

A formação dos jovens no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do Programa Ensino Médio Inovador *versus* proposições do Projeto Jovem de Futuro

Simone Sandri

Resumo

Nesse artigo, analisamos as concepções de formação humana predominantes no Programa Ensino Médio Inovador, proposto pelo Ministério da Educação, e no Projeto Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco. Em 2011, por meio do acordo entre as duas instituições, ocorreu a junção das duas proposições. Identificamos que ambas apresentam concepções distintas sobre a formação dos jovens. Assim, elaboramos as seguintes problemáticas: quais são os fundamentos teóricos que distinguem as concepções de formação humana dessas propostas? Em que medida essas concepções se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva de educação de interesse público?. O principal objetivo é identificar e analisar os fundamentos teóricos que embasam as concepções de formação humana e as suas aproximações com perspectivas educacionais de interesse público ou privado. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de vertente documental e bibliográfica. Concluímos que a concepção predominante no Programa se aproxima da uma perspectiva pública voltada para a formação integral para todos. No Projeto, a ideologia da meritocracia e da teoria do capital humano direcionam a concepção de formação humana e servem de estratégias teórico-metodológicas para o empresariado intensificar sua hegemonia no contexto social.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação humana. Público-privado.

Introdução

A temática do presente artigo diz respeito às concepções de formação humana predominantes no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), proposto pelo Ministério da Educação (MEC), criado em 2009, e no Projeto Jovem de Futuro, formulado pelo Instituto Unibanco (IU) no final de 2006.

O primeiro é um programa de abrangência nacional e com a finalidade de promover mudanças curriculares no Ensino Médio ofertado pelas escolas públicas. O segundo é um projeto de interferência na gestão da escola pública e tem o objetivo de se consolidar como uma política pública para o Ensino Médio. Para tanto, o IU iniciou, entre 2007 e 2008, experiências pilotos nas escolas públicas de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Em 2011, as duas propostas passaram a ser desenvolvidas, em conjunto, por cinco estados brasileiros¹. No entanto, nossos estudos evidenciaram que essas propostas apresentam concepções de formação humana distintas. Diante disso, questionamos: quais são os fundamentos teóricos que distinguem as concepções de formação humana predominantes nos documentos do ProEMI e do PJJ? E, em que medida essas concepções se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva de educação de interesse público?

O principal objetivo desse texto, é analisar as concepções de formação humana apresentadas por cada proposta e as teorias que as fundamentam. Nessa direção, nosso objetivo específico é o identificar as aproximações dessas concepções com perspectivas educacionais de interesse público, no sentido de uma educação para todos, ou privado, no sentido de atender interesses específicos de um determinado grupo social.

Para fundamentarmos a nossa análise, nos valem do conceito gramsciano de Estado, isto é a relação indissociável entre sociedade política e sociedade civil. Pois, para Gramsci, o processo de poder político não ocorre somente por meio do Estado *stricto sensu* (aparelho estatal ou sociedade política), mas demanda o desenvolvimento e intensificação de um processo de direção política na sociedade, de hegemonia da cultura do grupo dominante, tornando-se também um grupo dirigente.

Desenvolvemos as problemáticas acima mencionadas, a partir de uma pesquisa qualitativa de vertentes bibliográfica e documental e realizamos procedimentos teórico-metodológicos, tais como: levantamento de fontes que serviram de base empírica, como os Documentos Orientadores do ProEMI, nas versões de 2009, 2011, 2013 e 2014; Relatórios Anuais do Instituto Unibanco, no período de 2009 a 2014; levantamento e análise de referências sobre o Ensino Médio e concepções de formação humana.

Para exposição do conteúdo desse artigo, organizamos as seguintes seções: na primeira, trataremos da concepção de formação humana predominante nos documentos que antecederam o ProEMI e nas versões do Documento Orientador do Programa; na segunda seção, analisaremos os fundamentos da concepção de formação humana sugerida pelo IU por meio do PJJ; nas considerações finais, evidenciaremos as distinções das concepções de formação humana apresentadas pelo ProEMI e pelo PJJ.

1 A formação humana integral como possibilidade para os estudantes de Ensino Médio: o caso do ProEMI

¹ Os entes federados aderem ao ProEMI ou ao ProEMI/JF. Atualmente, este é ofertado pelas Secretarias de Estado da Educação (SEDUCs) dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Ao analisarmos as propostas de formação humana para o Ensino Médio, a partir dos anos de 1980, no Brasil, percebemos que ganharam destaques as discussões sobre a formação politécnica que, na contramão de uma perspectiva pragmática e de formação imediata para o mercado de trabalho, pressupõe o desenvolvimento de todas as dimensões humanas no processo de educação em que a relação entre teoria e prática é indissociável, ou seja,

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

O debate sobre a concepção de formação humana politécnica permeou o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, especialmente os anteprojetos de lei dos relatores Octavio Elísio e Jorge Hage, porém, no texto da referida lei essa concepção não apareceu de forma explícita como finalidade da educação (SAVIANI, 1999).

As políticas curriculares para o Ensino Médio, nos anos de 1990, enfatizaram a formação por competências e habilidades, conforme o Parecer do CNE/CEB n. 15 de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), regulamentadas pela Resolução CNE/CEB n. 3 de 1998, e orientação apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Essa concepção de formação foi amplamente analisada por pesquisadores da área da educação. Sob uma perspectiva crítica, essa concepção é assim compreendida:

a abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis (RAMOS, 2002, p. 154).

Portanto, é uma perspectiva de educação que cunho pragmático, pois surgiu de demandas específicas dos postos de trabalho que ao serem transpostas para o currículo escolar, geram um rol de competências práticas a serem adquiridas pelos estudantes.

No entanto, a partir do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a concepção de formação humana integral ressurgiu no contexto das políticas para o Ensino Médio. Isso se deu, especialmente, pelo fato de um grupo de intelectuais vinculados aos movimentos sociais da educação, em especial, ligados à defesa da escola pública, ingressaram no MEC e retomaram as discussões sobre formação humana integral sob a perspectiva da politecnicidade.

Essa concepção norteou políticas como o Ensino Médio Integrado, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e nas propostas que antecederam o ProEMI.

No caso desse Programa, constatamos a presença dos fundamentos da formação integral, por exemplo, no documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, de 2008 que afirmava o seguinte:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do ensino médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia (BRASIL. SAE. 2008, p. 8).

Nesse trecho, o documento fazia referência a uma “base unitária” e a uma concepção “curricular unitária”. São referências à proposta de escola unitária sugerida por Gramsci, no início do século XX, como alternativa ao modelo fragmentado e pragmático da escola italiana. Gramsci compreendeu que a crise da escola estava na dicotomia entre formação geral e profissionalização. Por isso, sugeriu uma solução à crise escolar por meio da seguinte organização:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de

orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas (GRAMSCI, 2004, 33-34).

Portanto, a escola única pressupõe a formação integral e igualitária para todos os sujeitos. Desta maneira, entendemos que é uma perspectiva de educação que se aproxima do sentido público de ser para todos.

O primeiro Documento Orientador do ProEMI, de 2009, revela as tensões entre a proposta de formação por competências, das DCNEM contidas na Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998, que vigoravam naquele momento, e a nova proposta, formação integral, que passou a ganhar espaço no conjunto das políticas para o Ensino Médio.

Esse Documento Orientador se refere ao currículo voltado “[...] para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas” (BRASIL. MEC, 2009, p. 11). E, em outros trechos, o documento menciona o eixo articulador da formação integral, trabalho-ciência-cultura-tecnologia, como elemento da base unitária do Ensino Médio, eixo este compreendido como integrante de todas as disciplinas curriculares.

Por isso, esse eixo curricular é considerado um elemento de unificação e de articulação dos conteúdos e disciplinas curriculares que, sob essa ótica, devem partir da compreensão de que é por meio do trabalho que o homem produz ciência, cultura e tecnologia.

Nesse sentido, “[...] a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (RAMOS, 2007, p.8). Segundo Ramos (2007), a ciência ao ser apropriada para finalidades produtivas, produz tecnologia.

Por cultura, a autora entende as elaborações éticas e estéticas de determinada sociedade, elaborações estas expressas nas “[...] diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras” (Id. Ibid., p. 8).

A unificação do trabalho, ciência, cultura e tecnologia como norte da formação humana integral, portanto, é sugerida no Documento Orientador do ProEMI de 2009, juntamente com as diretrizes por competências que estavam na Resolução n. 3 de 1998, em vigor no período. Trata-se de um movimento que revela as disputas e as tensões que envolvem a elaboração de uma política educacional.

O Documento Orientador do ProEMI, de 2011, não faz referência direta à formação humana integral. No entanto, nesse mesmo ano, ocorreu um processo de reformulação das DCNEM, processo que afastou das orientações curriculares para o Ensino Médio, a proposta por competências e ampliou as diretrizes pautadas na concepção da politecnicidade como base do

Ensino Médio.

Em 2011, o Parecer CNE/CEB 05/2011 anunciou a orientação das novas DCNEM, presentes na Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, ou seja, a formação humana integral que toma como base o eixo articulador trabalho-ciência-cultura-tecnologia.

Isso fez com que os Documentos Orientadores do ProEMI, 2013 e 2014, incorporassem as orientações das novas DCNEM, a formação humana integral politécnica, como norte das mudanças curriculares indicadas por esse Programa. Nessa direção, Ramos (2011, p. 779-780) assevera que

Incentivos a inovações curriculares nessa direção não podem ser considerados negativos. Ao contrário, trata-se de práticas pedagógicas que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Destaque-se, ainda, que há a preocupação com o fato de esses projetos e atividades estarem vinculados aos componentes curriculares obrigatórios do ensino médio. Não obstante, é preciso considerar que o desafio mais ardiloso de uma proposta curricular de ensino médio no sentido da formação integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organizá-los e abordá-los.

Por outro lado, no mesmo momento em que ocorre um avanço no sentido de ampliar e aprofundar essa concepção de formação humana no contexto das novas DCNEM e do ProEMI, o MEC e o Instituto Unibanco celebraram um acordo em que o Projeto Jovem de Futuro se transformou em política pública, por meio do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF). Tal junção teve a adesão, entre 2011 e 2012, de cinco estados brasileiros. São eles: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Com a junção do PJF ao ProEMI, a concepção de formação humana integral disputa espaço nas orientações dadas por essa política, com a concepção de formação por competências, sugerida pelo PJF. Entendemos que a retração da concepção de formação integral no ProEMI/JF², por sua vez, tende a diminuir a potencialidade da perspectiva de educação voltada para todos, ou seja, diminuir o sentido público do ProEMI.

2 O Projeto Jovem de Futuro e a perspectiva de formação dos jovens como capital humano

O Projeto Jovem de Futuro, criado em 2006, foi justificado pelo IU como uma proposta voltada para melhorar a qualidade do Ensino Médio ofertado pelas escolas públicas.

² Nesse texto, discutiremos os fundamentos teóricos do PJF com relação à formação humana, por isso não discutiremos as suas especificidades a partir da junção com o Programa Ensino Médio Inovador.

Segundo o IU, esse projeto se volta para a gestão escolar com a intenção de atingir resultados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações em grande escala, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Desde 2011, com base no acordo realizado com o MEC, o IU passou a denominar o seu projeto de intervenção no Ensino Médio de ProEMI/JF. No Relatório de Atividades do IU, deste ano, são explicitadas as etapas que o PJJ percorreu até ser reconhecido como política pública. São elas: 1) Validação do projeto – durante três anos o PJJ foi desenvolvido em escolas públicas dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Após, uma avaliação realizada pelo IU, avaliação esta considerada com “bons resultados”, o PJJ foi credenciado pelo MEC como tecnologia de Gestão Escolar; 2) Ocorreu a sistematização dos procedimentos do projeto por meio de Manuais práticos de implementação; 3) Desenvolvimento de cursos para a formação de profissionais da educação a partir da Gestão para Resultados (GEpR); 4) Oferta – o PJJ passou a ser divulgado para os entes federados; 5) Adesão de alguns estados ao PJJ e após, o acordo estabelecido com o MEC, esse projeto passou a se vincular ao ProEMI (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Sob a ótica do IU, portanto, os resultados das experiências pilotos do PJJ foram satisfatórios, ao ponto de produzirem critérios para que o Projeto fosse considerado uma política pública a ser disseminada pelo Brasil. No entanto, alguns estudos têm contestado a “eficiência” do PJJ, como é o caso da pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que avaliou a implementação do Projeto em escolas públicas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Uma das constatações dos pesquisadores foi de que o PJJ não atingiu as suas metas de redução do abandono escolar; de aumentar a média escolar em Língua Portuguesa e Matemática e de diminuir o percentual de alunos com desempenho abaixo do intermediário no Sistema de Avaliação da Educação Básica (RIBEIRO et. al, 2013).

Nas análises de Monteiro (2014), notamos, também, alguns limites do Projeto do IU, pois a autora identificou que a presença do PJJ nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, gerou um “clima de mal-estar” entre os professores que apoiavam e os que rejeitavam o Projeto; a proposta gerou uma burocratização do trabalho docente e dos coordenadores, principalmente, a partir de elementos que envolvem a relação custo-benefício.

No entanto, o IU tem conquistado espaço e poder de intervenção nas políticas públicas nos contextos do governo federal e de alguns estados brasileiros. Pois, além de garantir a transformação do seu projeto em política pública, o IU participou, em 2015, da formulação da versão preliminar do documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico”, a

convite da então Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) (http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e).

A participação do IU na elaboração do documento que seria a principal proposta para educação nacional, do governo Dilma Rousseff, representou a presença do empresariado brasileiro na construção da direção cultural da sociedade por meio de políticas públicas para a Educação Básica.

De um lado, nos deparamos com as constatações de pesquisas que nos revelam os limites do PJJ, por outro lado, observamos que o IU tem ampliado sua intervenção no contexto da sociedade política. A análise desse movimento realizado pelo IU, remete-nos aos conceitos gramscianos de Estado e hegemonia.

Nesse sentido, a sociedade civil é compreendida como instância de poder, pois “é a esfera na qual diferentes concepções do mundo se opõem umas às outras e disputam o apoio das pessoas. Aqui, produz-se o consentimento, constrói-se o consenso e mobiliza-se o apoio popular” (FONTANA, 2003, p. 118). Nessa direção, Gramsci entendeu que a configuração do Estado moderno, demanda uma organização estatal que além do domínio pela força/coerção, precisa da direção política que é conquistada e legitimada via o consenso da sociedade, ou seja, “o Estado e a ordem política em geral são tidos como legítimos (isto é, produz-se o consentimento) na medida em que forem capazes de permear as múltiplas associações que formam a sociedade civil (e, por sua vez, se deixarem permear por elas)” (id. Ibid., p. 118).

Esse processo consensual e de construção de uma direção política por determinado grupo social, é explicado por Gramsci por meio da sua formulação sobre hegemonia. Isto é,

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Com base nesses conceitos gramscianos, consideramos que o processo de intensificação da direção cultural e política do empresariado brasileiro, é o principal motivo que os leva a desenvolverem projetos de intervenção na educação pública. Para tanto, criam as mais variadas formas de interferência, formas estas que vão desde o desenvolvimento de uma rede própria de escolas para formar intelectuais adequados aos interesses desse grupo, como é o caso da Fundação Bradesco (<http://www.fb.org.br>), até o desenvolvimento de um

conjunto teórico-metodológico para ser transformado em política pública, como é o caso do PJF do Instituto Unibanco.

Para isso, o IU desenvolve um arcabouço de justificativas e explicações sobre a importância da educação para o desenvolvimento competitivo do Brasil e dos sujeitos que buscam a inserção no mercado de trabalho, nesse caso, os jovens estudantes do Ensino Médio. Uma das justificativas é a seguinte: “[...] que o conhecimento é o elemento central da vantagem competitiva de um país é o primeiro passo para que os esforços da sociedade estejam voltados para o desenvolvimento do capital humano de sua juventude” (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 10).

Esse excerto indica os fundamentos teóricos que evidenciamos, a partir da análise dos Relatórios de atividades do Instituto Unibanco, sobre a concepção de formação humana do PJF, ou seja, a ideologia da meritocracia e da Teoria do Capital Humano.

Essa preocupação com a formação dos jovens está associada à ideia de competitividade entre os países, no sentido de formar jovens adequados às demandas do mercado de trabalho, assim como por meio do processo de formação, conforme o próprio nome do projeto nos indica, pretende-se a seleção dos jovens que têm futuro. Identificamos, portanto, a ideologia da meritocracia como um dos fundamentos da concepção de formação humana apresentada pelo PJF.

A meritocracia é definida como

[...] um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente de seu mérito - de seus talentos, habilidades e esforço. A ideia da meritocracia tem servido como IDEOLOGIA, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão” (JOHNSON, 1997, p. 146).

A ideologia da meritocracia serve para justificar as desigualdades sociais e atribui-las como responsabilidade exclusiva dos sujeitos. Essa lógica, também é aplicada como critério

[...] moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado numa ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. Prestígio, honra, *status* e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como os melhores (BARBOSA, 2006, p. 31).

Com base na ideologia meritocrática, a seleção dos “melhores” estudantes, considerados pelo IU como “jovens de futuro”, é o princípio fundamental do PJF. Para tanto,

trabalha com a lógica gerencial da gestão escolar para resultados, sendo que as escolas e os estudantes com melhores desempenhos nas avaliações em grande escala são premiados. Já as escolas que não atingirem as metas estipuladas pelo PJJ, tendem a ser punidas com o corte de recursos financeiros³ destinados pelo IU.

Na carta de apresentação do PJJ aos jovens, a então superintendente do IU, Wanda Engel, mencionou as expectativas do IU com relação aos jovens de futuro, isto é,

Mas não se esqueça: quem estuda é você e por isso preciso do seu compromisso, pois só a sua dedicação é que fará acontecer um futuro melhor. [...]. Vamos avaliar os seus avanços e queremos motivá-lo para que consiga aprender mais e melhor. Os melhores alunos receberão prêmios, assim como as melhores escolas participantes do Projeto.

Sei que você sonha com uma vida melhor para você e para sua família. Nós vamos criar as condições que você merece para mostrar todo o seu potencial e provar do que é capaz! Você pode transformar a sua realidade. A mudança já começou. Estamos torcendo pela sua vitória! (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 19).

Nessa citação, percebemos a que se associa à ideologia da meritocracia, a teoria do capital humano. Esta tem origem nos anos de 1950, com Gary Becker e Jacob Mincer e é divulgada por Schultz, nos anos de 1970. Para essa abordagem teórica, o homem é reduzido a um ser econômico, por isso essa teoria é compreendida

[...] como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc) (FRIGOTTO, 2001, p.38).

Apesar de a teoria do capital humano ter a sua origem nos anos 50, o IU, por meio do seu projeto, demonstra que ainda é uma teoria atual e serve para justificar as desigualdades sociais e de competitividade entre os sujeitos. Sobre a sua atualidade, Aronson (2007, p. 10) evidenciou que

Las transformaciones originadas por las revoluciones del conocimiento y la información se definen recurriendo a la teoría del capital humano, conceptualización que data de las décadas de 1950 y 1960. Pese a que su origen y desarrollo se vincula a un momento histórico específico, vuelve a utilizarse como estrategia teórica para el análisis de los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la producción y el trabajo (ARONSON, 2007, p. 10).

³ O Instituto Unibanco destina 100 reais/aluno por ano, durante os três anos de implementação do projeto. Para receberem esse recurso, as escolas que desenvolvem o PJJ precisam atender as metas estipuladas pelo IU.

No sentido dado pela teoria do capital humano, encontramos nas justificativas para a criação e desenvolvimento do PJJ, a relação direta entre educação e ascensão econômica e social como condição de competitividade do país e dos sujeitos. Isto é, para o IU “a situação do ensino médio também afeta diretamente o desenvolvimento econômico sustentável, pois atinge o nosso nível de competitividade global” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 11).

Do ponto de vista da relação entre educação e ascensão social do sujeito, o IU pressupõe que “o grande mal do brasileiro é a desigualdade. E nenhum outro fator influencia tanto essa questão quanto a escolaridade, que guarda uma razão direta com o nível de renda e empregabilidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 15).

Contudo, compreendemos que a ideologia da meritocracia e a teoria do capital são utilizadas como estratégias teórico-metodológicas no sentido de intensificar a hegemonia do empresariado no contexto social. Ou seja, disseminá-las como cultura comum no sentido de que seria “natural” que alguns sujeitos obtivessem o sucesso escolar, econômico e social, enquanto que outros sujeitos, compreendidos como incapazes de adquirirem os conhecimentos necessários para se tornarem competitivos, tendem a ficar à margem do mercado de trabalho e da sociedade.

Esses fundamentos teóricos, se presentes no currículo escolar, legitimam a seleção, premiação e exclusão dos sujeitos que não obtiverem o desempenho esperado e/ou estipulado pela escola. Trata-se de uma lógica que afasta da escola pública a sua condição de ser igual para todos, portanto, é uma perspectiva de educação que se aproxima de interesses privados e não públicos.

Considerações Finais

Nesse artigo, analisamos as concepções de formação humana que são predominantes no ProEMI e no PJJ. Consideramos que são duas propostas distintas para o Ensino Médio, mas a junção de ambas, criando o ProEMI/JF, nos levou a identificar os fundamentos de cada concepção e as aproximações e distanciamentos das suas perspectivas educacionais da condição pública de ser para todos.

A análise desenvolvida nesse texto, portanto, partiu da evidência de que existem distinções conceituais entre as duas propostas, ainda que ambas tenham sido unidas por meio de um acordo entre o MEC e o IU.

Nos Documentos Orientadores do ProEMI, a concepção de formação humana integral de cunho politécnico, ora aparece de maneira explícita, ora não é citada. Com a aprovação, em 2012, de novas DCNEM, a formação humana integral politécnica é considerada a base do Ensino Médio e o ProEMI passou a ser o instrumento viabilizador de mudanças curriculares no sentido de atender as novas DCNEM.

Consideramos que a formação humana integral é uma concepção que se aproxima do sentido de público de ser para todos, pois visa contemplar a formação na sua totalidade e de igual maneira para todos.

Por outro lado, o PJJ apresenta, enfaticamente, uma proposta de educação voltada para os interesses do empresariado brasileiro. Nessa direção, o IU é considerado por alguns governos e pelo empresariado brasileiro, uma referência nas questões sobre Ensino Médio.

Sob essa ótica, o IU por meio do seu projeto, utiliza-se de estratégias teórico-metodológicas pautadas na ideologia da meritocracia e na teoria do capital humano para intensificar a sua direção política e cultural no contexto social.

A inserção do seu PJJ como política pública, portanto, legitima o projeto do empresariado, possibilita que essa proposta seja disseminada em âmbito nacional e seja financiada com recursos públicos vinculados ao ProEMI.

Apesar do *status* de política pública, o PJJ não contempla uma proposta de formação humana igualitária e para todos, pois tem como fundamento principal a seletividade de escolas e estudantes considerados melhores, em detrimento da exclusão dos jovens compreendidos como “sem futuro”.

Referências

ARONSON, Paulina Perla. **El retorno de la teoría del capital humano. Fundamentos en humanidades**. Univesidad National de San Luis, Argentina, „Año VIII, n. II, (16/2007), p. 9-26, 2007. Disponível em: <<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-9.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2015.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: ética do desempenho nas sociedades modernas**. Reimpressão. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 13-103.

BRASIL. CNE.CEB. **Parecer n. 15, de 1º de junho de 1998**. Brasília, DF: CNE, CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2012.

_____. _____. _____. **Resolução n.3, de 26 de junho, 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2012.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 12 de maio de 2012.

_____. _____. SAE. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil, 2008** (mimeo).

_____. _____. SEB. **Programa ensino médio inovador: documento orientador** (2009). Brasília, DF: MEC, SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2012.

_____. CNE. **Parecer n. 11, de 4 de abril de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 2011. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em 7 de maio de 2012.

_____. MEC. SEB. **Programa ensino médio inovador: documento orientador (2011).** Brasília, DF: MEC, SEB, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 09 de maio de 2012.

_____. CNE. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em 17 de dezembro de 2013.

_____. MEC. SEB. **Programa ensino médio inovador: documento orientador (2013).** Brasília, DF: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de novembro de 2013.

_____. _____. _____. **Programa ensino médio inovador: documento orientador (2014).** Brasília, DF: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 05 de outubro de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Benedetto. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos Nelson. TEIXEIRA, Andrea de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 113-125.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de

ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 15-53.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. 3a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 12-109.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades (2007)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2007. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2007.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

_____. **Relatório de Atividades (2008)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2008.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades (2009)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2009.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

_____. **Relatório de Atividades (2011)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2011; Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2011.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

MERITOCRACIA. In: JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MONTEIRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado**, 2007. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>.. Acesso em: 05 de maio de 2014.

RIBEIRO, Jorge (Coord.). **Relatório de pesquisa - Avaliação da implementação de projeto para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador – Politécnico no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol.1, n.1, pp. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 14 de agosto de 2012.

Sites consultados

Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República -
http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e

Fundação Bradesco - <http://www.fb.org.br>