

**PEDAGOGIA MECÂNICA E PEDAGOGIA DIGITAL: DICOTOMIAS EDUCACIONAIS  
REFLETIDAS SOBRE A GERAÇÃO “NEM-NEM”**

Antônio Carlos Batista de Souza  
Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia – UFAM  
E-mail: [antonio.souzaifam@gmail.com](mailto:antonio.souzaifam@gmail.com)

Artemis de Araújo Soares  
Doutora em Ciência do Desporto – UNIVERSIDADE DO PORTO  
E-mail: [artemissoares@gmail.com](mailto:artemissoares@gmail.com)

Ana Paula Bastos da Silva  
Graduada em Pedagogia – FAMETRO  
E-mail: [ana.bastos24paula@gmail.com](mailto:ana.bastos24paula@gmail.com)

**RESUMO:**

Vítimas do desalento e da baixa qualificação profissional a geração “nem-nem” personifica o mais recente fenômeno social brasileiro caracterizado por pessoas que desistiram de procurar trabalho, agravado pelo desinteresse nos estudos. São jovens entre 18 e 25 anos que não se sentem atraídos pela escola, que nem estudam e nem trabalham, presos em barreiras socioculturais relacionadas à pobreza e ao gênero. Esta pesquisa documental e bibliográfica, de cunho teórico, investigou as raízes dessa complexidade e seus impactos no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. O objetivo da pesquisa é refletir sobre as causas do revés e contribuir com políticas públicas para uma educação abrangente e qualitativa.

**Palavras-chave:** Educação; Desemprego Estrutural; Economia.

**ABSTRACT:**

Victims of discouragement and low professional qualifications, the “nem-nem” generation personifies the most recent Brazilian social phenomenon characterized by people who gave up looking for work, aggravated by the lack of interest in studies. They are young people between the ages of 18 and 25 who are not attracted to school, who neither study nor work, trapped in sociocultural barriers related to poverty and gender. This documental and bibliographical research, of a theoretical nature, investigated the roots of this complexity and its impacts on the Human Development Index (HDI) in Brazil. The objective of the research is to reflect on the causes of the setback and to contribute to public policies for a comprehensive and qualitative education.

**Keywords:** Education; Structural Unemployment; Economy.

## 1 INTRODUÇÃO

É tão recente que não se chegou a um consenso acadêmico quanto à faixa etária atingida por esse fenômeno social. Alguns pesquisadores afirmam que são jovens entre 18 e 25 anos. Para outros, o problema se inicia bem mais cedo, a partir dos 15, podendo chegar aos 29.

A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao pesquisar os jovens da União Europeia nessas condições, utiliza a faixa etária entre 15 e 29 anos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a depender do que está sendo analisado, pode variar essa faixa em estudo, de 19 a 24 anos, de 19 a 29 anos ou de 15 aos 24. Sobre os “nem-nem”, a PNAD/IBGE seguiu os parâmetros da OCDE para constatar que em 2017, no Brasil, havia 11 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos que não trabalhavam e nem estavam matriculadas em alguma escola. Independente da idade inicial e final estatisticamente analisada, o que está em questão são seus efeitos econômicos e socioculturais.

Ao afirmarmos que se trata de um fenômeno social recente, estamos nos referindo ao contexto socioeconômico brasileiro, bem como aos países da periferia do capital que, em geral, são os mais atingidos em grandes recessões. Países europeus, principalmente àqueles que atravessaram crises econômicas como Espanha, Itália e Grécia estão diante desse problema há mais tempo. Até mesmo, o uso da expressão “nem-nem” não chega a ser original, pois os espanhóis fazem uso do vernáculo “ni ni” para os jovens que não estão na escola e tampouco trabalhando. A partir dos anos 2000, a literatura japonesa passou a fazer uso da sigla NEET (Not currently engaged in Employment, Education or Training) para se referir aos atualmente sem emprego, educação e formação profissional.

Não se trata de uma ruptura epistemológica. Para compreendermos se as novas tecnologias são, ou não, necessárias dentro da escola é preciso, inicialmente, entender o comportamento das gerações atuais (X, Y e Z) que possuem comportamentos distintos das gerações passadas. Uma geração digital frente à forma analógica na qual a escola ainda se encontra. A literatura dos respectivos estudos supõe que, entre 1925 e 1945, nasceram os *builders* (ou

formais), geração que vivenciou as guerras e a destruição. Como resultado, se preocuparam em construir e reconstruir os bens materiais, como também respeitam a hierarquia e a estabilidade. A geração pós-guerra (baby boomers) não vivenciou os conflitos bélicos, mas a recessão e o desemprego, por conseguinte, hierarquia, tempo e reconhecimento social, associado ao trabalho, eram palavras de ordem.

A geração X (nascidos entre 1965 e 1980) rompeu com a ideia de tempo para gerar dinheiro (como os baby boomers). É a geração que vivenciou a popularização da informática e o surgimento de melhores e complexos processos de comunicação. As transformações, atreladas às tecnologias, justificam a busca do equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. Tecnologias e aspirações humanas mudam. A geração Y (dos nascidos entre 1981 a 2000) conviveu com a estabilidade econômica e a massificação da internet. Numa breve interpretação da forma como as presenças técnicas recaíram sobre essa geração, em supassumo, naturalizaram-se em gostar e aprender aquilo que lhes possa trazer significado. Do contrário, descartam o que não lhes aparenta ser proveitoso. Por sua vez, formando um sistema, a geração Z (de zapear), os nascidos após 2000, não são uma simples adição ou fusão da geração anterior. No domínio das relações entre técnica e espaço, não conseguem imaginar como seria a vida sem um telefone celular ou rede social.

Nessa linha de pensamento, “a condição nem-nem”, segundo Cardoso (2013) “não é uma novidade nas dinâmicas social e econômica contemporâneas. A novidade parece ser o aumento da intensidade do fenômeno, concentrado num curto período de tempo, que lhe deu estatura de problema social e político de monta”.

Ocultados sob esse pseudônimo, esses jovens não estudam e não participam do mercado de trabalho. Sobre o assunto, Monteiro (2013, p. 02) apresenta-nos observações inquietantes:

A condição “nem-nem” é mais preponderante entre jovens com baixa escolaridade e de baixa renda, e mulheres, especialmente as com filho. Quase metade dos jovens na condição “nem-nem” são mulheres com filhos que estão em casa. Essas mulheres têm níveis de inatividade muito altos, mas sua participação no mercado de trabalho vem aumentando, ao mesmo tempo em que seu peso na população vem caindo devido à queda da fecundidade. Embora as tendências recentes sejam positivas, esse grupo merece uma atenção especial para entender se a

condição “nem-nem” é resultado da falta de opções para cuidado dos filhos enquanto trabalham ou estudam.

As razões do desinteresse escolar que estão corroborando com o problema encontram-se no continuísmo de uma pedagogia mecânica em tempos de pedagogia digital. Na ausência de políticas mais efetivas que possam tornar a escola mais flexível, menos engessada e mais interessante aos jovens. Uma escola que aspire aos pressupostos de uma alfabetização científica, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas em que o professor não seja um mero transmissor de conteúdo, mas um facilitador dos avanços científicos e tecnológicos no universo discente. O aluno precisa ser capaz de interpretar as transformações na coletividade e no meio ambiente, pois “as mudanças na sociedade têm hoje um ritmo tão acelerado, que as respostas se tornam rapidamente obsoletas e inadequadas para os objetivos educacionais preestabelecidos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

A pedagogia mecânica, historicamente combatida por educadores como Paulo Freire, é recriadora de um método que consiste em transmitir ao aluno verdades prontas, sem desenvolver a sua criticidade. Críticos desse educador qualificam-no como um doutrinador ideológico e dogmático. Contudo, concepções que se diziam ultrapassadas, hoje começam a ser revistas, pois as implicações incendiárias persistem: o que dizer dos alunos que não conseguem tirar os olhos do quadro? Infelizmente, há a persistência de um saber fragmentado e conteudista no qual o docente não consegue desenvolver uma prática inovadora. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996).

Currículo de mais e conhecimento adquirido de menos são a fórmula de um saber desconectado com o século XXI que fortalece a alienação, perpetua a pobreza dos trabalhadores do campo e da cidade, corrompe, inebria e elide. Perante o manto eufemístico do sistema vigente,

É fundamental termos presente que a aprendizagem envolve compreensão, pois o que se aprende sem compreender não é o verdadeiro. Estudar os nomes dos rios do Brasil ou da Rússia e os eixos viários que dão acesso às principais metrópoles do País somente será válido se for para a construção de significados, ou seja, se esses estudos tiverem significado na vida das pessoas e dos nossos alunos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 30).

Na época do regime militar, a educação era voltada, objetivamente, para uma formação cívica e para a preservação do espírito religioso, pilares fundamentais para o patriotismo e a obediência às leis. Mesmo que, para isso, o ensino tivesse que ser fragmentado ou tolhido, desconsiderando processos de socialização. Numa sentença explicativa: “E é esse combate de gigantes que nossas babás querem amortecer com a canção de ninar falando do céu!” (FREUD, 2011, p. 68).

## **2 CARÊNCIAS HISTÓRICAS DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA**

O primeiro passo para tentar se reverter o drama da geração “nem-nem” é o de reconhecer que essa condição existe. Não basta passar o dia na escola, se essa escola está descontextualizada, se a relação professor-aluno e aluno-professor está aquém de uma percepção de unicidade.

Os problemas educacionais estão na persistência de erros como a indisciplina, a violência, o preconceito e o bullying. Também, na resistência dos estudantes em aprender, na falta de preparo de docentes em ensinar seus conteúdos de forma prazerosa, entre outros. Uma das alternativas, segundo Sasseron (2015) seria “a implementação de um ensino que seja capaz de fazer com que os alunos compreendam os conhecimentos científicos que estão a sua volta, assim como os adventos tecnológicos”. Dessa forma, nesse conflito hierarquizado, sustentado por meio de artifícios alienantes, o desfecho não poderia ser outro, a evasão escolar. Apesar de

nas últimas décadas o país tenha experimentado um avanço nos indicadores de acesso e permanência nesta etapa, muitos jovens com idades entre 15 e 17 anos, os quais deveriam estar cursando o ensino médio, quando não estão fora da escola, estão em situação de defasagem escolar. Fato que se agrava entre os jovens em condições sociais desfavoráveis, isto é, entre os mais pobres, não brancos, cujos pais têm pouca escolarização, ou sequer tiveram oportunidades educacionais (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016).

Sobre os “nem-nem”, os dados inicialmente apresentados deduzem duas imediatas conclusões: (1) a inatividade entre os homens é relativamente mais baixa do que em relação às mulheres e (2) as relações desiguais de gênero ficam mascaradas com números estatísticos em relação a elas, que além da baixa escolaridade, esbarram na condição de serem mulheres com filho.

Uma desconfortável realidade para as mulheres, sobretudo as de baixa renda, que deixam de trabalhar porque não têm com quem deixar seus filhos. O déficit de vagas em creches e pré-escolas contribui com essa equação, embora tal prerrogativa conste no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mais do que uma lei, uma meta que não é cumprida. Mães com filhos com menos de um ano e com baixa escolaridade têm chances a mais de estarem nessa condição.

As soluções existem sem que haja a necessidade de longos e exaustivos debates acadêmicos. Para isso, é necessário que se equilibrem as diferenças entre gêneros, avançando na escolaridade, ultrapassando etapas curriculares na vida de muitos jovens que se encontram travados no ensino básico incompleto, sobretudo no ensino médio. Do contrário, sem esses requisitos e sem condições de ingressarem no ensino superior, a tendência é a de uma inatividade contínua, sem ascendência de renda e, por conseguinte, perpetuação da pobreza.

Esse mosaico pedagógico externaliza a sua complexidade com a constatação presente de que, no Brasil, há 11 milhões de pessoas analfabetas. Uma morfologia contraditória que se materializa em desigualdades raciais e regionais. Um peso conotador petrificado em quadros estatísticos socialmente desprezíveis nos quais, dos 10 milhões de pessoas entre 14 e 19 anos que abandonaram a escola sem ter completado o ensino médio, 71,7% são de pessoas negras ou pardas. No bojo dessas contradições, uma em cada quatro pessoas negras com mais de 60 anos é analfabeta. E de forma concomitante, as mazelas se globalizam, mais da metade da população brasileira (51,2%) com 25 anos ou mais têm a educação escolar básica incompleta (PNAD/IBGE, 2019).

É uma lógica perversa. Quanto menor a escolaridade e renda, maior a taxa de ociosidade dos jovens que estão fora do mercado de trabalho e não se encontram matriculados em uma escola, faculdade, curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional. Fatidicamente, aumentam as condições de vulnerabilidade. Nessa mesma linha de pensamento, Monteiro (2013, p. 10) declara que:

Entre as características individuais, a que mais influencia a probabilidade de um jovem ter a condição “nem-nem” é a escolaridade. Em média, cada ano a mais de estudo diminui em 2 pontos percentuais a chance do jovem ser inativo. Essa influência dos anos de estudo na condição “nem-nem” é menor para os homens do que para as mulheres. A escolaridade é especialmente importante para a atividade dos homens pouco

escolarizados, o que sugere que sua influência é muito mais importante para níveis educacionais muito baixos.

A condição “nem-nem” é estrutural e descamba para uma pobreza perversa. No escopo empírico da análise, as disparidades regionais se fazem presentes ao observarmos que as regiões Norte e Nordeste apresentam as maiores taxas “nem-nem” de exclusão, e a região Sul, as menores. Dessa forma,

tornou-se urgente vencer as barreiras de rendimento e desempenho para a construção de gerações mais incluídas, produtivas e com acesso menos desigual às oportunidades. Enquanto muitos jovens em contextos sociais desfavoráveis sentem-se pouco motivados a concluir essa etapa, cultivando baixas expectativas em relação às possibilidades materiais e simbólicas do diploma, jovens pertencentes a parcelas privilegiadas da sociedade tendem a encará-lo como um trampolim para a universidade, reforçando o hiato social (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016).

Mas, ao perscrutarmos a literatura econômica, encontramos pontos de inflexões que servem de parâmetro, porque seus reflexos podem mudar os rumos da história. Os rumos da história dos Estados Unidos que redirecionaram profundamente sua economia de “gerencial” para “empreendedora” durante as décadas de 65 a 85. Nesse período:

O número de americanos com mais de dezesseis anos cresceu ao redor dos 40 por cento, passando de 129 milhões para 180 milhões. Mas o número de americanos assalariados, empregados, cresceu, no mesmo período de 50 por cento, ou seja, de 71 para 106 milhões. O crescimento do mercado de trabalho foi mais rápido na segunda década daquele período, de 1974 a 1984. Quando o total de empregos na economia do país aumentou em 24 milhões. Em nenhum outro período de paz, os Estados Unidos criaram tantos empregos novos, calculados tanto em porcentagens como em números absolutos. E, no entanto, os dez anos, que começaram com a “crise do petróleo” em fins de 1973, foram de uma extrema turbulência, de “crises de energia”, do quase colapso das indústrias de “chaminés”, e de duas sérias recessões (DRUCKER, 2011, p. 02).

Os estudos de Drucker (2011) trazem, de forma implícita, a preocupação que houve com a formação e colocação dos jovens para o mercado de trabalho. Houve o prévio cuidado com as crianças e jovens que, nas décadas seguintes, estariam compondo a população economicamente ativa (PEA) estadunidense. Uma das razões que explicam os sólidos pilares da economia daquele país que

contrariou aquilo que todo especialista havia predito vinte e cinco anos antes. Nessa época, a maioria dos analistas do mercado de trabalho acreditava que a economia, mesmo com o mais rápido crescimento possível, seria incapaz de criar empregos para todas as crianças do “baby boom”, que iriam atingir a idade de ingresso na força de trabalho nos anos 70 e início dos 80. Na verdade,

a economia americana precisava absorver o dobro desse número. Isto porque – algo que ninguém sequer sonhava em 1970 – as mulheres casadas começaram a afluir para o mercado de trabalho em meados dos anos 70. O resultado é que hoje, em meio aos anos 80, uma de cada duas mulheres casadas, com filhos pequenos, tem um emprego pago, quando, em 1970, a proporção era de uma para cinco. E a economia pôde proporcionar empregos para elas, em muitos casos, muito melhores do que as mulheres jamais haviam tido no passado (DRUCKER, 2011, p. 03).

Diametralmente, ao se desconsiderar os pilares ascendentes para o desenvolvimento de uma nação, o futuro parece tão remoto como o passado, numa concomitância colimada de incertezas. As consequências não poderiam ser outras, dentro de um país emergente que tem o desafio de combater a desigualdade social. Em Santos (2013, p. 48), encontram-se implicações que nos soam como desalentadoras:

Daí as fragmentações resultantes. Daí a ampliação do desemprego. Daí o abandono da educação. Daí o despreço à saúde como um bem individual e social inalienável. Daí todas as formas perversas de sociabilidade que já existem ou se estão preparando neste país, para fazer dele – ainda mais – um país fragmentado, cujas diversas parcelas, de modo a assegurar sua sobrevivência imediata, serão jogadas umas contra as outras e convidadas a uma batalha sem quartel.

A escola, a família e a sociedade vivem um dilema. Uma hesitação social materializada numa juventude afastada das escolas e do mercado de trabalho, que penaliza principalmente as mulheres com filhos. Independente do gênero, eles representam aproximadamente 23% do total de jovens brasileiros. Um em cada cinco jovens está nessa situação. Desses, 64,2% são pessoas de cor preta e parda (PNAD/IBGE, 2017).

Em comum entre eles é que são pessoas de baixa renda e, em sua maioria, moradores de bairros periféricos. Fortemente marcados por condições sociais relacionadas à pobreza e ao gênero. Vivem um efeito pendular que os



desencorajam, ora pela motivação interna, ora pelas barreiras externas. Numa perspectiva dialética, a flutuação dos saberes traz à tona que

Apesar de muitos estudos abordarem o sucesso escolar a partir de categorias de fluxo (como aprovação, reprovação e distorção idade/série) e/ou proficiência (desempenho em testes padronizados), optou-se por caracterizar o sucesso escolar a partir do alcance educacional dos jovens, representado por sua chegada ao terceiro ano do ensino médio. Embora a conclusão do ensino médio seja condição indispensável ao ingresso no ensino superior, além de potencializar melhores oportunidades no mercado de trabalho, as marcantes desigualdades presentes na sociedade brasileira, juntamente com os problemas do próprio sistema educacional, comprometem fortemente as trajetórias escolares dos indivíduos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, não somente no que se refere à conclusão do ensino médio, mas toda sua escolarização e inserção social (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016).

Nesse cenário anômico, de incertezas e de enfraquecimento dos vínculos sociais, as motivações internas caracterizam-se, de fato, pela falta de vontade em procurar trabalho e voltar aos estudos. Externamente, as barreiras encontradas vão da discriminação sofrida por mulheres com filhos, ao tentarem uma colocação no mercado, passando pela baixa qualificação profissional, poucos recursos para o deslocamento no transporte público, ou num sentido mais macro, as crises econômicas.

Isso somado gera um ciclo de injustiças que tende a impactar a vida familiar por décadas:

Em 2010, por exemplo, nas famílias com mais de um jovem com idade entre 18 e 25 anos, se um deles era “nem-nem”, a chance de que o segundo também fosse era de espantosos 32%. Havendo um segundo “nem-nem” nas famílias, com três ou mais jovens da mesma idade, a chance de haver um terceiro era ainda maior, de 41% (em 2000 as proporções eram de 21% e 32% respectivamente). Logo, haver um “nem nem” na família é um preditor poderoso das chances de haver outro, sendo a condição “nem nem” um indicador da vulnerabilidade diferencial das famílias (CARDOSO, 2013, p. 307).

A crise dos novos tempos reflete um sentimento de instabilidade na sociedade. A escola, em seu papel de “guia”, que deveria ter a função construtora da autonomia, a fim de questionar as regras impostas, criando resiliências, não consegue estabelecer uma via de mão dupla entre os conteúdos de sala de aula e o mercado de trabalho. Em outras palavras “muito mais importante do que ‘dar aulas’ é incentivar a curiosidade e a busca por respostas. Neste sentido, muito

mais do que fornecer resultados, cabe ao professor trazer questionamentos e problematizar” (STAREPRAVO, 2005).

### **3 PEDAGOGIA MECÂNICA EM TEMPOS DE PEDAGOGIA SOCIAL**

“Quem espera o sistema mudar, para então mudar o seu trabalho, já foi atropelado por ele, mas ainda não percebeu” (STAREPRAVO, 2005). O saber nomenclatural, memorizador, bloqueia processos de reflexões. Assuntos difusos, mas carentes de consistências fogem a uma discussão contemporânea sobre conteúdos de ensino que

beneficia-se das reflexões, debates e produções sobre currículos escolares e sobre os condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais em sua elaboração e adoção. Além de permitir a compreensão da relação sociedade-cultura-curriculo-práticas escolares e dos programas de ensino das disciplinas no passado, fundamenta melhor análise dos currículos e programas de ensino atuais (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 61).

Um desafio concomitante é a adequação das metodologias tradicionais. Na década de 1970, projetos pedagógicos tentavam pôr em execução uma Escola Nova, reflexiva, a fim de romper os círculos concêntricos. Na prática, dois professores em sala de aula, trabalhando de forma multidisciplinar o conhecimento em, no máximo, duas salas. Haveria tempo para as demais atribuições pedagógicas: reunião, planejamento, avaliação e atendimento discente. Contudo, essa inovação representaria um alto custo em contratações ao governo brasileiro. A história poderia ter tomado outro caminho, oposto à pedagogia da justaposição com horas de excesso de trabalho e muitos alunos. Vale ressaltar que

Se o sistema quer nos fazer acreditar que a tarefa do professor consiste em “dar aulas”, temos duas opções: lutar contra ele ou nos conformar. Escolhendo a segunda alternativa temos um caminho fácil pela frente, podendo continuar na segurança dos livros didáticos, no cumprimento daquela sequência linear de conteúdos, na preparação de “espíritos resignados”, ou seja, na segurança de trilhar um caminho já exaustivamente percorrido (STAREPRAVO, 2005, p. 21).

Assumindo outra roupagem, após a década de 1970, as reorientações curriculares, a partir do processo de abertura política e de redemocratização, centraram-se na melhoria da qualidade do ensino, com uma revisão de

conteúdos e novos métodos de ensino. No decorrer desse processo histórico, com base nessas premissas, preocupações correlatas na década de 80 destacaram-se

pela produção de livros didáticos de melhor qualidade e de inúmeros títulos paradidáticos escritos por professores universitários, pela presença de pós-graduandos com dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a pesquisa no ensino e na formação docente e pelo movimento de reorientação curricular no primeiro grau efetivado pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 68).

A década de 1990 trouxe o discurso da inclusão, do amparo e do assistencialismo travestido de “autonomia”. Essa autonomia serviu para legitimar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Ao lado dessa discussão,

é aqui que entra a questão da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial com os pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos (PARO, 1995).

No âmbito do discurso político-educacional, cabe lembrar que na década de 90, como um processo em construção, houve a redefinição do papel do Estado na educação com a emersão da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei no 9394/96 – LDB. Os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual) e seus fins pedagógicos, também originados nesse contexto, em tese, objetivavam favorecer a compreensão da realidade e uma efetiva participação social. Contudo, dentro de uma perspectiva ideológica

o MEC adotou uma política educacional centralizadora. Os estados da federação já não poderiam estabelecer os respectivos currículos, como o tinham feito até então. Com essa política, a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC elaborou um documento curricular de referência para todo o Brasil, visando, de acordo com esse órgão, a uma educação de qualidade que assegurasse às crianças e aos jovens brasileiros, mesmo nos locais de infraestrutura restrita e condições socioeconômicas

desfavoráveis, o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Desse modo, garantiria o respeito à diversidade cultural do País mediante a possibilidade de adaptações que integrassem as diferentes dimensões da prática educacional (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 74).

No interior dessas relações de poder, o diálogo entre Estado e sociedade civil na escola ainda persistem no linear da utopia. Se almejarmos avanços pedagógicos, “se queremos uma escola transformadora”, destaca Paro,

precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É neste sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 1997b).

#### **4 DICOTOMIAS EDUCACIONAIS**

É como o “paradoxo do biscoito”. Ficar preso ao dilema só nos levará a incidir no erro de escolhermos duas saídas contraditórias e igualmente insatisfatórias. O fato é que a escola brasileira evolui a curtos passos. Dados da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam que 50% dos alunos que ingressam no ensino médio não completam os estudos. Essa evasão escolar gera, por ano, aos cofres públicos, um desperdício de 3,7 bilhões de reais.

Investe pouco ou investe mal? No Brasil, o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação é de 5,7%. Contudo, os valores por aluno, se comparados com países como Finlândia e Coreia do Sul, são baixos. Há de se colocar nesse debate um adendo, que em discursos tecnocratas e genéricos esvaziam-se como folhas ao vento: o salário pago aos professores brasileiros é baixo. O equívoco do Ministério da Educação (MEC) está na crença de que o problema da carreira docente é a formação, e não os baixos salários.

Os centros de ensino ensinam a não aprender (DE MASI, 2017). É como a crônica de uma morte anunciada, iminente e inevitável. Professores com especialização, mas ganhando mal, resulta numa educação precária e profissional desmotivado. Na prática, de cada cinquenta reais destinados à educação, que saem de Brasília, apenas dez reais chegam verdadeiramente à sala de aula. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) seria o de elevar até 2024 os atuais 5,7% para 10% o valor dos recursos destinados ao setor. Entre

os objetivos, de forma concomitante, consta a universalização do ensino infantil e da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, a erradicação do analfabetismo e creches para pelo menos 50% das crianças de até 3 anos. Contudo, sem mecanismos de aferição de qualidade, estaremos fadados aos mesmos erros. Em relação ao PIB destinado à educação, ficamos no mesmo patamar de países como a Inglaterra (5,6%), os Estados Unidos (5,5%) e a Suíça (5,5%). No entanto, diferente desses países, esse investimento não se reflete em índices satisfatórios quando observamos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). O Pisa defende, para a sala de aula, “uma visão ampla dos fenômenos históricos e científicos e do enfrentamento do contraditório, ou seja, ensinar-se motosserra e Greenpeace, Karl Marx e Adam Smith. Divergir é vital. E isso só acontece num ambiente de pluralidade de ideias” (MOLICA; BUSTAMANTE; VIEIRA, 2018) e pluralidades não podem congeminar quando *mãos invisíveis* rarefazem os recursos que deveriam chegar às escolas. De acordo com o Censo escolar de 2017/MEC, 18,9% das escolas estaduais e 61,1% das municipais não têm biblioteca. Essa deficiência não é exceção. Há carência de laboratórios de informática e ciências, internet e quadra de esportes.

O Brasil, nos últimos anos, vem amargando títulos vexatórios. Logo, aumentar o PIB em educação para 10% pode não ser a nossa redenção educacional. Colheremos os mesmos resultados. Um dos grandes desafios, pois

embora nos últimos anos as políticas públicas para educação tenham se expandido e realmente melhorado a oferta do ensino médio no país, ainda estão longe de resolver os muitos problemas que lhes assolam. A falta de atratividade do ensino médio (principalmente para os jovens provenientes de contextos sociais desfavoráveis), a precariedade das escolas públicas em relação à infraestrutura, tecnologias, conteúdo curricular e atividades extracurriculares, bem como as lacunas entre o ensino médio e o mundo do trabalho, dentre outros conhecidos problemas que incidem principalmente sobre os indivíduos mais pobres, dificultam as escolas de minimizarem os efeitos da origem social sobre a realização escolar (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016).

É a clássica “teoria do copo meio cheio, meio vazio”. Num contexto em que as condições de trabalho são precárias, e a formação deficiente, não parece realista acreditar que aumentos salariais levarão, sozinhos, à recuperação do prestígio e da atratividade da carreira docente. É preciso esclarecer que nunca existiu um passado idílico, em que os educadores eram respeitados, lecionando

em escolas de excelente infraestrutura e ganhando bem. Se a valorização social foi, pelo menos até a década de 1960, uma realidade, o mesmo não se pode dizer acerca dos bons salários, porque o Brasil, historicamente, sempre pagou mal seus mestres. “A primeira Lei Geral do Ensino, decretada por dom Pedro I em 1827, estabelecia que eles deveriam receber pelo menos 25 mil-réis mensais – um terço do que ganhava um feitor de escravos e, em valores de hoje, algo em torno de 930 reais” (MONROE; RATIER, 2011).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há um abismo entre as escolas públicas e privadas no Brasil. As semelhanças ficam apenas na matriz curricular das treze disciplinas obrigatórias: português, química, física, história, biologia, artes, educação física, espanhol, inglês, matemática, geografia, filosofia e sociologia. Em tese, todos aprendem o mesmo conteúdo ao longo de três anos. Nas escolas particulares, privilégio daqueles que podem pagar, é ofertado, por exemplo, disciplinas eletivas como robótica. Quantas escolas no Brasil possuem laboratório de produção de software ou de robótica?

No Brasil, os serviços públicos de melhor qualidade, como saúde e educação são mercantilizados. O melhor termômetro desse abismo pode ser verificado no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb), estagnado desde 2011, quando o ensino médio e anos finais do ensino fundamental ficam abaixo da meta. Na prática, isso significa que a relação entre rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e o desempenho em disciplinas como português e matemática não estão satisfatórios. De passagem, deve-se dizer que

se estamos interessados em soluções para nosso atraso educacional, é preciso, inicialmente, perguntarmos a respeito do que entendemos por educação de qualidade. A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é

realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO, 1997b).

Não é preciso inventar a roda. Ela já existe. É preciso mantê-la girando em sentido horário. Da mesma forma, é preciso entender que a educação no Brasil tem jeito. É acompanhar e replicar as alternativas que estão dando certo. Os estados brasileiros onde há a implantação gradativa das escolas de tempo integral são aqueles que vêm apresentando melhores resultados. Com baixos índices de abandono, o aluno entra as 7:00 da manhã e sai por volta das 17:00 horas e, nesse período, há uma combinação de aulas, projetos, pesquisas e disciplinas eletivas.

Para reduzir disciplinas, o Brasil terá de se despir de amarras culturais: a abundância de conteúdo é ainda vista como desejável. Os grandes educadores concordam que não tem mais propósito fazer o aluno acumular cultura enciclopédica numa era em que o conhecimento está na internet a um clique de distância. O que o jovem de hoje precisa é saber juntar as peças disponíveis e formular ideias. É preciso não perder de vista que o ensino médio brasileiro patina sobre deficiências muito básicas. Professores malformados por faculdades priorizam teoria em detrimento da prática. Eles não têm preparo para lidar com classes em que estudantes tropeçam ao ler textos curtos e ao executar operações matemáticas simples (RITTO; WEINBERG, 2016, p. 76).

A condição “nem-nem” transforma-se em um elemento de ruptura na trajetória escolar e empregatícia juvenil. E descamba para um problema social. Dessa forma, há a necessidade de uma profunda reforma no sistema educacional. “Durante muito tempo”, escreve Starepravo,

aprender foi visto como sinônimo de memorizar. Esta concepção de aprendizagem justificava a organização de uma escola cuja função primordial consistia no repasse do maior número de informações possíveis aos alunos. Os conteúdos a ser transmitidos eram organizados em grandes blocos, por áreas e, em geral partiam dos mais simples para os mais complexos. Acreditava-se que, juntando pequenas partes, os alunos seriam capazes de compreender o todo. Desta forma, a ênfase dos estudos em educação recaía sobre as técnicas de ensino (STAREPRAVO, 2005, p. 11).

A velha escola resiste. Para que haja evolução, o aluno tem que se sentir atraído pela escola, deve aprender, não repetir de ano e ser frequente, de fato,

às aulas. O conhecimento tem que ser prognosticador, pois “a obtenção do conhecimento específico não é produto de uma sequência de acasos ou situações imprevisíveis” (LUNGARZO, 1989). Sem isso, não haverá revolução, apenas um cisco.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARDOSO, Adalberto. **Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação.** Caderno CRH, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, Maio/Ago. 2013.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JUNIOR, Fernando. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100239&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100239&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 jul. 2020.

DE MASI, Domenico. **Alfabeto da sociedade desorientada: para entender o nosso tempo.** São Paulo: Objetiva, 2017.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2020.

LUNGARZO, Carlos. **O que é ciência.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOLICA, Fernando. BUSTAMANTE, Luisa. VIEIRA, Maria Clara. Meia-volta, volver. **Veja**, edição 2608, ano 51, nº 46, p. 76, 14 nov. 2018.

MONROE, Camila. RATIER, Rodrigo. O piso é apenas o primeiro degrau. **Nova escola**, ano XXVI, nº 241, p. 36, abril 2011.

MONTEIRO, Joana da Costa Martins. **Quem são os jovens nem-nem? Uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho.** Rio de Janeiro: FGV IBRE, 2013.

OCDE. **Education at a glance. OECD indicators.** OECD Publishing, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Acesso em: 15 mar. 2018.



PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática:** participação da comunidade na escola. Nosso Fazer, Curitiba, ano 1, n. 9, ago. 1995, p. 1 **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997b.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

RITTO, Cecília. WEINBERG, Mônica. A nova cor do ensino médio. **Veja,** edição 2497, ano 49, nº 39, p. 76, 28 set. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: relações entre Ciências da Natureza e escola. **Ensaio.** Belo Horizonte. v.17, p. 49-67, novembro, 2015.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Estratégias interdisciplinares na educação infantil e séries iniciais.** In: Temas em Educação IV. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2005, (10-23).