

O novo público e a nova natureza do ensino médio

LUIS CARLOS DE MENEZES

PROFESSORES de décadas passadas afirmam, com razão, que as escolas públicas de nível médio de hoje não podem ser comparadas com aquelas em que lecionaram e, menos ainda, com as que freqüentaram. Eram mesmo incomparáveis com as escolas públicas de ensino médio de hoje os “liceus” de há 50 anos, os “colegiais” de há 40 anos, os “clássicos” e “científicos” de há 30 anos, ou mesmo as escolas “de segundo grau” de há 20 anos atrás. O ensino médio público atual teve crescimento numérico exponencial, em escala inédita, não acompanhado por uma necessária transformação de qualidade; no entanto, em vez de lamentar a transformação hoje vivida pelo ensino médio, é preciso saudar a chegada a ele de um público que, antes, sequer o conhecia.

É preciso compreender esse processo e adequar a escola pública para receber este seu novo público, nem sempre consciente do que pode esperar dela, para promover sua qualificação para o trabalho digno, a continuidade nos estudos, a participação social e política, enfim, para a realização pessoal com cidadania plena. Há muitos desafios no caminho do cumprimento dessas metas, entre os quais, o desenvolvimento de novos projetos pedagógicos para essas escolas, a melhor formação e remuneração de seus professores e a correspondente atualização das práticas e equipamentos escolares. Para que isso tudo seja feito no sentido das reais necessidades, é preciso também entender melhor o que aconteceu com esta etapa da escolarização no Brasil, levando também em conta variáveis econômicas e sociais.

Se nos reportarmos aos anos 50, 60 e começo dos 70, a função central das escolas públicas de ensino médio regular, não-profissionalizante, era principalmente a de preparar, para as universidades, jovens de uma elite cultural, originários da elite econômica e de classes médias em ascensão. Eram escolas altamente seletivas, com exigentes exames de ingresso, que filtravam uma “nata da nata”, uma vez que mesmo para o acesso ao antigo ginásio, que hoje corresponderia à passagem para a quinta série do ensino fundamental, havia exame de admissão. Durante um bom tempo, em São Paulo e em outros estados brasileiros, para poder chegar ao ginásio, os jovens candidatos se preparavam durante um ano num “curso de admissão”, um quinto ano extra oferecido na mesma escola e, quatro anos depois, precisavam vencer a barreira de acesso para o colegial, clássico ou científico, dependendo do tipo de escola superior almejada. Para o pelotão da frente dessa

corrida de obstáculos iniciada no ensino fundamental, o vestibular da universidade pública era mais uma etapa natural. Não há hoje escolas semelhantes às escolas públicas daquela época, nem mesmo as poucas escolas privadas que continuam selecionando alunos de alto desempenho.

Entrando ou não na universidade pública, a maior parte dos que freqüentavam a escola pública de ensino médio regular geralmente prosseguia seus estudos no ensino superior. Ao lado da elite econômica, esse grupo incluía jovens das camadas populares, filhos ou netos de imigrantes europeus e orientais, de empregados em atividades fabril, agrícola ou administrativa; em todos os casos, eram herdeiros de diferentes tradições culturais, de trabalho e de participação social e política. Ainda que a elitização escolar não fosse estritamente econômica, para a ampla maioria dos jovens brasileiros a escola de ensino médio sempre foi uma realidade distante. Especialmente nas áreas rurais, muitos nunca chegaram a freqüentar qualquer escola; uma parcela completava o curso primário, ou seja, os primeiros quatro anos de escola; parcela menor ia ao ginásio, que correspondia aos últimos quatro anos do ensino fundamental de hoje; uma fração dos que completavam o ginásio se dirigia a cursos profissionalizantes, como escolas técnicas comerciais e industriais; e uns poucos buscavam o ensino médio regular e o ensino superior.

A urbanização acelerada pela qual passou o Brasil, que nos anos 50 era 80% rural e hoje é 80% urbano, foi o principal fator da ampliação do acesso à escola, sobretudo à escola primária ou fundamental. As indústrias, por muitas décadas, continuaram empregando grande número de operários subqualificados em suas linhas de montagem e, ao lado da construção civil, do saneamento básico e dos serviços domésticos, por um período relativamente longo, foram os receptores do êxodo da mão-de-obra rural, época em que a indústria e a agricultura brasileiras cresceram à base de subremuneração do trabalho, relativamente ao seu valor nas metrópoles econômicas. Esse período encerrou-se há algum tempo como resultado da modernização produtiva, da crescente internacionalização dos mercados, acelerada pela automação e pela informatização. Em outras palavras, a Terceira Revolução Industrial e sua contrapartida mercantil, a globalização, resultaram em aprofundamento de desníveis econômicos pela exclusão da mão-de-obra menos qualificada dos mercados de trabalho e de consumo, assim como em deslocamento de oportunidades de emprego e trabalho do setor produtivo para o setor de serviços, que também exige maior escolaridade.

Essas transformações têm atingido a juventude brasileira de muitas formas, pois, ao lado de demanda por maior escolaridade, por melhor formação para o trabalho ou para a vida, há a diminuição absoluta da oferta de empregos. Ao mesmo tempo, faltam espaços sociais e de vivência cultural, sendo a escola pública, de certa forma, um dos únicos espaços públicos que restaram, pois a urbanização acelerada não foi acompanhada de investimentos públicos em equipamentos

sociais e culturais. A iniciativa privada assumiu, em função de seus interesses, a criação de áreas de convívio, como *shopping centers*, concebidos para o consumo, mas que, por isso, promovem mais facilmente a segregação econômica que a vivência cultural coletiva, não sendo espaços públicos, portanto. Isso tudo tem levado os jovens, em escala sem precedentes, a permanecerem na escola após o ensino fundamental para se qualificarem a potenciais empregos, para o trabalho autônomo, para o acesso ao ensino superior, ou simplesmente em busca de convívio social e cultural. Cada um desses anseios constitui, por si só, um direito indiscutível, mas que nem sempre é reconhecido por escolas, cujo projeto pedagógico foi concebido noutras circunstâncias e para outro público, e que hoje estão em descompasso com sua própria constituição social, uma vez que não só seus alunos mas também seus professores são predominantemente originários das camadas populares.

Pressionada pela nova configuração econômica e social, a escola abriu-se para um público crescente e novo, mas ainda não encontrou sua nova efetiva natureza. Em outras palavras, a demografia escolar tem refletido mudanças sociais e econômicas, e o ensino médio especialmente tem vivido essas alterações de forma exponencial, ao receber um público novo e crescente, para o qual a escola precisa se adequar em escala e qualidade. É útil explicitar os números da transformação desse nível escolar antes de analisar sua correspondente mudança de caráter. Se nos concentrarmos unicamente no ensino médio e superior, há no Brasil, hoje, pouco menos de 8 milhões de alunos matriculados no ensino médio e 2,5 milhões no ensino superior. Para São Paulo, por exemplo, tais números são mais de 2 milhões no ensino médio e menos de 800 mil no ensino superior (1). É fácil perceber que mais de dois terços dos alunos terão outra destinação que não o ensino superior, ou seja, sairão da escola média para o trabalho autônomo ou empregado, imediatamente ou após etapa de profissionalização, quando não para o desemprego ou subemprego. Para que não haja dúvida de que há um processo realmente novo, em termos da nova presença nessa escola, vale lembrar que os atuais quase oito milhões, na escola de nível médio, são mais do que o dobro do número dos que estavam nesta escola há dez anos.

É importante compreender a mensagem de tais modificações quantitativas, para uma nova qualidade da educação, ou seja, para o sentido e as funções da escola. Primeiro, é preciso reconhecer, nesses números, que o povo está chegando à escola de nível médio. Em consequência, é preciso comparar os fluxos de saída do ensino médio e de entrada no ensino superior e perceber que, de cada três alunos, há pelo menos dois que são estranhos aos objetivos propedêuticos do velho ensino médio. Em seguida, é preciso verificar se a escola sabe o que desejam e o que necessitam esses jovens, se ela conhece suas perspectivas de vida e se contribui para a realização de suas potencialidades. Em suma, os novos números do ensino médio põem em questão estar ou não a escola servindo a

esses jovens, estar ou não a escola reconhecendo seu novo público; e isso não deve significar só admitir que existe, lamentar sua condição ou, pior, questionar a legitimidade de sua presença.

Para a escola assumir sua dimensão humanista mais ampla, não aceitando um triste papel de depósito de mão-de-obra ociosa, ela precisa garantir, para todos os alunos e com especial atenção à maioria que chega a uma escola não freqüentada por seus pais, condições para que desenvolvam confiança e auto-estima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social. Se isso já parece tarefa difícil, é preciso acrescentar que o novo desafio se sobrepõe ao antigo, pois a escola, ao aceitar essa nova dimensão de seu trabalho, em princípio não deveria desguarnecer todas as funções que exercia, algumas das quais precisa manter e aperfeiçoar. Não basta concordar com esses objetivos, é preciso identificar os pontos de partida para se construir essa nova escola, assim como é preciso conhecer melhor os obstáculos que dificultam sua implementação, para determinar as formas de contorná-los ou os meios para superá-los.

Há uma consciência crescente da importância da educação básica e há uma escola que está se abrindo a seu novo público, de forma que o problema não será apenas trazer os jovens para a escola, mas adequar a escola a quem já a demanda. A rede escolar existente necessita ampliação e aperfeiçoamento, precisa crescer mais do que já cresceu, o que talvez seja o mais simples de se promover. Um dos pontos mais fracos refere-se à ausência de uma política pública consistente para a formação inicial e permanente de professores. Sem suprir esta carência, não será possível universalizar, com qualidade, a educação básica, e para isto é preciso convocar os poderes públicos, as autoridades educacionais, mas também outros agentes, como as universidades públicas que, em parte, se afastaram de uma das razões de sua criação, a formação de professores para o ensino básico (2). Sem esta mobilização, a formação docente será cada vez mais apenas mais uma fatia de mercado para o ensino superior privado. Finalmente, entre os elementos para a nova escola de nível médio estão os dispositivos legais, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), regulamentada por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998.

Vale a pena observar mais de perto em qual direção esses dispositivos sinalizam, para perceber que transformações do ensino médio propõem. A LDBEN caracteriza o novo ensino médio como “etapa final da educação básica ...” que deve promover “a preparação básica para o trabalho e a cidadania ..., a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual ...”, assim como “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos ..., das ciências, das letras e das artes ... do processo histórico de transformação da sociedade ...”, e “adotará metodologias que estimulem a iniciativa dos estudantes” (3). A lei aponta transformações na direção correta: um ensino médio que não se

resuma apenas a simples preparação para o ensino superior ou a mero treinamento profissional, mas que complete a formação da juventude para o exercício de uma cidadania plena. As diretrizes do CNE (4), de forma compatível, estabelecem os princípios éticos, estéticos e políticos desse ensino médio que completa a educação básica e procura encaminhar e organizar sua condução, em termos de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, insistindo que a eventual preparação para alguma atividade profissional ou para um curso subsequente não ocorra em detrimento da formação geral preconizada.

Há, em suma, alguns bons pontos de partida, como há difíceis obstáculos e problemas estruturais, cuja superação em muito transcende qualquer âmbito legal e que vão exigir um esforço consistente e prolongado. Um desses obstáculos é a tradição de um ensino disciplinar de tipo “cartorial”, voltado ao treinamento em operações e algoritmos, de significado pouco explicitado, ou à transmissão de informações desprovidas de contexto. Trata-se de herança do ensino pré-universitário, para o qual estes conteúdos “frios”, em princípio e dependendo da carreira escolhida, iriam fazer sentido mais tarde, quando “requeitados” no ensino superior. Outro obstáculo difícil de transpor é a idéia igualmente difundida entre professores, alunos e pais de alunos de que o agente no processo de ensino aprendido é o professor, de que neste processo o aluno é receptor de informações ou treinamentos, e de que escola é o local físico – o edifício e suas instalações – onde essa transmissão ou esse adestramento se efetua. Nesta concepção, a educação seria algo como a medicina hospitalar, ambulatorial ou de internação, em que o aluno é o paciente. O fato de estes dois obstáculos complementarmente se reforçarem dificulta sua superação. As expectativas equivocadas dos “agentes e pacientes” e os conteúdos atávicos, que já perderam significado, se combinam numa situação perversa na qual a escola não funciona por ser imprópria e anacrônica, mas se confunde em pretextos como: “os alunos não aprendem porque os professores são fracos” ou “os professores não conseguem ensinar porque os alunos são fracos”.

A nova escola de nível médio, que não há de ser mais um prédio com professores agentes e com alunos pacientes, mas um projeto de realização humana recíproca e dinâmica de alunos e professores numa relação que deverá estar mediada não somente por conteúdos disciplinares isolados, mas também articulados com questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais, políticas e ambientais de seu entorno e do mundo. Esta nova escola deverá estar atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de competências gerais, de habilidades específicas, de preferências culturais. Para essa escola, de práticas mais solidárias, a permanente formação de seus professores é também a realização de um de seus fins, e não só de um meio. Essa afirmação só será completamente compreendida a partir da consciência da condição social dos alunos e também dos professores da escola atual

de ensino médio, para os quais, até por razões financeiras, a leitura regular de livros e o acesso a um jornal diário não constitui regra, mas absoluta exceção. É preciso insistir nisso, não para escandalizar ou emocionar, mas para evidenciar alguns dos sentidos e dificuldades da construção cultural a ser promovida.

Talvez seja necessária ainda toda uma década para completar essa transformação, mas já se realizam experiências notáveis em muitas escolas públicas brasileiras, assim como em algumas escolas privadas e em redes de ensino comunitário, desenvolvendo um novo modelo de aprendizado, novos projetos pedagógicos em que se substitui a pedagogia do discurso, em que professores discursam ou escrevem no quadro diante de alunos perfilados, por uma variedade de atividades individuais e coletivas, em que a fala do professor é alternada e complementada com leituras, investigações práticas e bibliográficas, discussões e projetos realizados por alunos individualmente ou em grupos. Essas novas práticas usualmente são resultado de um trabalho envolvendo a comunidade escolar, juntamente com mães e pais de alunos, assim como, não raro, com a comunidade local, extra-escolar. A participação da direção escolar é essencial para a transição entre o velho e o novo modelo de escola, mas é tão mais eficaz quanto mais essa direção conseguir envolver toda a comunidade nas suas concepção e realização.

Entre os conteúdos do aprendizado, os conhecimentos disciplinares não podem, como antes, ser constituídos de informações e procedimentos desprovidos de articulação externa, pois é preciso que se articulem em função do desenvolvimento de competências ou habilidades, gerais e específicas. Essas competências, que certamente dependem das compreensões e dos instrumentos desenvolvidos nas disciplinas, não são um rol fechado de saberes, e podem também ser reunidas de diferentes formas, equivalentes ou não. É um exercício importante para a própria escola questionar-se sobre quais qualificações pretende que seus alunos desenvolvam, em vez de tomá-las como naturais ou óbvias, ainda que possa para tanto se basear em propostas já apresentadas, como os parâmetros curriculares para o ensino médio (5), nos quais, para cada disciplina ou área do conhecimento, se explicitam competências, relacionadas a capacidades de comunicar e representar, de investigar e compreender, assim como de fazer uso dos conhecimentos em contexto real imediato, de sentido prático, ou de situá-los em contexto mais geral, de caráter social ou histórico. As orientações desses parâmetros, contudo, como sugestões que são, podem ser acatadas ou não. O essencial é que as escolas desenvolvam explicitamente seus projetos em função de sua constituição social, dos interesses de sua comunidade ou mesmo de sua vocação institucional.

A escola que corretamente reconheça sua própria pluralidade, precisa estar também atenta às metas individuais de diferentes conjuntos de alunos, sendo capaz de apoiá-las, sejam elas majoritárias ou não. Exemplos importantes são o preparo pré-universitário, significativo para uma boa parcela de seus alunos, ou

a orientação profissional imediata, para parcela ainda maior. Não se pode submeter toda a escola à lógica de cada uma destas metas, mas ignorá-las seria inaceitável, pois corresponderia a deixar de cumprir algumas das missões da escola; portanto, é preciso combinar a atividade escolar comum a todos com atividades complementares, sempre que possível estabelecendo parcerias com outras instâncias públicas e comunitárias, como organizações não-governamentais, ou fazendo uso de outros equipamentos sociais e demandando sua criação, quando percebida sua ausência ou insuficiência.

Por uma variedade de razões, algumas das quais já mencionadas, à antiga escola pública de nível médio chegavam alunos em geral mais providos que os de hoje de muitos dos atributos da cidadania. Por isso, ao lado do desenvolvimento em aulas regulares de competências gerais e de conhecimentos disciplinares, a escola que hoje completa a educação básica deveria garantir a todos, sem exceção, o cumprimento do que poderíamos denominar de um “currículo de cidadania” a ser cumprido no convívio escolar de maneira menos formal, mas bem cuidada. Este outro currículo poderia envolver de maneira viva e prática: a identidade civil, cultural ou fiscal de cada jovem cidadão, nisso incluídas a obtenção e a compreensão de sua documentação (RG, CPF, título de eleitor ou passaporte); a vida comunitária e política, com a clara compreensão de seus poderes, leis e impostos e com exercícios de debate e participação política; a capacidade de se situar e de se locomover nas cidades, entre elas, conduzir veículos; os cuidados com sua saúde, com o conhecimento dos serviços públicos ou privados de acompanhamento, prevenção e tratamento; a compreensão dos muitos sistemas dos quais depende a vida contemporânea, como o sistema bancário, o previdenciário e o securitário, com o acesso a seus dispositivos e documentações (carteira de trabalho, conta bancária); o conhecimento e acesso aos equipamentos culturais e desportivos de cada cidade e região; as condições para bem-estar e equilíbrio emocional e afetivo, com oportunidades para partilhar experiências e problemas do convívio amistoso, amoroso ou familiar.

Essa escola, que reconhece que o povo brasileiro está chegando ao ensino médio e o recebe dignamente, aceita essa nova e bem-vinda diversidade de funções no sentido de completar a educação básica e não simplesmente treinar para o trabalho ou preparar para o ensino superior. Mas ela ainda é um projeto e, de toda forma, não poderá conduzir isoladamente suas novas missões, pois a reorientação de nossa educação tem também um sentido político que exige uma mobilização mais ampla e que está só começando. O conjunto de transformações que permitirá a necessária reorientação da educação brasileira, que tem na universalização da educação básica um dos seus aspectos principais, não deve se resumir a medidas oficiais, pois envolve toda a sociedade. Se o novo século parece se inaugurar em meio a uma difusa crise de valores, que pode dificultar a orientação de projetos de maior alcance, talvez possamos encontrar rumos com os nossos prin-

cipais pensadores da educação do século XX. Se deixarmos que Anísio Teixeira nos mostre o sentido da escola para a formação da nação, que Darcy Ribeiro nos lembre o caráter político da cultura vivida na escola e que Paulo Freire nos revele como a emancipação humana pode se realizar na relação pedagógica, teremos mais clareza para construir uma escola consciente de que deve promover todos os seus alunos e não selecionar alguns, que deve valorizá-los em suas características e diferenças individuais e não nivelá-los por qualquer padrão, e que deve emancipá-los para a participação e não domesticá-los para a obediência.

Notas

- 1 Valores arredondados, de dados estatísticos de 1999, em *Números da educação Brasil*, INEP/MEC 2000.
- 2 Veja-se o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1932.
- 3 Art. 35 da LDBEN, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- 4 Resolução n. 3, da Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação de 26 de junho de 1998.
- 5 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, SEMTEC/MEC, 1998.

Luis Carlos de Menezes, físico e educador, é professor da Universidade de São Paulo.

Algumas das idéias deste artigo foram desenvolvidas em projeto junto a escolas públicas, subsidiado pela Fapesp, e expostas em palestras para dirigentes de escolas do ensino médio no início de 2001.

