo de exclusão sócio-política dos jovens brasileiros da escola pública de ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da imersão do termo protagonismo juvenil via empoderamento na pós-modernidade dá-se num processo de readaptação das estruturas econômica e política–ideológica da sociedade contemporânea. Conceitualmente, toma por fundamento o princípio meritocrático de que o jovem pobre torna-se autônomo e responsável, logo, empreendedor e voluntário, exercendo uma participação política juvenil tutelada para enfrentamento dos desvios causados pela base material capitalista.

Na década de 1980, as condições econômicas e políticas, caracterizadas pelo evidenciar do processo de reestruturação produtiva, do neoliberalismo e dos chamados novos movimentos sociais, estimulam o surgimento da chamada terceira via que, criticando os exageros da exploração liberal e negando a existência de uma sociedade de classes, propõe o paradigma de imersão do sujeito protagonista responsável socialmente.

Influenciada pelas idéias dos intelectuais orgânicos do capitalismo, a base político-ideológica institucional influencia a inclusão nas diretrizes dos organismos multilaterais de uma opção que já vinha sendo adotada: focalizar as diferenças de gênero, etnia, condição social, coorte de idade – mulheres, negros, pobres, idosos – situando a juventude no centro das discussões, notadamente, aquela mais pobre dos países em vias de desenvolvimento.

O primeiro ato importante ocorre através da institucionalização do *Ano Internacional da Juventude*, em 1985. Nesse âmbito, a ênfase às ações juvenis é incorporada nas diretrizes da área educacional dirigida ao ensino médio público, tanto pela UNESCO quanto pelo Ministério da Educação no Brasil, na década de 1990.

Especificamente, no que se referente ao protagonismo juvenil via empoderamento, o seu ápice ocorre em 2001, na Assembléia Geral da ONU que divulga a possibilidade do protagonismo via empoderamento dos jovens pobres.

O aluno do ensino médio, para empoderar-se, decidir modificar individualmente a sua realidade social, depara-se com um cenário hostil, em que as condições pedagógicas e de gestão das escolas são insatisfatórias, e os jovens apresentam um perfil socioeconômico e educacional com defasagens acentuadas, situação agravada pelo crescente desemprego que afeta o mercado de trabalho juvenil nos países pobres.

A lógica do protagonismo juvenil defendido pelos organismos multilaterais é um posicionamento político-ideológico, no qual o Estado e a sociedade civil das nações em vias de desenvolvimento decidem de forma endógena que meios utilizar na implementação das políticas sociais de superação das condições estruturais negativas, como a pobreza e as precárias condições educacionais.

A forma de protagonismo juvenil via empoderamento dos jovens materializa-se de acordo com as condições socioeconômicas e culturais concretas das populações locais envolvidas. O princípio de igualdade, defendido originalmente pelos ideais liberais, é substituído por outro, a equidade possível diante das condições concretas de cada estado nação.

No Brasil o protagonismo juvenil vem se expressando em práticas que se alternam, desde ações voluntárias de conscientização ecológica, baseadas na pedagogia ativa e desenvolvidas por alunos das classes médias da população, matriculados na *Rede Pitágoras*, de escolas privadas; até o empreendedorismo juvenil, ministrado no *Projeto Despertar*, da Secretaria Estadual da Educação, da Cultura e dos Desportos do Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com o SEBRAE/RN, direcionado ao jovem pobre do ensino médio público, propiciando orientação no sentido do desenvolvimento de pequenos negócios e do auto-emprego.

O protagonismo aplicado na *Rede Pitágoras* busca incentivar a formação do cidadão politicamente engajado e a construção da responsabilidade sócio-ambiental, defendendo que tal situação propicia o desenvolvimento da capacidade de atuar autonomamente, habilidade que, segundo a Rede, lhe capacitará para atuar mais eficientemente no mercado de trabalho futuro, da mesma forma que contribuirá para melhoria de sua qualidade de vida por meio da preservação do meio ambiente.

No exemplo do *Projeto Despertar*, o Estado e o setor privado da sociedade capitalista constatarem que o mercado de trabalho formal não consegue absorver todos os jovens pobres, sendo necessário criar condições concretas para torná-los auto-sustentáveis, impedindo que venham a ser potenciais jovens em situação de risco social, ameaçando a estabilidade social capitalista.

A reestruturação produtiva em curso na sociedade capitalista provoca um alto índice de desemprego dos jovens, o que contribui como justificativa para implementar políticas de empreendedorismo juvenil. Como se a solução para um grave problema infraestrutural do modelo excludente estivesse num programa

desenvolvido localmente, que responde apenas às demandas por uma sobrevivência precária. Essa proposta atende aos reclamos do capitalismo avançado, que não podendo oferecer trabalho formal, enquanto mecanismo de desenvolvimento social e de sociabilidade humana, oferece sim, trabalho precário e serviços voluntários, propondo a ótica de atendimento das necessidades básicas e da responsabilização social.

Na construção dessa possibilidade do jovem pobre ser protagonista, vão sendo estruturadas mediações nas diferentes esferas sociais e políticas da sociedade que atribuem um caducar das concepções ideológicas que analisam a condição de classe dos jovens oriundos das classes trabalhadoras. Para tanto, usa-se o artifício do reducionismo pós-moderno, defendendo que a participação dos jovens ocorra de forma pragmática, voluntária e socialmente responsável.

Muitos intelectuais dos novos movimentos sociais alegam que a participação juvenil engajada em entidades de classe, sindicatos, partidos políticos e outras organizações políticas consideradas tradicionais não respondem às múltiplas diversidades sócio-culturais dos jovens na sociedade pós-moderna, constituindo um discurso ideológico que serve para enfraquecer uma ação histórico-crítica dos jovens no sentido de reivindicar seus direitos políticos e sociais.

Na verdade o jovem pobre é estimulado a um adesismo ao voluntariado. Ao mesmo tempo, o indivíduo excluído das condições materiais e culturais, tenta autonomamente, amenizar sua situação, e também a de seus pares, sem a intervenção direta do Estado ou do mercado.

Uma questão fundamental, vinculada ao paradigma do protagonismo juvenil, e que deve ser abordada pelos intelectuais e educadores críticos na atualidade é a possibilidade de ampliar a discussão crítica sobre as concepções político-ideológicas que têm repercussão no campo educacional, a exemplo dos novos movimentos sociais, que, mesmo sendo precursores da idéia de valorização do sujeito social protagonista, não são vinculados nas discussões teóricas sobre o protagonismo juvenil por empoderamento e sua origem liberal. Os educadores precisam refletir sobre as mediações que estão por trás de um discurso ideológico que defende um novo paradigma ou a releitura de um paradigma antigo. Pensar sobre o indiscriminado adesismo aos modismos teóricos e pragmáticos deve ser um caminho que ajude na reflexão crítica dos profissionais da escola.

Diante da concepção que apregoa a possibilidade de um protagonismo juvenil dos atores sociais pobres, fazemos um questionamento para reflexão: os jovens com melhores condições sócio-econômicas não teriam condições mais favoráveis para serem protagonistas por empoderamento, do que os jovens pobres e excluídos das possibilidades de capital e trabalho? Na sociedade brasileira, como atores sociais com características conjunturais tão desiguais podem ter condições iguais de serem protagonistas? É um contra-senso defender a possibilidade de igualdade de condições para ser protagonista social e político, numa sociedade tão desigual sócio-economicamente.

O protagonismo juvenil difundido na contemporaneidade pelos organismos multilaterais se apresenta como uma alternativa ao desenvolvimento de uma participação política ativa do jovem pobre no ensino médio público. Mas, na verdade, busca-se a aceitação e velamento da condição de excluído social do jovem, pois a participação política, protagonista num acontecimento voluntário restrito, induz a sensação de pertencimento social, melhorando a auto-estima desse jovem, e, ainda, contribuindo para amenizar as seqüelas causadas pela exclusão social. É a partir da instauração da lógica de desenvolvimento do capital social junto aos alunos da escola pública que constrói-se uma rede de interações sociais responsáveis no sentido de viabilizar o novo contrato social, baseado na pedagogia do consenso, hegemônica no século XXI, como proposição para escola secundária, notadamente a pública.

O protagonismo juvenil por empoderamento constitui-se numa construção político-ideológica que tenta amenizar a condição de exclusão social dos jovens pobres nos países em vias de desenvolvimento, sendo ineficaz por não contemplar a discussão e implementação de políticas públicas que reduzam as desigualdades estruturais da base econômica. Enquanto houver alunos em condição de pobreza, excluídos do conhecimento e do mundo trabalho, o que se consegue é incentivar processos de democratização da escola, por meio da participação protagonista estudantil coletiva.

Mesmo reconhecendo que a escola na sociedade capitalista apresenta características, predominantemente, antidemocráticas, apresentando uma participação estudantil formal e excludente, semelhante à proposta pelo protagonismo juvenil por empoderamento, ainda assim, compreendemos ser

fundamental estimular os processos de democratização nas instituições educacionais de ensino médio.

É fundamental estimular a participação política espontânea e institucionalizada do aluno, como um requisito necessário à viabilização de processos de democratização da escola pública, de universalização do atendimento na faixa etária adequada e de melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola de ensino médio público. O discente, por ser um interlocutor privilegiado na **análise** da conjuntura escolar, constitui-se em um ator coletivo que deve ser consultado tanto no momento do planejamento quanto na execução das atividades administrativo-pedagógicas da escola, em contraposição à participação juvenil defendida pelos organismos multilaterais, que propõem o protagonismo juvenil via empoderamento.

A concretização do protagonismo estudantil coletivo não pode limitar-se a atividades transitórias de voluntariado. A participação estudantil coletiva deve ser sistematizada legal e institucionalmente nos colegiados administrativos, financeiros e pedagógicos da escola de ensino médio público noturno.

Os alunos pobres e trabalhadores, matriculados no ensino médio público noturno, normalmente advindos das camadas pobres, apresentam dificuldades sócio-econômicas acentuadas e um elevado índice de distorção idade-série em função de sua condição social, da irregularidade do fluxo escolar e da precária qualidade do ensino oferecido.

Contudo, mesmo diante dessas dificuldades estruturais do contexto sócio-econômico e educacional e de participação política limitada na escola pública, ainda assim, os discentes são capazes de oferecer críticas e sugestões pertinentes, que, uma vez consideradas, contribuem para compreensão e equacionamento dos aspectos administrativos e pedagógicos, responsáveis pela acentuada exclusão escolar, social e política desses alunos. Nesse sentido, a participação ativa dos jovens pobres da escola pública noturna é uma potencialidade não explorada por educadores e gestores escolares.

A participação dos jovens do ensino médio público, via protagonismo estudantil coletivo, visando à democratização da escola, deve incluir a conscientização do indivíduo sobre sua condição de classe e seu posicionamento como tal nas contradições da sociedade capitalista na contemporaneidade.

Em síntese, concluímos defendendo que: 1) é necessário conhecer as mediações que determinam o protagonismo juvenil pela via do empoderamento; 2) há necessidade de contribuir para discussões sobre a participação política dos jovens no ensino médio público noturno, apresentando as possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo; 3) as opiniões apresentadas pelos alunos são imprescindíveis ao redimensionamento do papel acadêmico exercido pelas instituições educacionais neste momento, pois os discentes correspondem a interlocutores privilegiados; 4) o aluno pode e deve ser consultado desde o momento de elaboração até a concretização das atividades escolares; e 5) apesar dos entraves e das dificuldades inerentes ao ensino médio público noturno, formam-se novos espaços de democratização das idéias e práticas de gestão escolar pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 110).

ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília P (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília,DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2003.

ANDRADE, Rosamaria C. de. Empreendedorismo: um novo passo em educação. In: ACÚRCIO, Marina R. Borges (Coord.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005. p. 11-19. (Coleção Escola em Ação, v. 5).

APPLE, Michael W. BEANE, James A. (Org.). **Escolas democráticas**. Revisão Técnica de Regina Leite Garcia. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael. *A educação e os novos blocos hegemônicos*. Tradução de Alberto Tosi Rodrigues. *International Studies in Sociology of Education*, v.8, n. 2, 1998. In: RODRIGUES, Alberto T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Série o que você precisa saber sobre...).

BANCO MUNDIAL. **Vozes Jovens**: um olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI. Brasília,DF: Banco Mundial, 2004. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/2174.html> Acesso em: 25 jul. 2006.

BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BAQUERO, Marcello. Um caminho “alternativo” no empoderamento dos jovens: capital social e cultura política no Brasil. In: ____ (Org.). **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Ensino Médio: os desafios da inclusão. In: BRASLAVSKY, Cecília (Org.). **Educação secundária**: mudança ou imutabilidade? Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Osório. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 281-310

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio**: construção política - Sínteses das salas temáticas. Brasília,DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

BRASIL. Lei do Voluntariado. Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. Brasília,DF, 1998. In: CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. **Amigos da Escola**. São Paulo: CENPEC, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996, v. 135, n. 24.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília,DF: MEC, 1999a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.154 de 23 julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília,DF, 23 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 25 de jun. 2005.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos; v. 95).

BORÓN, Atilio. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 2-67.

BOURDIEU, P. Les sens pratiques. Paris: Minuit, 1980.

BRASLAVSKY, Cecilia. A Educação Secundária na Europa e na América Latina. Síntese de um Diálogo Compartilhado. In:_____ (Org.). **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Osório. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 387-405

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. 1. reimp. São Paulo: Editora 34; Brasília,DF: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2002.

BUENO, Maria Sylvia S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Série Papyrus Educação).

BUSETTO, Áureo. *A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola*. In: CARVALHO, Alonso B. de; SILVA, Wilton C. Lima da. **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 113-133.

CABRAL NETO, Antônio Cabral. Notas sobre o Estado do Bem-Estar-social. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.5, n. 2, p. 19-51, Jul./dez. 1993.

CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas/SP: Papyrus, 1991. (Coleção magistério, Formação e trabalho pedagógico).

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Tradução da equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. 7. ed. Campinas,SP: Papyrus, 2001.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 27).

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. **Amigos da Escola**. São Paulo: CENPEC, 1999.

CENPEC. Centro de Educação e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Aceleração de estudos: enfrentando a evasão no ensino noturno**. São Paulo: Summus, 2001.

CEPAL; UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, DF: IPEA/INEP, 1995.

CINTERFOR. Centro Inter-Americano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional. **Declaración Final de la Conferencia Interparlamentaria sobre Políticas de Juventud y Legislación em Iberoamerica**. La Paz, 9 maio de 1992. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/bajarch/doc/not/word/libro24/libro24.doc.>>. Acesso em: 14 jun. 2005.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília,DF: MEC, 1999.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 160-179.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século**. 3. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2001. Série VI: Desafios da Cultura.

CONTAS ABERTAS. **CPI das ONGs: Entidades Privadas receberam R\$ 14 bilhões nos últimos seis anos**. Disponível em: <http://contasabertas.uol.com.br/noticias/detalhesnoticias.asp?auto=1552> Brasília,DF: 22 nov. 2006. Acesso: 16. jan. 2007.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

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

_____. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

D'ARAUJO, Maria Celina Soares. **Capital Social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. (Coleção Passo-a-passo, v. 25).

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Caderno Estudos e Pesquisas**. Juventude: diversidade e desafios no mercado de trabalho metropolitano. Disponível em: <http://www.dieese.org.br>, São Paulo, n. 11, set. 2005. Acesso em: 15 de set. 2005.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**: o ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DURKHEIM, E. De la división del trabajo social. Tradução de David Maldavsky. Buenos Aires: Schapire, 1967.

ESCÁMEZ, Juan; GIL, Ramón. **O protagonismo na educação**. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FARRELL, Michael. **Temas clave de la enseñanza secundaria**. Tradução de Genís Sanches Barberán. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, Porto Alegre, Editora das Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v.3, nov. 2000.

FERNADES, Florestan. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).

FERRETTI, Celso J. ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p.411-423, maio/ago. 2004.

FILMUS, Daniel et. al. **Ensino Médio**: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente. Tradução de José Ferreira. Brasília,DF: UNESCO,SEMTEC/MEC, 2002.

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Ensino médio**: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO; Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. IN: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: ____; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO ODEBRECH. **Fundação Odebrech**. Salvador, BA, 21 jan. 2006. Disponível em: < <http://www.fundacaoodebrecht.org.br/>> Acesso em: 21 jan. 2006.

FURLANI, Lúcia Texeira Maria. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 123).

GOHN, Maria da Glória.. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. São Paulo: Loyola.

GOULART, Orosinda Maria T.; SAMPAIO, Carlos E. Moreno; NESPOLI, Vanessa. **O Desafio da Universalização do Ensino Médio.** Brasília,DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Série Documental. Textos para Discussão, v. 22).

GREGÓRIO, Júlio. Ensino médio: construção política e ensino noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília,DF: MEC, SEMTEC, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude:** ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. (Coleção Enfoques; Sociologia).

GURGEL, Claudio. **A gerência do pensamento:** gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança:** recriando a escola para adolescentes. Tradução de Letícia Vasconcellos Abreu. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HART, Roger A. **La Participación de los niños en el desarrollo sostenible.** Colaboração de Maria Fernanda Espinosa, Selim Iltus e Raymond Lorenzo. Tradução de Xavier Sanmartí. Barcelona, Espanha: P.A.U. Education; UNICEF, 2001.

_____; SCHWAB, M. Children's Rights and the Building of Democracy: a dialogue on the International Movement for children's participation. San Francisco, **Social Justice**, v. 24, n. 3, p. 177-191, 1997.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. **Globalização em questão:** a economia internacional e as possibilidades de governabilidade. Tradução de Wanda Caldeira Brante. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos:** o breve século XX. Tradução de Marcos Santarrita. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do pensamento econômico.** Tradução de Jaime Larry Benchimol. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

IANNI, Octávio. A era do globalismo. In: OLIVEIRA, Flávia A. M. de. (Org.). **Globalização, regionalização e nacionalismo.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

IBASE; PÓLIS. **Juventude Brasileira e Democracia**: participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro, jan. 2006. Disponível em: <http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase_relatorio_juventude.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2006.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2005**. Brasília, DF, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2005/default.shtm>>. Acesso em: 22. dez. 2006.

IIEPE. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. **El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)**. Buenos Aires: IIEPE/UNESCO. Disponível em: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>. Acesso em: 25 de ago. 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatística da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Brasília, DF, acesso em: 10 set. 2005.

_____. **Edudatabrasil**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultados.jsp>> Brasília, DF, acesso em: 17 dez. 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna**. São Paulo, jan. 2006. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home.asp?r=t>>. Acesso: em 26. jan. 2006.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: Relatório Nacional de Acompanhamento/2004. Brasília,DF: IPEA, 2004.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**: Relatório Nacional de Acompanhamento/2005. Brasília,DF: IPEA, 2005.

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Juventude: construindo processos o protagonismo juvenil. In: FRANCA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Seleção de Maria Elisa Cevasco. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marco César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KONDER, Leandro. *O socialismo e o individuo*. In: KONDER, Leandro; BETTO, Frei. **O indivíduo no socialismo**. 1. reimpr. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 7-20.

KUENZER, Acácia Z. *A escola de 2º Grau na perspectiva do aluno trabalhador*. **Cadernos CEDES**. O ensino 2º Grau: trabalho e educação em debate. Cortez Editora: São Paulo, n. 20, p. 48-55, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LATERZA, Betânia. **Ensino noturno**: a travessia para a esperança. São Paulo: Global, 1995 (Coleção Educação e Pedagogia).

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília,DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 93-111.

LÓPEZ, Nestor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social**: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IPEE/UNESCO. Disponível em: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/difusion/publicaciones/_pdf/Equidad_educ_Nlopez.pdf. Acesso em: 20 set. 2005.

MARTINS, Ângela Maria. Pesquisa sobre o ensino médio: breves considerações metodológicas. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sílvia Simões (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília,DF: Plano Editora, 2002.

MEC;UNESCO. **Ensino Médio Público Noturno**: registro e análise de experiências no Estado do Rio Grande do Norte. Natal,RN: 2004.

MELO NETO, Francisco P. de. FRÓES, César. **Empreendedorismo social**: a transição para a sociedade sustentável. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MODUS FACIENDI. **Modus Faciendi**. São Paulo, dez. 2005. Disponível em: <http://www.modusfaciendi.com.br/index1.htm>. Acesso em: mar. 2005.

MONTAÑO. Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. Cortez: 2005.

MOURIAUX, René; BEROUD, Sophie. *Para uma definição do conceito de "movimento social"*. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. **Pensamento crítico e movimentos sociais**: diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNK, Gerardo L. Formação de atores, coordenação social e estratégia política: problemas conceituais do Estado dos movimentos sociais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2005.

NEIROTTI, Nerio; POGGI, Margarita. **Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional local**. Brasília,DF:UNESCO; Buenos Aires:IIPE, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico e difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____ (Org). NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOGUEIRA, Paulo B. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: Cadernos da Dívida Externa, n.6, 1994, p.5-55.

OFFE, Claus. **Partidos políticos y nuevos movimientos sociales**. Madri: Editora Sistema, 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília,DF: Plano Editora, 2002. p. 47-69.

_____. Gestão escolar e a democratização da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim Salto para o Futuro - Ensino Médio Noturno**. Brasília, DF: TV Escola, 2004a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília,DF: MEC, SEMTEC, 2004b.

ONU. Assembléia Geral. Conselho de Econômico e Social. **Informe sobre la juventud mundial 2005**. Nova Iorque, 6 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/nyin/spanish/wyr05.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2005.

_____. **Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible**. Nova Iorque, 4. set. 2002. Disponível em: <<http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/>>. Acesso em: 18 de mar. 2005.

_____. **Declaración de Lisboa y Braga sobre Juventud**. Santiago do Chile: CEPAL, 2001.

ONU; CEPAL; UNESCO. **Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur**. Santiago do Chile: CEPAL, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital do humano. São Paulo: Cortez, 2005.

POCHMANN, Marcio et. al. (Org.). **Atlas da exclusão social**: a exclusão no mundo. v. 4. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: UNESCO; MEC; CEAAL. **Educação popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília,DF: UNESCO; MEC, 2005. (Coleção educação para todos; 4).

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa no América Latina e Caribe. **Cantidad sin Calidad**: un informe del progreso educativo en América Latina. Buenos Aires: PREAL, 2006.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Colaboração de Robert Leonardi e Raffaella Y. Nanetti. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de Oliveira. **Um toque de Clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUINTELA, Maria Alcina. *Um panorama noturno*. In: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (Org.). **Panorama atual do Ensino Médio**: virtudes, problemas e sugestões. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 2005. (p. 311-327).

REZENDE, Flávio da Cunha. Gastos Públicos e Mudanças Recentes no Papel do Estado: uma análise comparada entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 62, p. 123-139, 2002.

RODRÍGUEZ, Ernesto. Juventude e empoderamento. In: BANCO MUNDIAL. **Vozes Jovens**: um olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI. Brasília,DF: Banco Mundial, 2004. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/2174.html> Acesso em: 25 jul. 2006.

ROMAMO, Jorge O. **Empoderamento**: recuperando a questão do poder no combate à pobreza. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Os novos movimentos sociais*. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-modernismo**. 23. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos, 165).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1985.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 31-52.

SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Debates).

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C. M de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção o que você precisa saber sobre).

SILVA, Marco. *Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna*. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2004. (Coleção Educação e sociedade), p. 167-192.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu/MG. **Textos dos trabalhos aceitos na ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/excedentes25/sandramaria_marinhosiqueirat03.rtf> Acesso em: 13 mar. 2006.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

SOARES, Laura Tavares R. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003. (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização).

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **Reinvenções da utopia**: a militância política de jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. Prólogo. In: BRASLAVSKY, Cecilia (Org.). **Educação secundária**: mudança ou imutabilidade? Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Osório. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. 3. ed. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2002.

TORO, Jose Bernardo. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Seleção de textos e organização de Cristina Duarte Werneck e Nísia Duarte Werneck. Rio de Janeiro: Editora SENAC Rio, 2005. (Coleção Desafios de Hoje; v. 2)

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Tradução de Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

_____. **O que é a democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **O retorno do actor**: ensaio sobre sociologia. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

_____. **Segundo Congresso Internacional sobre educação técnico-profissional. Seul, República da Coreia, 26-30 abr. 1999**. Tradução de Fernando Meirelles de Azevedo Pimentel e Manuela Maria Corrêa Frazão. Brasília, DF: UNESCO, Seção de Educação Técnico-Profissional, 2000. (Edições UNESCO).

_____. **Ensino Médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília, DF: UNESCO, 2003. (Cadernos UNESCO. Série Educação, 9).

_____. **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

UNESCO; OREALC. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago do Chile: UNESCO, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo (Coord.). **Relatório de desenvolvimento juvenil/2003**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2005. (Cadernos UNESCO. Série Educação; v. 5).

VILLELA, Cláudia. *Empreendedorismo na Escola*. In: ACÚRCIO, Marina R. Borges (Coord.). **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2005. p. 21-58. (Coleção Escola em Ação, v. 5).

VOZES JOVENS, 1., 2004, Brasília, DF. **Proposição de Brasília**. Brasília, DF: Banco Mundial, 2004. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/1935.html> Acesso em: 25 jul. 2006.

VOZES JOVENS, 2., 2005, Brasília, DF. **Folder de divulgação**. Brasília, DF: Banco Mundial, 2005. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2252.html> Acesso em: 25 jan. 2007.

WERNECK, Nísia Duarte. *Apresentação*. In: TORO, Jose Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Seleção de textos e organização de Cristina Duarte Werneck e Nísia Duarte Werneck. Rio de Janeiro: Editora SENAC Rio, 2005. (Coleção Desafios de Hoje; v. 2)

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (Org.). **Gestão de Inovações no Ensino Médio: Argentina, Brasil, Espanha**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2006a.

_____. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006b.

_____. **O protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.