

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LETRAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O JOVEM, O ENSINO MÉDIO E AS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO
AO MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO

SONIA MARIA PIRES

São Bernardo do Campo

2005

SONIA MARIA PIRES

O JOVEM, O ENSINO MÉDIO E AS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO
AO MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada como exigência parcial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lindamir Cardoso Vieira Oliveira, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

São Bernardo do Campo

2005

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lindamir Cardoso Vieira Oliveira
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Maria Leila Alves

Prof^a. Dr^a. Célia Margutti do Amaral Gurgel

FICHA CATALOGRÁFICA

Pires, Sonia Maria

O jovem, o ensino médio e as expectativas com relação ao mercado de trabalho: um estudo de caso / Sonia Maria Pires. São Bernardo do Campo, 2005.

121p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, Curso de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Lindamir Cardoso Vieira Oliveira

1. Jovens (Mercado de trabalho) 2. Ensino médio 3. Escola Pública I. Título.

CDD 379

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Lindamir Cardoso Vieira Oliveira, que ficará para sempre em meu coração, por incentivar esta sua “desorientanda”, neste caminhar. Sua atenção e dedicação mostraram-me que educar é um ato de carinho, compreensão e amor.

À professora Maria Leila Alves, por participar de minha banca e ter contribuído de modo significativo na conclusão de minha dissertação.

À querida secretária do curso de Mestrado, Alessandra Moreno T. Domeniquelli, que foi um bálsamo nos momentos de turbulência. Sua ajuda, abnegação e empenho na busca de solucionar os problemas foram primordiais para o desenvolvimento de minha dissertação.

Aos meus amigos de caminhada: André, Ieda, Valéria, Thelma, Renata e Rosana, pessoas maravilhosas que sempre estarão presentes em minha vida, afinal sofremos juntos todas as angústias, medos, inseguranças e expectativas. Em contrapartida, não deixamos por menos: também comemoramos muito. Nossa turma foi nota dez.

À minha maravilhosa mãe, por sua compreensão e carinho, entendendo aonde quero chegar. A ela, meu imenso amor.

Ao meu querido pai (*in memoriam*), que me deu a oportunidade de caminhar com meus próprios pés. Por seu amor e dedicação para comigo, fico-lhe eternamente grata.

À minha amada irmã Olga (*in memoriam*), que me incentivou muito nesta minha jornada. Foi embora no meio do meu curso, e muito cedo, mas deixou um grande ensinamento: superou muitas dificuldades que a vida lhe impôs. A ela, meu eterno amor.

À minha grande e querida amiga Luciane, que sempre, sempre me disse “Vá em frente, você merece, você é a pessoa mais importante em sua vida”. Com ela aprendi a importância que um sonho tem quando lutamos e ele se torna realidade.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”

Paulo Freire

RESUMO

Pretendi aproximar-me das expectativas que têm os jovens das camadas populares (que freqüentam as escolas de ensino médio, particularmente o curso noturno) com relação ao mercado de trabalho e apreendê-las, relacionando-as com as propostas e visões da equipe escolar e com as novas propostas que hoje são discutidas para esse nível de ensino. Entendo serem as expectativas dos jovens relativas à inserção profissional e ao papel da escola, nesse sentido, pontos importantes na construção das ações educativas a serem desenvolvidas pela instituição escolar, seja potencializando-as, seja oferecendo espaços para seu questionamento. Dentro da idéia de que cada escola, embora vinculada a um contexto mais abrangente que a condiciona, é uma obra única, peculiar (Penin, 1999), escolhi realizar um estudo de caso qualitativo em uma escola da Grande São Paulo, onde já atuei como docente. Procurei, a partir das contribuições de Spósito (2000), Nogueira (2004), Bock (2002), Carvalho (1984) e Kuenzer (2002), rever os estudos sobre educação e juventude e a relação do jovem com o ensino médio e com o mercado de trabalho. Analisei, a partir da LDB, as novas propostas para o ensino médio (Kuenzer, 2002) e as novas diretrizes curriculares imprimidas pelos PCN, situando as ambigüidades que historicamente têm marcado esse nível de ensino. Finalmente, trabalhei com as categorias que emergiram dos dados da escola pesquisada, quais sejam: a) as expectativas dos jovens em relação ao mercado de trabalho; b) as expectativas dos jovens em relação à escola; e c) a relação da escola vivida pelo jovem e o mercado de trabalho na visão da equipe escolar. O jovem apontou que sua voz não é ouvida e sente a escola como uma prisão necessária. Para ele, o ensino médio é meio de ascensão social, sociabilidade e instrumento para um diploma que facilitará sua inserção no mercado de trabalho. Estudos na Sociologia da Educação apontaram que a trajetória escolar não é necessariamente determinada pelo pertencimento a uma classe social; que há certo grau de autonomia em relação ao meio social, interferindo nessa trajetória outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características pessoais dos sujeitos. O que este estudo sugere é um constrangimento exterior que leva à exclusão social e à não continuidade dos

estudos – constrangimentos pedagógicos, sociais, culturais e econômicos. Nogueira (2004) observou que há uma forte inclinação dos indivíduos de se orientarem no espaço social e adotarem práticas de acordo com seu pertencimento social. E isso não é sempre percebido no plano da consciência individual. O jovem da escola pesquisada crê que pode e quer fugir da herança que a vida social lhe impõe. Ele acredita em seu querer. Numa sociedade individualista como a nossa, seu projeto é sempre um projeto solitário, que surge na contramão do que a realidade sugere. A escola não potencializa nessa direção. Como disse um jovem, “a escola é pouco” para eles, e o é em múltiplos sentidos: 1) porque ocupa um lugar secundário em suas preferências pessoais e afetivas; 2) porque não consegue e não coloca como prioridade preparar o indivíduo, seja profissionalmente, seja favorecendo uma visão mais sistemática do mundo hoje; 3) porque não tem um projeto social, político, discutido que oriente suas práticas. Em grandes linhas, tanto para os professores como para os alunos, concluir o ensino médio é o essencial, mesmo que não haja uma ampliação do capital cultural. Observamos que em nenhuma das explicações dadas atualmente pelos professores e/ou gestores da escola sobre a situação do mercado de trabalho foram mencionados o processo de globalização, as influências do neoliberalismo e a reestruturação do processo produtivo, impossibilitando, assim, um trabalho de ampliação das concepções dos alunos. A escola e o mercado de trabalho são bastante estereotipados, circunscrevendo-se no plano do senso comum.

Palavras-chaves: jovem – ensino médio noturno – escola pública – mercado de trabalho – propostas e diretrizes curriculares

ABSTRACT

My intention and purpose has been to approach and coming nearer to yougster's future expectations, covering fields of student's low social popular status classes, particularly to the ones who attend High-School (Second Grade) specific nightly classes. I have also kept in mind the relationship between my learnings of the anew fields of working – market place deals, and to attempt bidding these connections to relate them to the new proposals and new visions from the schooling – staff board team; and, further more, linking them all to the up date new offers, which have been discussed and debated for this level of teaching, ourdays. I do understad the young student's expectations relating to their professional labor insert, as well as how considerable role-support-school can offer in this sense. These points place important and essential aspects for building educational actions to be developed by School Institutions; thus, by raising itself as a powerful potencialization, for offering questionable spaces to deal with. Within the idea that each school is a peculiar and an unique unit of work, although being linked to a conditional and embracing context (Penin, 1999), I decided to accomplish a qualitative study and its evaluation, covering the suburbs and its neighbourings, places where I had been a teacher. So far, I searched protocols and alike, through several contributors, starting from Sposito (2000), Nogueira (2004), Bock (2002), Carvalho (1984) and Kuenzer (2002) and reviewing their study-points concerning education and youth; the youngers' relation towards their second-grade learning schools, and the working market conditions. Starting from LDB, I analysed and evaluated the High-School level on new proposal-teachings (Kuenzer, 2002), placing and picking out historical ambiguities, that so far, have been impregnating this teaching subject. At the end, I worked with the rank-categories emerging and coming out from the researched school data; references such as: a) young student's expectations regarding the working market offer conditions; b) young student's expectations towards the school they attend to; c) the every life-living school attitudes concerning towards, these young students; and the working market offerings under the schooling-board team views. The yougsters claimed and demanded that their voices, so far, haven't been heard by no one; and

they feel that schools for them sound like a necessary prison. For these youngsters, High-Schools represent, for them a mean or a way for social ascension, for sociability, or just for the possibility to get a school certificate, which will allow and able them making easier their insertion into working market areas. Studies covering Sociology in Education field point out that the schooling trajectory is not necessarily been determined by belonging to a specific social class; but there is always a specific grade of autonomy that interferes in relation to the environmental social class; Besides this, there are other different factors interfering on this trajectory, such as: the internal dynamics of their families, and the personal characteristics of the citizen. This research suggests an external constraint leading to a social exclusion, and to an uncontinuity of their studies, either pedagogical, social, cultural or economics ones, due to this constraint. Nogueira (2004) observed that there is a strong individual inclination of human beings to orientate and adjust themselves within social spaces and to adapt or accept rules or customs, accordingly to which these social insertations belong to. This reality has not always been noticed nor detected by the individual consciousness level. The youngster from the researched school believes that he is able” and he can run away from this inheritance social life legacy imposed on him. He trusts and believes on his own willingness. Within an individualistic society of ours, his project has always been an alone one. This event, different from what reality suggests, leads him going backwards damaging him, and be against himself. The school doesn't give him any support nor potencializes towards this direction, as a young student said: “school is very little for us”; and, it really is relate to such multiple senses: 1) on account that it occupies a secondary place for the youngsters' personal and affective preferences; 2) because the school can not achieve nor reach these expectations; futher more it does not give, nor offers, the priority to properly prepare the citizen either professionally or supporting a more sistematic vision of the world ourdays; 3) schools lack social, political discussed projects which could orientate their practical effectiveness. In large lines, as much as for teachers or for students, to conclude the middle grade learning (High-School) is essencial indeed, even if there are not an enlargement or amplification of cultural capital yet. We have observed and noticed that in none of the current given excuses or explanations related by teachers or school board managers about the current situation regarding to working market deals situation, it has not been mentioned nor put into evidence by such schooling people, clarified explanations about the

productive restructuring, the globalization process, the neoliberalism influences; thus making impossible a work of an enlargement of the student's conceptions. The school and the working market offerings, so far, are considerable stereotyped and circumscribed only on the common sense level.

Key-words: youngster – teaching night medium level grade – high-school – public school – working market deals and curricular direction proposals

SUMÁRIO

<i>Considerações Introdutórias</i>	1	
 Capítulo I		
AS RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO E		
E AS MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO		7
1. <i>Juventude e educação: revisando os estudos</i>	7	
2. <i>Ensino médio: sua relação com o mercado de trabalho, sua ambigüidade e as novas propostas</i>	14	
3. <i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</i>	18	
4. <i>O jovem e sua relação com o mundo do trabalho</i>	36	
 Capítulo II		
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS		48
1. <i>Os objetivos do estudo</i>	48	
2. <i>Coleta e análise dos dados</i>	49	
3. <i>A escola e o município</i>	51	
 Capítulo III		
OS JOVENS, O ENSINO MÉDIO E AS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO		
AO MERCADO DE TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA		54
1. <i>Situando o jovem e suas expectativas profissionais</i>	54	

2. <i>As relações entre a escola vivida e o mercado de trabalho</i>	
na perspectiva dos jovens	65
3. <i>A escola que os jovens querem</i>	81
4. <i>Os olhares dos professores, direção e coordenação sobre a relação</i>	
<i>jovem / mercado de trabalho / ensino médio</i>	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	122
I. Entrevistas semi-estruturadas individuais com 20 alunos	
da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio noturno	122
II. Entrevistas com 15 professores da 1ª, 2ª e 3ª séries	
do ensino médio noturno	123
III. Entrevistas com a coordenadora pedagógica e o diretor	124

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

APM – Associação de Pais e Mestres

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFAM – Centro Educacional para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CIEE – Centro de Integração Empresa/Escola

CNC – Comando Numérico Computadorizado

CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não-Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEA – População Economicamente Ativa

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SENAR – Serviço Nacional Rural

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A aproximação com a temática das relações entre as expectativas dos jovens e a proposta implementada nas escolas de ensino médio teve seu início quando fui lecionar em uma escola técnica privada no ano de 1995, antes da nova LDB, quando os cursos eram concomitantes, ensino médio e profissionalizante, no período noturno.

Algumas considerações se fazem necessárias para que minha trajetória na educação possa ser entendida. Minha caminhada profissional deu-se em empresas; inicialmente, em escritório e, posteriormente, em uma empresa metalúrgica de grande porte na década de 80.

Nesse período, o Brasil passava pelo processo ditatorial, em que as liberdades foram inteiramente cerceadas, fazendo-nos viver um momento de censura, tortura. Foi exatamente a partir da década de 80 que começou o movimento sindical, reivindicando melhorias salariais, de trabalho etc. Vivenciei esse período em São Bernardo do Campo, dentro de uma das empresas metalúrgicas em que o movimento se fez presente muito fortemente.

Continuei minha caminhada em outras empresas, tanto do ramo metalúrgico como químico. Nesse caminhar, estando sempre presente na área de Recursos Humanos, pude presenciar os modos de trabalhar pautados no sistema *taylorista-fordista*. Os jovens que ingressavam nas empresas vinham através dos cursos que faziam no SENAI, onde aprendiam os diversos processos técnicos – inicialmente, junto com os estudos que faziam, prosseguindo, posteriormente, através dos estágios nas empresas. No término do curso, geralmente eram admitidos. Esses jovens eram, em sua maioria, filhos de funcionários que já trabalhavam na empresa.

Em meados da década de 90, quando as tecnologias foram sendo inseridas nas empresas – primeiramente na parte administrativa –, ocorreu a entrada de novos modelos importados, como a Reengenharia, o que, na verdade, foi uma maneira de diminuir a mão-de-obra, uma vez que uma só pessoa passou a fazer as atividades antes realizadas por várias outras. Ao mesmo tempo em que essas mudanças aconteciam, o Brasil elegia, depois de 22 anos de ditadura, através da eleição direta,

o seu Presidente, que assumiu e fez mudanças drásticas na economia, levando o Brasil a uma crise sem precedentes, com uma nova política econômica que desestabilizaria todos os setores. E foi nesse governo que a globalização e o neoliberalismo se inseriram.

Nesse instante, as empresas já denominadas de transnacionais começaram a empregar as tecnologias e mudaram seus paradigmas. Um novo modelo surgiu, o *toyotismo*, que introduziu a qualidade total, máquinas CNC, robôs, *Just in time*, Kanban etc.

Vendo todas essas mudanças acontecerem, resolvi voltar aos bancos escolares e ingressei na Faculdade de Administração. Nesse período, trabalhei e estudei à noite, e aqui cabe uma nota importante dentro do contexto da faculdade: salvo poucas disciplinas (que já faziam parte de meu cotidiano de trabalho), muito pouco do que apreendi em algumas matérias coloquei em prática no meu trabalho. O que hoje me parece claro é que, do mesmo modo como o processo produtivo só é apreendido em partes, na faculdade o processo ocorre da mesma forma.

Ao concluir a faculdade, fui buscar na educação técnica – pelo fato de ter uma formação técnica – um outro mercado de trabalho. Assim teve início minha caminhada dentro da educação, no ensino profissionalizante.

Ao iniciar, tive que seguir um programa que me foi dado para o ensino das matérias Administração e Controle, Contabilidade e Secretariado. Deparei-me com alunos de diversas idades, desde aqueles que já tinham terminado o ensino fundamental, até os que tinham parado de estudar e retornavam já com uma idade avançada, por exigência do próprio mercado de trabalho. Eram classes bem heterogêneas, e os de idade avançada interagiam mais com os conteúdos, mesmo sendo teóricos. Eu sempre buscava em minha prática fabril e na prática deles alguma ligação que pudesse dar sentido ao que teoricamente era ensinado. Já os mais jovens buscavam conseguir um estágio, obtido, geralmente, através do CIEE – Centro de Integração Empresa/Escola.

Nos primeiros cinco anos em que atuei nessa escola, os alunos conseguiam estágios com certa facilidade, dando início às suas vidas profissionais. Minha interação entre conteúdo e prática com os mais jovens era menor, mesmo porque eles reclamavam e diziam que só serviam para fazer trabalhos repetitivos e que não exigiam deles algo mais elaborado. O trabalho de muitos deles consistia em arquivar documentos ou levá-los de um departamento para outro; raros eram os casos em

que algum chefe fazia questão de ensinar trabalhos mais elaborados. Alguns desses estagiários contavam com pessoas que os incentivavam e os ensinavam, criando, assim, a oportunidade de serem contratados pelas empresas. Uma observação se faz necessária: muitos desses alunos só estudavam nessa escola porque tinham bolsa através da Prefeitura; alguns pagavam a escola com o salário que recebiam no estágio e outros contavam com a ajuda dos pais, que lhes custeavam os estudos.

Após dois anos lecionando nesses cursos, algo começou a me incomodar. Minha primeira inquietação era como eu poderia aprender a dar aula, mudar minha maneira de lecionar, minhas práticas, e lidar com conteúdos diferenciados. Essa angústia me levou a buscar outra faculdade que me fizesse mudar e, então, resolvi fazer Pedagogia. Além dessa minha primeira inquietação, fui em busca de muitas respostas para outras questões: o que era ser um professor? Como poderia mudar, transformar aquela mesmice em algo melhor para mim e para meus alunos?

Entre com a certeza de que aprenderia *como* lecionar e logo no primeiro ano de faculdade aprendi muito: compreendi muitas coisas que acontecem na educação; conheci as concepções dos grandes autores, filósofos; deparei-me com as contradições de nosso sistema educacional; tomei conhecimento sobre como esse sistema veio se constituindo historicamente; aprendi algumas práticas (Matemática, Ciências, Estudos Sociais etc.) que, na verdade, não me deram nenhum subsídio para lecionar de 1ª a 4ª série. Porém, o que para mim era mais o importante, eu não aprendi: *como* lecionar.

O que realmente me marcou muito foi a compreensão de que a educação é um processo que se constrói paulatinamente dentro das políticas públicas, no dia-a-dia, no diálogo, na interlocução, nas diferenças entre os atores presentes na educação, e que as práticas são elaboradas cientificamente e fazem parte de nosso cotidiano, enfim, que tudo está sempre em constante mutação. Não é fácil assimilar tais conceitos, pois minha caminhada educacional veio, até então, pautada em concepções prontas e acabadas, que por vezes teimo em renunciar.

Esta dissertação tem muito de minha vivência como trabalhadora dentro das empresas pelas quais passei e de minha caminhada recente como educadora. Convivi com os jovens dentro das empresas; muitos que começaram como *office boys* alcançaram funções de prestígio. Na educação, convivi e convivo até hoje com eles, pois leciono no penúltimo ano do CEFAM.

Desde a Pedagogia, o que me levou a questionar o ensino, o jovem e o trabalho foi minha inquietação com as mudanças educacionais, que acontecem sempre na letra e não se concretizam na prática. Os jovens vivenciam, atualmente, um mundo em grandes transformações, em que as informações chegam em tempo real e as culturas se mesclam com o que eles trazem de sua própria cultura. Esse processo afeta principalmente os jovens que vêm das camadas mais pobres e se constituem, hoje, nos excluídos. Em contrapartida, a escola pública não está dando conta de um ensino efetivamente elaborado para esses jovens, havendo, ainda, o problema do desemprego, processo marcante na realidade brasileira, que penaliza com intensidade os jovens mais carentes. Como consequência disso, surge a dificuldade que eles têm encontrado em ingressar no mercado de trabalho formal.

Estudar essa temática é de grande interesse, pois, nesse meu caminhar, pude ver *in loco* as mudanças ocorridas, desde os novos paradigmas no mundo do trabalho (a LDB nº. 9.394/96, que estabelece em seu texto a desvinculação do acadêmico com o profissionalizante), até o problema histórico desse nível de ensino e a dicotomia entre a escola que prepara para o trabalho (os *despossuídos*) e a escola que forma as “cabeças pensantes” (a elite). Ainda nas novas políticas educacionais, são formulados documentos que preconizam uma nova escola: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), norteadores das políticas implantadas pela LDB nº. 9.394/96.

A **educação escolar**, apesar de ser pensada de novas formas, não consegue modificar suas práticas. Nesse contexto, **o jovem que estuda na escola de ensino médio noturno**, e que não vê significado no que aprende, **deveria ser** o ator principal desse processo. Outro ponto primordial é o **trabalho**. Que expectativa esse jovem tem sobre o trabalho? Que espécie de trabalho ele exerce ou irá exercer? O que significa estudar e não ter perspectiva de emprego? Como a escola lida com essas questões? Como seus professores trabalham com suas expectativas?

Em termos gerais, os objetivos deste estudo foram: 1) aproximar-me mais das expectativas dos jovens das camadas populares, que freqüentam as escolas de ensino médio, particularmente os do curso noturno, com relação ao mercado de trabalho; 2) apreendê-las relacionando-as com as propostas e visões da equipe escolar (dando destaque ao olhar do professor) ao cotidiano dessas escolas e às novas propostas que hoje são discutidas para esse nível de ensino. Entendo que as expectativas dos jovens com relação à inserção profissional e ao papel da escola

neste sentido sejam pontos importantes na construção das ações educativas a serem desenvolvidas pela instituição escolar, seja potencializando-as, seja oferecendo espaços para seu questionamento.

A partir disso, e dentro da idéia de que cada escola, embora vinculada a um contexto mais abrangente que a condiciona, é uma obra peculiar (Penin, 1989), escolhi realizar um estudo de caso em uma escola do município da Grande São Paulo onde já havia atuado como docente.

Entendo a importância da formação acadêmica e profissional para esses jovens e, antes de tudo, interessa-nos constituir uma escola média comprometida com o jovem, que:

... tome a realidade da escola e do jovem como referência para propor formas e organização do currículo, que, ao considerar o trabalho em sua dupla dimensão, de práxis humana e de prática produtiva, permitam estabelecer relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e sua permanência na escola. (Kuenzer, 2002, p. 42)

Assim sendo, no primeiro capítulo desta pesquisa procuro: revisar os estudos sobre educação e juventude; discutir as relações do ensino médio com o mercado de trabalho e a ambigüidade que historicamente tem marcado esse nível de ensino; analisar o que a literatura tem apontado sobre a LDB e as propostas dos PCN; e desvelar a relação do jovem com o mercado de trabalho.

No segundo capítulo, aponto os objetivos do estudo, a sistemática de análise e coleta de dados e caracterizo a escola e o município pesquisados.

No terceiro capítulo, a partir das entrevistas, observações *in loco* e investigações documentais da escola pesquisada, analiso as categorias que emergiram dos dados, quais sejam: as expectativas profissionais dos jovens; as expectativas dos jovens sobre a escola, a relação do mercado de trabalho e da escola vivida; os professores, gestores e suas expectativas sobre o ensino médio e dos jovens com relação ao mercado de trabalho.

Espero, com este estudo, contribuir e apontar caminhos para um ensino público noturno voltado para os jovens que buscam um efetivo caminho em sua vida profissional. Que nele se possam ouvir os próprios educandos em seus anseios e

que esses jovens sejam partícipes de sua aprendizagem: que lhes seja dada a oportunidade da diversificação dos currículos, incluindo sua formação para o trabalho, na perspectiva da inclusão de saberes tão necessários para uma sólida qualidade de vida, humanizando-os no coletivo para que formem ativamente sua identidade, tanto em seu fazer (trabalho) como nos saberes que os ajudam na construção de uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO

1. Juventude e educação: revisando os estudos

Os estudos realizados por Sposito (2000) sobre juventude e educação têm, na pesquisa patrocinada pela FAPESP e CNPq, e publicada pelo INEP, uma busca de levantar o estado do conhecimento e um indicativo consistente de todas as produções efetuadas de 1980 a 1998. Esse material colocou-se, para mim, como um referencial inicial, a partir do qual pude olhar mais de perto para meu objeto de estudo, surgindo como uma referência importante para as considerações que farei a seguir.

Nas ponderações efetuadas por Sposito, uma das autoras do estudo, o primeiro problema detectado em relação à juventude e à educação refere-se ao fato de ser uma subárea com estudos pouco consolidados, apesar de sua importância política e social. A conotação que se dá ao jovem, hoje, tem variantes que incidem em estudos mais aprofundados sobre sua condição de classe, gênero e etnia e quanto à sua origem, rural ou urbana, também levada em conta nos estudos.

Os problemas de análise da produção de conhecimento sobre juventude recobrem um elenco significativo de questões que incidem inclusive sobre o próprio tema eleito para investigação e sua eventual presença nos estudos, que constituem o campo da pesquisa educacional. Dentre essas questões, estão a dificuldade da pesquisa e a imprecisão da própria definição da categoria *juventude*, considerada epistemologicamente imprecisa.

A resolução desse impasse é reconhecer que a própria definição dessa categoria encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. Entendemos que a juventude é uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação.

Os estudos efetuados por Pais (1990, *apud* Sposito, 2000) apontam dois grandes blocos: o primeiro considera a juventude um conjunto social derivado de uma determinada fase da vida, com ênfase nos aspectos geracionais; o segundo bloco está em uma dimensão mais ampla e diversificada, que deriva das diferentes situações de classes.

A partir da metade dos anos 60, ocorreu um debate no interior da Sociologia: saber se a juventude “existe” como grupo social relativamente homogêneo ou se ela é “apenas uma palavra”. (Bourdieu, 1980, *apud* Sposito, 2000)

Dubet (1996, *apud* Sposito, 2000) observa que um tratamento analítico sobre o que seja *juventude* parte de uma tensão intrínseca que a modernidade impõe. Segundo Atias-Donfut (1996, *apud* Sposito, 2000), três eixos possibilitariam uma aproximação multidirecional da juventude:

- 1) o período da juventude no quadro da organização de conjunto das etapas de vida;
- 2) a inscrição dos jovens na filiação e nas relações de gerações, implicando o reconhecimento da distribuição social;
- 3) a formação de “agregados sociais” na origem dos movimentos sociais ou formas específicas de ações e expressões, suscetíveis de exercer uma influência nas sociedades.

Os estudos sobre o jovem reconhecem que as análises são efetuadas em torno da condição de transitoriedade da heteronomia da criança para a autonomia do adulto, e de como se dá tal passagem.

A idéia da transição é objeto de críticas sob dois aspectos: o primeiro diz respeito a uma caracterização da transição como indeterminação; jovens não são mais crianças e também não são adultos; jovens viveriam uma espécie de hiato na acepção de Salem (1986, *apud* Sposito, 2000), sendo definidos pelo que não seriam. O segundo aspecto incide sobre uma necessária subordinação dessa fase à vida adulta, referência normativa caracterizada pela estabilidade em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises. Para Melucci (1992, *apud* Sposito, 2000) e Vianna (1997, *apud* Sposito, 2000), instabilidade e estabilidade não se sustentam pelo fato de as condições contemporâneas estarem dentro do contexto da insegurança, turbulência e transitoriedade.

Histórica e socialmente, é necessário ter presentes as ambigüidades: a definição de juventude enquanto problema social e sua definição enquanto análise sociológica, pois ora o jovem tem atitudes positivas, responsáveis pela mudança social, ora acentua a dimensão negativa dos problemas sociais e do desvio.

Os processos históricos relativos às mudanças que a juventude sofre, fazem parte da interação que as análises e estudos têm que levar em consideração. Por essas razões, cabe realizar, no âmbito do exame de produção do conhecimento, a análise de como um determinado campo de estudos também vem constituindo teoricamente o tema juventude enquanto objeto de investigação: seus modos de aproximação do fenômeno em questão, seus recortes principais e, se possível, suas relações com os processos históricos que permitiram a visibilidade desse segmento na sociedade brasileira nos últimos anos.

Uma primeira delimitação para os trabalhos é a utilização de alguns critérios quanto à faixa etária e, também, a consideração das condições sociais em que se opera o desenvolvimento dos ciclos de vida na sociedade brasileira. Para tal análise, Sposito (2000) considerou o conjunto amplo denominado *juventude* e os segmentos etários (de 15 a 24 anos), seguindo as orientações de trabalhos na área demográfica (CNPD, 1998, *apud* Sposito, 2000). Essa delimitação tem um caráter preliminar, pois há enormes diferenças de tratamento dos dados, inclusive sob o ponto de vista sócio-demográfico.

Em contrapartida, alguns países europeus, em seus estudos, tendem a alongar os limites superiores da faixa etária incorporando a população com idade de 29 anos (Bauby e Gerber, 1996, *apud* Sposito, 2000). Essa nova fase caracteriza-se pela pós-adolescência, que estaria configurando um período de latência ou moratória social, ou seja, o jovem conclui sua escolaridade e não consegue se inserir nas atividades profissionais do mercado de trabalho formal, o que tem sido tratado como um desafio na investigação. Ao contrário, na sociedade brasileira temos, para uma grande parcela empobrecida da população, a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, pois a delimitação da transição de *criança dependente* para *adulto independente* dá-se de forma natural através das dificuldades passadas por essa camada da população em sua dura sobrevivência.

Uma observação se faz necessária: a delimitação da faixa etária, que não é uma mera atribuição burocrática, leva em conta a definição de pertinência ou não do

estudo em questão e, em alguns casos, as pesquisas incorporaram faixas etárias um pouco anteriores ou superiores ao universo de 15 a 24 anos.

Ao longo do século XX, a escola sofreu transformações que definiram um alongamento da permanência no interior da escola para novos segmentos sociais e condições diferenciais de acesso ao mundo do trabalho – sem significar o abandono da casa paterna nem união conjugal –, exigindo novas modalidades de compreensão para essa passagem, sobretudo nas sociedades urbanizadas, tanto centrais como periféricas. Chamboredon (1985, *apud* Sposito, 2000) propõe a multiplicidade e a desconexão das diferentes etapas de entrada na vida adulta. Em decorrência, a descristalização, significando dissociação no exercício de algumas funções adultas (como por exemplo a sexualidade adulta – praticada na puberdade, dissociada do exercício das funções reprodutivas e familiares – e a latência – que separa a posse de alguns atributos do seu imediato exercício), seria ilustrada pela situação de posse de habilitação profissional oferecida pelo sistema escolar, sem o imediato ingresso no mercado de trabalho, situação típica da França.

A etapa que insere o jovem na vida adulta se dá cada vez mais de modos variáveis: “desregulada” ou “desnormatizada”. Com isso, estaríamos diante da desinstitucionalização do ciclo de vida *criança – adulto – velho* (Atias-Donfut, 1996, *apud* Sposito, 2000). Estaríamos vivenciando uma nova fase na reconstrução dos grupos sociais, com a entrada no mercado de trabalho dos velhos jovens e a saída dos jovens velhos. (Kohli, *apud* Atias-Donfut, 1996)

Um fato é irrecusável perante as observações anteriores: o alongamento da transição como produto da modernidade, cujo percurso é digno de ser estudado na forma de vivê-lo. Essa fase não é mais uma preparação para a vida adulta, mas um processo de reestruturação e recomposição dos atributos sociais da juventude e das formas de inserção da maturidade nas sociedades modernas.

A categoria *jovem*, enquanto percurso de vida, pouco aparece na maioria dos estudos, pois além do critério etário e dos cuidados teórico-metodológicos de sua adoção, são necessários outros procedimentos que permitam incorporar os usos associados, ainda que indiretamente, à noção de juventude.

Os temas mais freqüentes no âmbito da faixa etária são as relações entre trabalho e educação nos ensinos fundamental e médio, que ocupam 21,3% das teses e dissertações, incluindo a pesquisa sobre os estudantes trabalhadores e os cursos noturnos.

Outro foco de estudo bastante importante durante o período examinado foi o aspecto psicossocial do comportamento dos adolescentes envolvendo valores, julgamento moral, capacidade crítica, representações, sexualidade, drogas, relações familiares, gênero e identidade, perfazendo 19,7% da produção total.

As relações dos jovens com a escolaridade são tratadas em três momentos:

1) Juventude e Escola: examina os níveis fundamental e médio sob a perspectiva do aluno;

2) Jovens, Mundo do Trabalho e Escola: nesses estudos, são enfatizadas as experiências do aluno da educação básica que trabalha. Os cursos noturnos, a profissionalização, a escolha profissional e os significados do trabalho tornam-se o eixo privilegiado de interesse;

3) Estudantes Universitários: esse estudo encerra o conjunto de pesquisas que privilegiaram as relações dos jovens com a instituição escolar no nível superior. Entre os ensinos fundamental, médio e superior significaram 47,6% dos assuntos tratados nas dissertações e teses. A pesquisa sobre alunos do ensino superior ocupou menor atenção e apresenta índices declinantes na produção discente.

O estudo aqui desenvolvido insere-se no segundo grupo.

O tema dos adolescentes em processo de exclusão social recobriu 16,5% da produção discente sobre juventude, ultrapassando assuntos tradicionais, como a relação dos jovens com a escola ou o próprio ensino superior. O foco principal incidiu sobre os programas estatais e civis – destinados ao atendimento dessa população –, o perfil e a sociabilidade desses grupos.

O tema sobre a participação do jovem na política, sobretudo a participação estudantil, que ocupou alguns pesquisadores no final dos anos 60 e configurou importante produção de Ciências Sociais no Brasil, representa 5,9% das produções.

Os temas emergentes sobre os jovens e sua relação com a mídia e os grupos juvenis e a violência compreendem 10% do total da produção, sendo eixos pouco explorados.

Surpreendente é a minguada participação da temática racial e étnica, importante para se compreender as desigualdades sociais na sociedade brasileira: 1% do total da produção sobre juventude.

O estado da arte apresentado mostrou que, nos anos 80, o interesse foram as pesquisas centradas no processo de aprendizagem, mas com escasso interesse no

movimento de se buscar conhecer o aluno em sua condição complexa, no caso adolescentes ou jovens enquanto sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola.

A produção discente sobre juventude é também fortemente influenciada pela centralidade da escola, provocando uma forte adesão ao estudo do jovem a partir de sua condição de aluno. Como afirma Dubet (1996, *apud* Sposito, 2000), essa ênfase na condição de estudante ou de aluno é até compreensível e faz com que os estudos sobre a juventude, sobretudo os de cunho sociológico, desloquem-se, necessariamente, para uma análise ou sociologia da escola.

A questão que se abre é se as pesquisas estariam privilegiando o estudo do sujeito apenas em sua condição mais visível de aluno, desfigurada de seu modo efetivo de existência. O que sempre esteve presente foi a idéia do fracasso escolar como eixo forte de interesse por parte dos estudos. Os fatores econômicos foram, inicialmente, a variável capaz de explicar todas as situações de desajuste da escola, que culminavam com a exclusão escolar *da* escola e *na* escola, na acepção de Ferraro (1999, *apud* Sposito, 2000).

Um ponto importante na inflexão do universo de dissertações e teses é verificado na adoção da categoria estudante-trabalhador no âmbito das investigações que também procuraram entender a escola noturna e as relações entre educação e trabalho. Segundo Sposito (2000), tais pesquisas voltaram-se para o exame dessas formas híbridas, que caracterizariam a experiência educativa da maioria da população de origem trabalhadora da sociedade brasileira que está no ensino fundamental e médio, tanto em sua modalidade regular, como supletiva. Os estudos apresentaram a precariedade e a inadequação da escola na relação com a experiência dos alunos trabalhadores, evidenciando a distância entre a escola e o mundo do trabalho.

Dois pontos importantes desses estudos podem ser analisados, segundo Sposito (2000): o esgotamento nas pesquisas, por se tornar volumoso em um só período, e a repetição de conclusões de estudos anteriores, não apontando um conhecimento novo.

E uma verdade acaba de vir à tona: a inércia do sistema escolar público do Brasil está posta quando verificamos uma estrutura escolar em que os projetos pedagógicos ainda não conseguem ser inseridos em um contexto de mudanças que se preconizam na LDB e nos PCN. A compreensão da vida escolar dos jovens está

exigindo novos aportes da pesquisa, uma vez que, além de sua frágil capacidade de transmissão de conhecimentos e valores, considerados legítimos pela sociedade, estariam ocorrendo, em seu interior, a emergência de formas de sociabilidade juvenil não contempladas nas investigações.

A produção discente sobre o jovem sempre compreendeu sua condição a partir das opiniões emitidas por esse sujeito nas situações de suas experiências, principalmente a escolar. Uma área de estudos sobre juventude, que privilegie os jovens na condição de sujeitos, é mais do que o levantamento de suas opiniões. Apesar do grande número de teses e dissertações, há ainda um desconhecimento da condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas, que oferecem para pesquisa a realidade plural da juventude. Essas diversidades podem ser reconhecidas dentro do espaço escolar. A perda do poder aquisitivo da classe média brasileira, em função das políticas neoliberais, fez da escola pública um palco da diversidade desses recortes e apresenta-se como um fecundo estudo de muitos significados.

O estado do conhecimento mencionado, aqui retomado em alguns de seus pontos, trouxe uma análise criteriosa e importante sobre a juventude e a escola dentro do contexto escolar onde se esconde o problema, pois só o fato de o jovem freqüentar a escola, principalmente a noturna, não garante uma educação de boa qualidade. Como diz Frigotto (2004):

Três aspectos associam-se para penalizar os jovens da classe trabalhadora em relação à escola pública. O primeiro aspecto diz respeito ao dualismo explícito formalmente ou pelo tipo de escola que se oferece e que se perpetua ao longo de nossa história: uma escola de acordo com a classe social. O segundo refere-se ao desmonte da escola básica, tratando-a não como direito, mas como filantropia e mediante campanhas de “amigos e padrinhos da escola” ou “adoção e voluntariado”. O ensino médio público é predominantemente noturno ou supletivo. Finalmente, nos anos de 1990, a desqualificação da escola básica pública se efetiva mediante a adoção unilateral do ideário da pedagogia das competências e da empregabilidade (p. 191-192).

Finalizando essa retomada dos estudos sobre as relações entre juventude e educação e procurando situar esta pesquisa, observo que enfatizei as experiências do aluno da educação básica que trabalha. Foram focados os significados do trabalho para esse aluno e seus professores, ou seja, a dimensão simbólica das

relações jovem-escola-trabalho *no âmbito da escola*. Aceito, enquanto princípio, que as inclinações, preferências e disposições dos alunos e professores não podem ser percebidas independentemente das condições materiais de sua existência, representando estas *ajustamentos* que, muitas vezes, escapam à consciência individual.

Observo, também, que estudos realizados na década de 90 têm apontado que a trajetória escolar não é determinada completamente pelo pertencimento a uma classe social, estando associada a outros fatores como a “dinâmica interna das famílias e as características pessoais dos sujeitos, ambas representando um certo grau de autonomia em relação ao meio social”. (Nogueira, 2004, p.135)

Se Bourdieu (2003) mostrou a importância da constituição familiar na construção do gosto por alguma atividade, da transmissão de predisposições que possibilitam a integração a grupos sociais e a universos profissionais, lembra Nogueira (2004, p. 141) que outros estudos mostram que isso não é linear, e que é preciso que “o herdeiro aceite herdar esta herança, apropriar-se dela”, como analisa a autora referindo-se à construção identitária dos sujeitos que, numa sociedade como a nossa, onde a individualidade é fortemente valorizada, os jovens vivem uma situação dúbia: “ao mesmo tempo em que são levados a continuar a história familiar, devem se constituir em seres autônomos, por vezes, ao preço da independência em relação à posição herdada, o que pode provocar conflitos existenciais e tensões”.

No entendimento que aqui se faz, uma escola de nível médio, comprometida com os interesses populares, pode trabalhar esses conflitos e indefinições, atuando no sentido da renovação social ao favorecer uma leitura crítica e sistemática de mundo, não sendo apenas um instrumento reprodutor das desigualdades e diferenças sociais.

2. Ensino médio: sua relação com o mercado de trabalho, sua ambigüidade e as novas propostas

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no final do século XX, trouxeram novos desafios ao ensino médio. Uma análise mais aprofundada mostra, contudo, que esses são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no transcurso

da constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravado em face da crise que marca o cenário nacional e internacional nesse final de século. (Kuenzer, 2002)

Historicamente, a constituição das primeiras escolas de ensino médio criadas pela iniciativa estatal ocorreu no início do século XX. Foi só a partir dos anos 40 que se constituiu como ensino médio, com os 3 ou 4 anos de duração que temos atualmente. A dualidade está presente também na dicotomia incluídos/excluídos, já que o ensino médio acadêmico inclui os que já estão incluídos. Para os excluídos, a preparação é para o trabalho.

Para que se compreenda como veio se constituindo historicamente o ensino médio no Brasil, é preciso ver o desenvolvimento social nas concepções política e econômica, determinantes na propositura de diretrizes e determinadores de seus limites e possibilidades dessas diretrizes.

As diferentes profissões braçais sempre foram ensinadas em todos os tempos, e nem sempre na forma escolar. No Brasil Colônia, ao lado dos engenhos havia um espaço destinado ao ensino do trabalho nas caldeiras, dentre outros tópicos ligados à produção do açúcar. As escolas, como responsabilidade do Estado, tiveram seu início em 1909, com a criação de dezenove escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação. Essas escolas não atendiam ao desenvolvimento industrial, pelo fato de que havia uma industrialização inexpressiva. Sua finalidade era moral, de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Portanto, a primeira vez que a política pública surge tendo em vista a formação profissional nacional é na perspectiva moralizadora. O trabalho tinha como objetivo formar o caráter.

Até 1932, dois caminhos pautavam a formação dos trabalhadores no curso primário. Um era voltado para o rural e o outro, para o profissional, ambos com quatro anos de duração, em que poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Esses cursos eram destinados aos setores secundários e terciários, que, nesse período, não tinham expressividade.

A trajetória das elites era o ensino primário, completado pelo ginásial, ensino médio acadêmico e ensino superior, dividido em ramos profissionais.

Historicamente, a trajetória educacional dos trabalhadores e cidadãos, no Brasil, é marcada pela dualidade estrutural, tendo no *taylorismo-fordismo* um forte

aliado para ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão das atividades de execução.

A reforma Capanema, em 1942, ajustou as propostas pedagógicas ao mundo do trabalho, propondo uma formação para a intelectualidade e outra para os trabalhadores, seguindo as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. No mesmo ano, foi criado o SENAI e, em 1946, o SENAC, combinando-se iniciativa pública e privada para as demandas definidas pela divisão social e técnica do trabalho organizado, tendo como paradigma o *taylorismo-fordismo* para atender ao crescente desenvolvimento industrial e, como conseqüência, à exigência de mão-de-obra qualificada.

Dois caminhos bem diferenciados legitimaram o mundo da produção econômica: os que seriam preparados pela escola para serem dirigentes, e os que, com poucos anos de escolaridade, seriam preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada, configurando-se, portanto, a dualidade estrutural em que o ensino médio veio se constituindo no Brasil.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e o desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário autenticaram outros saberes – não só os de cunho acadêmico – e contribuíram para que fosse promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/1.961). A legislação educacional, pela primeira vez, reconheceu a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, equivalendo os cursos propedêuticos e os profissionalizantes e fazendo com que todos pudessem ter liberdade de escolha no curso de nível superior, o que não acontecia até então. Inicialmente, era vetada ao egresso de escolas profissionalizantes a continuidade de seus estudos no ensino superior. Posteriormente, quem terminava o ensino profissionalizante de nível médio estava limitado a fazer cursos superiores na mesma área e a LDB garantia a equiparação.

A reforma do governo militar, na década de 70, intensificou a internacionalização do capital e a superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro, trazendo em seu bojo uma nova reforma do ensino, a LDB nº. 5.692/1.971, que teve a pretensão de substituir a dualidade pela profissionalização compulsória do ensino médio, fazendo com que todos tivessem a mesma trajetória.

A idéia de ingressar no bloco do primeiro mundo com a euforia do “milagre brasileiro” e o crescimento acentuado da economia trouxe como conseqüência a exigência de qualificação da mão-de-obra. A partir dessa qualificação, o aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas de cada ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica. Em decorrência, a pedagogia escolar e do trabalho propôs conteúdos fragmentados com seqüências rígidas, visando à uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, distinguindo teoria e prática. Essa pedagogia respondeu às demandas do mundo do trabalho e da vida social, pautadas no paradigma *taylorista-fordista*.

O advento da globalização da economia e, como conseqüência, a reestruturação produtiva, mudou todo um modo de trabalhar, e as velhas formas *tayloristas-fordistas* deixaram de ser dominantes. O trabalho individual foi substituído pelo de equipe e, conseqüentemente, a linha de produção, em células. O trabalhador passou a controlar todo o processo de sua máquina, o engenheiro desceu ao chão da fábrica e o supervisor desapareceu. A base desse processo foi o modelo japonês de organização e gestão do trabalho denominado *toyotismo*.

Para esse novo modelo, exigiu-se um outro tipo de trabalhador, mais amplo, que abarcasse todos os setores da economia. A produção flexível exigiu capacidades intelectuais, sendo algumas delas: a comunicação adequada, através do domínio dos códigos e linguagens; o conhecimento de uma língua estrangeira, além da portuguesa; e as novas formas trazidas pela semiótica. Para resolver problemas práticos, foi necessário utilizar os conhecimentos científicos, o que exigiu autonomia intelectual, moral, comprometimento com o trabalho, aperfeiçoamento contínuo, posicionamento ético, responsabilidade, crítica e criatividade.

Essas novas determinações mudaram radicalmente o eixo da educação média e profissional e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1.996) veio conferir uma nova identidade ao ensino médio, determinando que este fosse *educação básica*. O ensino médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade e a construção de competências básicas que situam o educando como sujeito de seu aprendizado e o desenvolvem como pessoa, “como sujeito em situação” – cidadão. (PCN, 1999, p. 22)

Portanto, com base nas transformações que o mundo sofreu, o rompimento das fronteiras, as mudanças da geografia política, provocando, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, a educação surgiu como uma utopia necessária indispensável à humanidade e deve ser encarada, conforme Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmônico, mais autêntico, de modo a fazer recuperar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (UNESCO, 1999).

Para tal contexto, fez-se necessário construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, tanto no mundo do trabalho como na prática social, o que significa uma nova proposta curricular. Há necessidade de se romper com o modelo tradicional, numa nova perspectiva de aprendizagem permanente e continuada, em que ocorra a formação e a construção da cidadania em função de processos sociais que se modificam. Os objetivos de formação do ensino médio priorizam a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20/12/1996, constitui-se em um documento que propõe nova estrutura educacional e distingue o ensino médio regular do profissionalizante, de maneira diferente do que ocorria na Lei nº. 5.692/71.

A nova LDB traz novos paradigmas que modificam, na letra, substancialmente a educação, pois reflete o novo mundo em que vivemos, em que se renovam os modos de existir do capitalismo, através da recomposição neoliberal e da globalização. Nesse processo, estabelece-se um Estado não intervencionista, que busca nas privatizações desatrear-se de seus compromissos, inclusive com a

educação. Silva (2002), para falar desse processo neoliberal, reporta-se à distribuição, nas escolas estaduais, de gibis com histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de cunho liberal, cujo conteúdo tinha a pretensão de ensinar os “fundamentos do liberalismo”. Aponta o autor que:

...a cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro lado é importante também utilizar a educação como um veículo que proclama as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas como objeto de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (p. 12).

O ensino médio, no Brasil, veio se constituindo, desde seus primórdios, num grande “nó”, como já comentado no histórico apresentado, onde estão presentes as dualidades: o ensino para as elites, para formar “as cabeças pensantes”, e o ensino para as classes trabalhadoras, marcado pelo *saber fazer*, perpetuando sempre as desigualdades.

A novidade é que a nova LDB passou a considerar o ensino médio como parte da educação básica, diferentemente da Lei anterior, e, por isso, faz-se necessária uma análise do que ali está contido e um desvelamento, à luz de dados científicos, dos significados ocultos, para que se possa simbolizar o que se esconde nas entrelinhas de um documento que dá “novos rumos” ao ensino médio.

É nessa perspectiva de educação básica que se continua a reproduzir a dicotomia, ou seja, ela não é enfrentada, apesar de desvincular o ensino médio do ensino profissionalizante, na tentativa de oportunizar este último durante os estudos do ensino médio ou após seu encerramento. O que é isso se não a distinção das classes sociais? Quem está inserido nas escolas públicas não tem alternativa: ou faz um curso profissionalizante paralelo ao ensino médio ou, após o término deste, é obrigado a buscar um outro curso, pois, sem nenhum aporte profissionalizante, o jovem não consegue se inserir no mercado de trabalho. Quando consegue, é

através das relações informais, diferentemente daquele aluno oriundo das escolas particulares, que já está direcionado para o vestibular, dentro da universidade; esses jovens, após encerrarem o ensino médio, terão mais chances de emprego que o alunado oriundo da escola pública.

Mais do que nunca, o mercado de trabalho exige essa formação do jovem, como está no artigo 35, capítulo II, da LDB em vigor: “(...) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (Brasil, 1998)

Quando se fala em “flexibilidade” ou “aperfeiçoamentos posteriores”, está implícito às novas exigências do mercado de trabalho – e claro fica – que para os que não têm “capital econômico” nem “capital cultural” não há garantia de um emprego qualificado. Isso significa trabalho informal e precário, pois há uma escassez de postos de trabalho, o que exige uma competição acirrada, em que os mais “capacitados” terão garantia de trabalho.

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas nem todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos. (Gentili, 2002, p. 52)

Nesse processo, as classes menos favorecidas – que trabalham durante o dia ou aguardam ter um emprego, enquanto estudam nos cursos de ensino médio noturno – são as mais penalizadas.

No entanto, na LDB, em seu artigo 35, capítulo III, ficou definido: “A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” A escola noturna de ensino médio trabalha no limite de aulas e seu currículo continua sendo trabalhado, na maioria das escolas, numa orientação metodológica tradicional, apesar da existência dos PCN, que ainda são uma incógnita para muitos dos professores.

Os fundamentos científico-tecnológicos, voltados para os novos modos de organização da produção e do trabalho para o novo mundo neoliberal, dificilmente estão presentes nos currículos escolares, faltando aos educandos uma base que os insira, de fato e de direito, no mundo do trabalho. Essa é uma questão que precisa ser equacionada, e os PCN trazem orientações para esse impasse, embora tais orientações não tenham sido, por diversas razões, incorporadas pelas escolas.

Durante o segundo semestre de 2004, iniciou-se, na escola pesquisada, um curso promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo denominado PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), realizado através de teleconferências. Ele tem como objetivo capacitar os professores do ensino médio para atuarem de acordo com as orientações acima mencionadas. Esse programa, financiado pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), chega às escolas através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem por objetivos: "... melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Para isso, tem como metas apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural..." (MEC, FNDE, p. 1). Ainda é um programa em fase inicial e, até o momento, não é possível perceber se trará resultados benéficos ao ensino médio.

A LDB, em seu Capítulo II, artigo 36, seção I, do Ensino Médio, dá destaque para que o aluno se aproprie de uma educação significativa: "...Destacará, a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania." (p. 35)

Sabemos que nossa educação, principalmente a pública, padece de uma baixa qualidade, o que já foi apontado em estudos efetuados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), através dos dados fornecidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), em um volume denominado: *Qualidade da educação: uma nova leitura dos dados do SAEB*. O estudo aponta problemas seríssimos nos alunos do 3º ano do ensino médio quanto ao domínio da língua e este é um dado a ser considerado, uma vez que dominar a língua é um fator de inclusão, porque traz conhecimentos indispensáveis ao exercício da cidadania.

O maior problema apontado nessa pesquisa encontra-se nas dificuldades de leitura e interpretação de textos, dados estes que confirmam uma deficiência no

processo de alfabetização: “A publicação do estudo da 4ª série apontou graves problemas de eficiência do sistema educacional brasileiro” (Apresentação, p. 1). Sendo assim, conclui-se que tal deficiência acaba por se manifestar no ensino médio, penalizando ainda mais as classes menos favorecidas, que dependem da escola pública para inserir-se no mundo do trabalho.

Outra questão que não se pode deixar de mencionar é a importância do papel do professor, o grande mediador no processo de aprendizagem do educando. Não podemos culpabilizá-lo por todos os problemas de nossa educação, uma vez que a escola reproduz uma desigualdade já existente fora dela, além do que o aluno vem de um processo de aprendizagem com deficiências.

Estudos têm apontado que professores mal remunerados, que trabalham três períodos diários para conseguir um salário razoável, não se atualizam nem se dedicam à docência como deveriam. Outra questão é que o professor se nega a mudar. Como afirma Zibas (2002, p. 72): “Ele [o professor] é o laço estratégico, pois se espera que ele abandone práticas há muito sedimentadas e de saberes historicamente acumulados, ou seja, espera-se uma conversão em diversos níveis: cognitivo, psicológico, social e político.”

Não se pode deixar de mencionar também que os problemas aqui apontados estão intrinsecamente ligados às políticas gestadas nos gabinetes, comprometidas com os receituários impostos pelo Banco Mundial, grande financiador de nossas políticas públicas educacionais que, no papel, enfatizam a educação básica pública, mas, na realidade, continuam ainda a privilegiar, com problemas, o ensino fundamental. Em seus documentos, é clara essa influência, conforme percebe Silva (2002, p. 89): “... de maneira tênue, o Banco Mundial faz referências à necessidade de investimentos na educação básica pública (primária e secundária do primeiro ciclo) e, contraditoriamente às propostas demandadas pela sociedade civil, continua enfatizando apenas o ensino fundamental e reafirmando políticas fragmentadas.”

Com essas intervenções, o que temos é um desmonte da qualidade da escola pública. É a descaracterização de um ensino público via participação dos “Amigos da Escola”, ONG’s, comunidade comercial e industrial de seu entorno.

Outro problema, no caso de São Paulo, é a política patrimonialista que se manifesta em processos como a atribuição de aulas e escolha das escolas, que permitem todos os anos aos professores efetivos (minoridade) escolher as escolas onde querem trabalhar. Os chamados ACT’s (Admitidos em Caráter Temporário), a

maioria, quando da “atribuição de aulas” são *escolhidos* por pontuação. Temos aí o enfraquecimento pela não permanência dos professores na mesma escola por muito tempo, não assumindo compromisso. Todos os anos faz-se o mesmo processo, mantendo uma rotatividade dos professores nas escolas, o que dificulta possíveis mudanças.

Os PCN trazem uma série de sinalizadores para o encaminhamento dos processos educativos do ensino médio, na perspectiva de dar voz ao jovem e orientá-lo quanto às mudanças do mundo – em especial o do trabalho – onde ele está ou poderá estar inserido.

O documento parte de três princípios – a estética, a política e a ética – como base para a fundamentação necessária e pauta-se na filosofia como norteadora das concepções para um ensino médio integrado no mundo atual, com sua agilidade tecnológica e suas mudanças paradigmáticas.

Os PCN trazem para um novo ensino médio a “estética da sensibilidade” como expressão do tempo contemporâneo, substituindo a repetição e a padronização, próprias da era das revoluções industriais e das escolas tradicionais. Ela estimula a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, a criatividade e o espírito inventivo para facilitar a constituição de identidades que serão capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

As constituições dessas identidades são de importância ímpar dentro desses preceitos a que se propõem, em um mundo em que diferentes culturas se mesclam e as fronteiras abertas suscitam possibilidades imensas. A resistência e a dificuldade em implementar tais mudanças situam a escola como reprodutora da sociedade. Nossas escolas públicas, salvo raras exceções, continuam a ser tradicionais, reproduzindo a sociedade em que vivemos:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2003, p. 41)

Para que a educação seja um processo sensível é preciso inquietar, resgatar o humano que historicamente constitui nossas vidas, nossa sociedade. Para suscitar tal inquietude nos educandos é necessário dar-lhes ferramentas que os façam capazes de discernir as ideologias que subliminarmente estão presentes em nosso cotidiano.

A escola inspirada na estética da sensibilidade visa a compor o espaço e o tempo de modo planejado, para que a diversidade dos alunos possa se expressar em trocas significativas. A escola dispersa, sem continuidade, padronizada, ruidosa, onde o caos está instalado, será precedida por um lugar que se pautará pela continuidade, pelo ordenamento, pela diversidade de expressão, palavras, imagens, sons, gestos, sendo as expressões das pessoas estimuladas para que a fragmentação dos significados e o isolamento sejam superados.

Não há escola sensível no caos. Na escola pública, as interferências das vozes sem sentido se misturam; palavras não ouvidas, que têm levado educadores e educandos a um esgarçamento de suas relações, em que os aprendizados tornam-se sem significado aos educandos. Na verdade, a busca da sensibilidade está em entender, dar vez e voz a esse jovem na busca de sua identidade, que é a proposta explícita nos PCN.

“A política da igualdade”, em seu ponto de partida, incorpora a igualdade formal, o reconhecimento dos direitos humanos, o exercício dos direitos e deveres da cidadania fundamentando e preparando o educando para a vida social.

Os PCN referem-se à “política da igualdade” como uma prática que garante a igualdade de oportunidades e de tratamento nas diversidades que compõem alunos e professores, para ensinar os conteúdos curriculares e aprender a aprender. O Estado, como responsável pela educação pública, tem que garantir os padrões mínimos de qualidade do ensino. Em contrapartida, os sistemas e as escolas comprometem-se a usar o tempo e o espaço pedagógico, as instalações e os equipamentos, os materiais didáticos e os recursos humanos, priorizando o interesse da maioria em cada decisão administrativa ou pedagógica.

Sabemos, por várias pesquisas já realizadas, que nossa educação, em qualidade, está aquém do que preconizam os Parâmetros. Pesquisas têm mostrado a ineficiência do ensino público, portanto a política da igualdade aqui preconizada não é praticada nas escolas. Quando temos como protagonistas principais os educandos, principalmente em uma fase da vida em que precisam ser ouvidos em

seus interesses, não é possível tratá-los como expectadores, pois isso caracteriza um distanciamento que compromete sobremaneira as trocas tão necessárias a um ensino de qualidade.

Escolas com instalações precárias, equipamentos e materiais didáticos insuficientes, salas com computadores impossibilitados de uso por falta de manutenção não é senso comum, é a realidade constatada *in loco*, na rotina diária das escolas públicas. É evidente que temos escolas que são exceções, que primam pela qualidade de ensino, mas o que não se pode é perder de vista o ideal de que todas as escolas públicas sejam de qualidade e exerçam, de fato, a educação inclusiva preconizada nos PCN.

“A ética da identidade” busca reconciliar no coração humano o que os primórdios da idade moderna dividiram: o mundo moral e o mundo da matéria; o privado e o público. A ética que se quer é a da estética e da política, não as negando, mas resguardando-as, em tempo de transição, como um ideal da humanidade. Aqui está como os PCN significam realmente algo muito bom, “reconciliar no coração humano... o que a idade moderna dividiu”. Ideal neoliberal, sem dúvida, que de certa maneira cria uma resistência que, a princípio, nos parece impossível de ser quebrada, mas, como educadores, sabemos que apesar da resistência, há necessidade de mudanças significativas em nossas práticas. O problema do professor é que ele fica a mercê dos processos que lhes são impostos. Um dos motivos são os cursos de formação que não lhes dão uma consciência política sobre suas práticas; e, sem uma reflexão sobre o seu fazer, ele se torna um mero repetidor de conteúdos.

No domínio da estética situa-se a pedagogia exercida no espaço escolar, que tem, na sensibilidade da prática pedagógica, a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Seu objetivo é especificamente contribuir na educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade e a responsabilidade. É dessa pedagogia que os jovens do novo milênio poderão desenvolver a capacidade para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, para aplicá-los no trabalho, comunicá-los, registrá-los no seu projeto de vida social e no exercício de sua cidadania.

O professor, no domínio da prática pedagógica sensível, como propõem os PCN, não entende esse seu papel social e resiste às mudanças. É preciso inquietá-

lo em seu fazer na busca da disposição em mudar suas práticas. Essa acomodação acaba lhe acarretando uma desconsideração social em sua profissão.

Ainda dentro dos PCN, as orientações sobre a identidade, diversidade e autonomia existem para que a escola possa, nas diversidades que se fazem presentes em nossa realidade, buscar alternativas de construir seu próprio caminho como instituição voltada para os jovens.

A identidade da escola é primordial como instituição educativa de jovens. Em função das características da clientela e de seu meio social, a identidade da escola atuará na diversidade, o que não deve ser confundido com fragmentação. Diversidade para a igualdade, inspirada nos ideais de justiça, não significando com isso só oportunidades iguais. É necessário um tratamento diferenciado. A escola média, em sua diversidade, deve contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, para que no ponto de chegada possa garantir, de forma eficaz, o aprendizado comum a todos.

Os estabelecimentos de ensino médio e os sistemas, em conjunto com a comunidade e a equipe docente, deverão criar alternativas institucionais com identidade própria, tendo como missão a educação do jovem, fazendo uso das várias possibilidades de organização pedagógica espaciais e temporais, e articular parcerias com instituições públicas ou privadas, já preconizadas na LDB.

Faz-se necessário formular políticas de ensino direcionadas para essa faixa etária em que a ênfase esteja na formação básica e na preparação geral para o trabalho, a fim de se integrar as séries finais do ensino fundamental com o ensino médio, em virtude da proximidade das características comuns de especialização disciplinar que esses segmentos do sistema guardam entre si e da proximidade de faixa etária.

A Lei nº. 5.692/71 conciliava duas funções difíceis no ensino médio: habilitar para o exercício de uma profissão e preparar para a continuidade dos estudos. A definição de um projeto de vida, quando da conclusão do ensino médio, continuaria criando a duplicidade de demanda, pela determinação das condições econômicas da família e pelas características pessoais. A entrada no mercado de trabalho era postergada por aquele jovem com condições de custear sua carreira. Já para aqueles que necessitavam adentrar ao mercado de trabalho precocemente, o ingresso dava-se logo após o término do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente ao término deste.

No caso do jovem que ingressava no mercado de trabalho precocemente, o percurso educacional podia não ser excluído de seu plano de vida, mas apenas protelado para que pudesse se tornar sustentável, talvez mais ambicioso. Nestes novos tempos, o futuro dos jovens é sempre um projeto em aberto. Em alguns casos, suas escolhas estarão intercaladas com experiências de trabalho de diversas naturezas em sua vida particular: participar da comunidade; eleger princípios de consumo, cultura e lazer; constituir família; orientar-se politicamente etc. Tal projeto de vida exige que a escola média dê a esse jovem uma formação geral sólida e consistente.

Enquanto aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, o perfil pedagógico do ensino médio tem como ponto de partida o que a LDB de 1.996 estabelece em seu Artigo 32 para o ensino fundamental:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (p. 31).

É, portanto, no ensino médio que ocorre o processo de desenvolvimento de atitudes e valores.

Para que o educando possa adaptar-se às mudanças pelas quais o mundo passa, especialmente no trabalho, a cidadania e o trabalho são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve ser aplicada. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências** de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana exige a ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A escola precisa constituir-se numa experiência permanente em estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em

geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais, para acompanhar os processos produtivos, os diversos bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona em seu dia-a-dia, e se relacionará em seu futuro profissional. Para tal, é preciso entender como a teoria (Ciência e Tecnologia) está ancorada na prática (processo produtivo).

Castro (1997, p. 13), ao analisar o ensino médio de formação geral, observa: “Não se trata nem de profissionalizar, nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre teoria e prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita.”

Para o autor, essas pontes implicam fazer a relação, por exemplo, entre o que se:

...aprendeu na aula de Matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de Física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde de quarta (...). Para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação (p. 13).

Para dar conta desse mandato, a organização curricular do ensino médio deve ser orientada por alguns pressupostos, que podem ser assim sintetizados, conforme Kuenzer (2002) preconiza e com os quais concordo:

1) uma visão organizada do conhecimento, para dar conta das mudanças que ocorrem velozmente no acesso às informações, provocando novas análises, novas abordagens conceituais da realidade;

2) os conteúdos do ensino e aprendizagem organizados de modo a priorizar as diferentes interações entre as disciplinas dos currículos;

3) uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento, o aprendido com o observado, a teoria com a prática; as linguagens como elemento-chave para construir os significados, conceitos, relações e condutas;

4) o conhecimento como construção coletiva que se dá na sala de aula, no trabalho, família, e em todas as demais estâncias sociais; reconhecer a

aprendizagem como mobilizadora de afetos e emoções nas relações com seus pares, nas habilidades intelectuais e cognições.

Para Kuenzer (2002), a formação básica a ser buscada no ensino médio deverá realizar-se na busca da “constituição de competências, habilidades e disposições de condutas e não mais pela quantidade de informação”; relacionar o conhecimento com a experiência cotidiana; significar o aprendido; captar o significado do mundo; fazer a ponte entre teoria e prática; ter subsídios para dar fundamentação à crítica, à argumentação com base em fatos; saber lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

O desafio é organizar os currículos para que possam dar conta das novas propostas, dentro da nova realidade em que vivemos. Para isso, o novo ensino requer substituir a antiga forma enciclopédica repleta de informações para dar prioridade aos conhecimentos e competências de teor geral, dar subsídios concretos para a inserção profissional aos que continuarão seus estudos. Destacar a continuidade do aprendizado; dar um novo significado aos conteúdos curriculares, não como um meio em si mesmo, mas com o objetivo de constituir competências e valores. A linguagem deve ser trabalhada não só para se expressar e comunicar, e sim na perspectiva de constituir significados, conhecimentos e valores. Mobilizar mais o raciocínio através de estratégias diversificadas de ensino; flexibilizar as competências cognitivas superiores; dar ênfase à interação entre aluno-professor e aluno-aluno para uma troca permanente, negociando os significados dos conteúdos curriculares para que a construção do conhecimento seja coletivo.

O aluno deve ser estimulado em todos os procedimentos e atividades para que possa reconstruir e reinventar o conhecimento teórico através da experimentação, da execução de projetos, do protagonismo em situações sociais; ter um diálogo permanente entre as diversas áreas do saber, através da organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares, com projetos que dêem a visão orgânica do conhecimento; contextualizar os conteúdos de ensino, para que conteúdo e contexto possam dar conta de significar o aprendido; estimular o aluno a ter autonomia intelectual, como protagonista de sua própria existência; facilitar a relação do aluno com o conhecimento, lidando com seus sentimentos em relação ao aprendizado.

Para que os conteúdos a serem trabalhados tenham significado, a interdisciplinaridade e a contextualização entram para fazer parte do currículo e dar subsídios que sustentem a proposta e a organização dos conteúdos. A interdisciplinaridade tem como função relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, em pesquisa e ação, que poderá ser tornar uma prática pedagógica.

Um exemplo de pesquisa pode se dar quando do uso da linguagem e do pensamento relacionado com o processo de constituição do conhecimento das Ciências Humanas e o exercício destas para aperfeiçoar o emprego da linguagem formal. Outro exemplo é o uso da Matemática na constituição dos conceitos das ciências naturais e a explicação das leis naturais como exercício que desenvolve o pensamento matemático; a Informática como recurso que pode contribuir para reorganizar e estabelecer novas relações entre conceitos científicos e estes como elementos explicativos dos princípios da Informática; as Artes como constitutivas dos pensamentos simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício de análise, síntese e solução de problemas, competências que se buscam desenvolver em todas as disciplinas.

A contextualização envolve uma relação ativa entre o aluno e os conteúdos, de forma a entender que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. O conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. O trabalho bem feito permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização trabalha os conteúdos buscando as vivências presentes na vida pessoal, social e cultural e mobilizando competências cognitivas já adquiridas (a LDB já explicita as dimensões de vida, os contextos valorizados: o trabalho e a cidadania).

A ponte entre teoria e prática, no ensino, estão presentes na lei como facilitadoras das competências. Reportando-nos ao que dizem os PCN (*apud* Piaget, 1999) sobre o processo de aprendizagem: compreender é inventar ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.

A aprendizagem sistemática para que interdisciplinaridade e contextualização possam ocorrer é função da escola; é só nela que o adolescente irá se desenvolver.

A escola, como agência específica que organiza os conhecimentos e apresenta-os aos alunos é a mediadora dos conteúdos através do professor, que tem a tarefa de manipular os recursos didáticos e a função insubstituível de dominar os avanços do conhecimento, apresentá-los aos alunos pela mediação das linguagens, de modo que possam avançar em seu aprendizado.

O trabalho que a escola realiza – ou deveria realizar – é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, importante na atual conjuntura que requer autonomia intelectual, solução de problemas, análise e prospecção, criatividade. O conhecimento que caracteriza a aprendizagem escolar antecipa o desenvolvimento da capacidade mental superior.

Na parte diversificada do currículo, não se contemplam na letra nem no espírito da lei a preparação para o trabalho ou habilitação profissional.

Às escolas do ensino médio cabe hoje contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais de sua clientela, conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho. A articulação do ensino médio com a educação profissional deve ser uma via de mão dupla que poderá se fazer de inúmeras formas de preparação básica para o trabalho, o qual será aproveitado na continuação dos estudos, e também na inserção no mundo do trabalho.

A escolha para o ensino profissionalizante faz-se mediante a conclusão do nível médio. Cabe às escolas ou programas dedicados à formação profissional identificar conhecimentos, habilidades essenciais e competências para detectar no aluno do ensino médio as disciplinas e estudos que lhe deram suporte e que poderão ser utilizados no curso profissionalizante.

Para Kuenzer (2002), a oferta do ensino médio deverá manter uma única estrutura que assegure a todo o alunado os mesmos direitos relativos à certificação e qualidade. É preciso não mais diferenciar as classes sociais, acabar com a dualidade, adotando, para isso, uma única trajetória que objetive uma educação básica (ensino fundamental e ensino médio) para todos, respeitando as diferentes necessidades dos diversos meios sociais em que esse jovem está inserido e ofertando um ensino diversificado que atenda à sua perspectiva de vida.

Na perspectiva desse novo ensino, não se enseja mais preparar os jovens só para o trabalho nem só para o ensino superior, desvencilhando-se da dicotomia: ensino profissionalizante para as camadas mais baixas da população e ensino propedêutico para os jovens mais abastados. O que se quer é a rede oferecendo educação básica para que o jovem possa optar, na parte diversificada, conforme seus interesses e necessidades, articulando ciência, cultura, cidadania e trabalho.

A nova realidade exige um ensino médio que diminua as diferenças sociais e, para tanto, faz-se necessária uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica, que contemple a todos com uma preparação básica comum, tornando cada pessoa um cidadão apto a se relacionar socialmente e a se inserir no mundo do trabalho de modo a exercer sua cidadania participativa. As premissas para articular essa nova educação têm, na combinação dos conhecimentos gerais e específicos, a estrutura fundante entre pensamento e ação, teoria e prática, escola e sociedade, ensejando as novas tecnologias, o universo da ciência contemporânea, as relações sócio-históricas estabelecidas pelos homens na sua convivência social e de trabalho, que permeiam formas diferenciadas de linguagens.

A escola pública é o local em que os jovens, principalmente aqueles das camadas populares, relacionam-se com os conhecimentos científicos em todas as áreas. Para que esses conhecimentos aconteçam, é preciso haver uma educação geral que propicie condições de igualdade e permita a esses jovens inserir-se na vida social, política e produtiva, para que possam superar as deficiências culturais perpetuadas nas diferenças sociais tão presentes em nossa realidade.

É função da escola pública promover todos os esforços para selecionar e organizar conteúdos e metodologias significativas e preparar professores qualificados; aos órgãos públicos competentes, cabe investir adequadamente. As diversidades regionais contemplam uma educação científico-tecnológica específica para cada realidade, em que os conhecimentos sejam definidos conforme a práxis social e produtiva, sempre em consonância com os conhecimentos gerais básicos, primordiais na vida social e produtiva.

Para isso, a organização curricular será intencionalmente selecionada por conteúdos e atividades básicas e diversificadas, propiciando ao aluno desenvolver o pensamento geral e específico nas diversas situações a ele apresentadas, preparando-o para o exercício da cidadania e de sua vida produtiva. Com base na realidade, peculiaridades e demandas locais, além do desenvolvimento da educação

científico-tecnológica específica, que terá como objeto os conhecimentos científicos, as formas tecnológicas, os conhecimentos sócio-históricos e as linguagens próprias, que o aluno desenvolverá em sua trajetória escolar, ele poderá optar por modalidades que possam vir ao encontro das necessidades locais, tais como: educação, turismo e lazer, artes cênicas, música, escultura, pintura, ecologia, informática etc.

Cabe à escola dar um tratamento adequado às modalidades diferenciadas, estabelecendo no currículo a forma como poderá ser efetuada a ligação entre o aprendido e a prática. As disciplinas que compõem as áreas do conhecimento devem ser respeitadas em sua carga horária, porém, para dar conta das modalidades diferenciadas, é necessário tomar os 25% da carga horária, como é previsto na LDB. Um exemplo é o uso dos conhecimentos biológicos, químicos, físicos e matemáticos, utilizando-se, além da sua carga horária normal, os 25% na elaboração de um projeto científico sobre o meio ambiente local, desenvolvido pelos alunos, no qual os envolvidos irão levantar dados científicos sobre o ar, a água, o solo e o lixo. Após esse levantamento, os resultados serão discutidos entre os envolvidos, que irão propor soluções locais para conscientizar a população, fazendo um trabalho constante e persuasivo de mudanças de atitudes, levando em consideração que o problema não é só local. Essa abordagem poderá ser ampliada através de convênios com cooperativas de reciclagem de lixo, prefeituras e órgãos não-governamentais. Atuando como multiplicador das mudanças de atitudes das pessoas com relação ao respeito ao meio ambiente, o jovem terá, além de uma experiência de cidadania e trabalho, uma formação que lhe possibilitará atuar nos diversos órgãos ligados ao meio ambiente.

A educação profissional poderá ser concomitante com o ensino médio – ou ocorrer após seu término – e deverá ter carga superior à mínima exigida por lei (2.400 horas). Essa modalidade de ensino é oferecida por diversas instituições, que mantêm múltiplas modalidades profissionalizantes. Cabe ao aluno escolher aquela que melhor convier ao seu interesse profissional, através de diversos órgãos, tais como: SENAI, SENAC, SENAR, escolas técnicas instituições públicas e privadas, centros públicos de educação profissional etc. O acesso ao ensino profissional, nesses moldes, dos jovens sem condições de arcar monetariamente com sua profissionalização, deve ter a garantia de sua gratuidade.

As várias modalidades oferecidas na educação profissional atendem a objetivos diversos, desde cursos simples de curta duração até a habilitação em nível técnico. Quando a escola regular (ensino médio) e a profissionalizante forem freqüentadas pelo aluno concomitantemente, a segunda deverá observar a carga horária da primeira, e esta poderá ter conteúdos articulados com o ensino profissionalizante, mas sem deixar de assegurar uma formação geral sólida.

A profissionalização deve ser um complemento da educação científico-tecnológica, além da básica, com os conteúdos articulados com as ofertas específicas do mercado. A formação profissional deve contemplar conhecimentos e habilidades específicas com atividades necessárias ao exercício de uma ocupação.

O ensino médio deve estar atrelado à formação profissional básica e, para isso, é necessário alongar o ano letivo, ocupando fins de semana e férias escolares com atividades voltadas para aqueles alunos que necessitam trabalhar. O ensino profissional poderá também ser oferecido em módulos, que vão se completando no decorrer do percurso escolar, proporcionando ao aluno, no final uma formação completa, a possibilidade de prever uma trajetória que o leve a pensar em suas necessidades dentro do que o mercado oferece.

Alguns empregos em áreas definidas do mercado requerem conhecimentos específicos. Para tal requisito, é preciso planejar criteriosamente a integração de diversas instituições que dêem suporte à busca do jovem em sua trajetória, para que ele possa mudar sua opção ou completar a formação em módulos diversificados, tais como: inglês instrumental, matemática financeira, gestão de pequenos empreendimentos, manutenção de computadores etc. As instituições terão um papel importantíssimo na empregabilidade do jovem, oportunizando a diversidade e a flexibilidade da oferta, desburocratizando o acesso, democratizando as vagas e, assim, possibilitando que ele se eduque profissionalmente de forma contínua.

A reforma do ensino médio preconizada pela LDB é orientada pelo Ministério da Educação a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) – Projeto Escola Jovem (MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, março 2001). Esse programa tem o intuito de alavancar as reformas preconizadas tanto na LDB quanto nos PCN.

O PROMED – Projeto Escola Jovem, parcialmente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), insere-se neste quadro de profundas e

recentes mudanças. Seu objetivo geral é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do País, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social.

O desafio do Programa Escola Jovem é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior igualdade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.

Na perspectiva de que o ensino médio possa alavancar o que propõem a LDB e os PCN, foram definidas sistemáticas avaliativas como o ENEM. Temos em Perazzo (2002) uma análise criteriosa sobre os indicadores do ENEM e um deles sinaliza que as práticas ainda não estão constituídas dentro do espaço escolar, pois, indagando se essas mudanças chegam ao conhecimento dos professores e se influenciam suas práticas pedagógicas, ela verificou que isso não acontece nas escolas públicas. Constata, ainda, que um ensino médio de qualidade, democrático e científico não será conseguido com alterações alheias à dinâmica da escola, por decreto, sem melhorias simultâneas em diversos aspectos, como formação contínua de professores, melhoria das condições salariais e dos recursos materiais, participação da comunidade e outros. Para ela, há uma lógica gerencial, empresarial que orientou a realização do ENEM por este trabalhar com o **produto** de uma formação. Aponta, ainda, que os PCN não podem ser adaptados; devem, sim, ser trabalhados significativamente pela escola e discutidos. Perazzo faz um breve retrospecto e uma crítica de como foram concebidos os PCN. Quem foram esses protagonistas? Dirigentes da Educação Média e Tecnologia e a equipe técnica que coordenava o projeto de reforma em conjunto com professores de várias universidades de ponta, cujo corpo docente é reconhecidamente envolvido com o ensino e a pesquisa.

Segundo a autora, as Secretarias de Estado, juntamente com especialistas e professores de várias universidades reuniram-se e tiveram acesso aos primeiros documentos elaborados para que fizessem suas respectivas apreciações (inclusive professores das redes públicas estiveram presentes nessas reuniões). Quando do término e elaboração dos PCN, o MEC e a Secretaria de Educação Média e Tecnologia tiveram como certo que a reforma dos currículos deu-se de forma democrática, com a participação da sociedade e de setores preocupados com a educação brasileira.

A questão posta é que, para muitos educadores, os PCN ainda são uma incógnita, pois ainda há muita dificuldade em lidar com esse documento.

4. O jovem e sua relação com o mundo do trabalho

O trabalho tem um relevante destaque na vida dos jovens, principalmente daqueles vindos de classes sociais menos favorecidas, que geralmente trabalham durante o dia todo e vão para a escola à noite.

É de grande interesse tomar mais de perto a tese de Carvalho (1984) sobre o jovem trabalhador que freqüenta o ensino noturno, e que tem como ponto de partida a relação escola / processo produtivo. É de seu estudo as considerações que faremos a seguir.

O cotidiano desse ensino noturno tem características singulares: são alunos que estão inseridos na produção capitalista e que chegam à escola esgotados por terem trabalhado o dia todo. É nessa ótica do aluno trabalhador e da escola noturna que farei, a seguir, uma retomada do que foi constatado no período da pesquisa de Carvalho, revelando as vozes dos atores principais, os alunos – esses jovens que estudam no ensino médio noturno, e sobre os quais nos debruçaremos na pesquisa atual – e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e sua inserção nesse mundo.

Apesar de a pesquisa detectar reclamação, desânimo e cansaço dos alunos, eles acreditam que o estudo poderá melhorar sua vida profissional.

No desvelar desse jovem que trabalha e freqüenta o curso médio noturno, a autora, em seus escritos, articula o processo escolar e o processo produtivo na perspectiva do jovem. O que significa o estudo no mundo capitalista, em que alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprender no processo produtivo e aceitar uma colocação inferior na hierarquia salarial, pois, freqüentando cursos “fracos”, foram alunos “fracos” e terão um salário “fraco”? Mas, ao mesmo tempo, esses alunos acreditam que, se continuarem estudando, poderão alcançar um futuro melhor. A nível individual, essa formulação ideológica colabora para a reprodução do trabalhador coletivo, no sentido de servir

ao capital. Essa “cooperação” na reprodução da força de trabalho é realizada através do que a escola deixa de ensinar.

Da ótica da escola, o que ela ensina será materializado no diploma, que nem sempre é prova de que se aprendeu realmente, mas é condição para ocupar posições na hierarquia salarial. E o que não se ensina é materializado na aceitação de atitudes disciplinadas e submissas, essenciais para a reprodução das condições gerais do processo de produção social.

A entrada no mercado de trabalho é considerada pelo jovem uma decisão puramente pessoal. Ele vê o trabalho como imagem de independência: ... *trabalho porque quero. Minha mãe não queria que eu trabalhasse.*

O jovem, de modo geral, reluta em admitir que o trabalho é condição necessária para a subsistência da família e para sua condição de estudante. Deseja dar a impressão de certa atitude despojada, quando, na verdade, seu salário passa a fazer parte do orçamento da casa. É forçado por seus pais a continuar trabalhando, mesmo que não queira.

Mais de uma vez os alunos disseram: ...*os professores têm pena de nós porque a gente trabalha o dia todo.* Os professores, por sua vez, ao se referirem às dificuldades com o ensino, empregavam os termos “os coitados”, “os pobres dos alunos”. Essa atitude paternalista, encobrindo uma depreciação do trabalho manual, talvez motive a ênfase que os alunos colocam no caráter voluntário do trabalho, como se o fato de trabalhar por vontade própria anulasse a condição de violência da relação salarial, violência que, no entanto, é vislumbrada, pelo fato de se considerar o trabalho como algo forçado e a escola, não. O trabalho é a parte financeira, necessário para que se possam pagar as contas, enquanto a escola é o local de aprendizado. O trabalho é visto como uma escolha: pode-se ou não trabalhar; já o estudo é uma atividade mais pessoal.

Na fala do estudante trabalhador, há a nítida idéia de que o trabalho é realizado por ele, mas não é dele, e sim do patrão, pois é este que fica com o *lucro*. A única “liberdade” possível aparece na escolha do trabalho; depois há a submissão, por medo de perder o emprego. Ao mesmo tempo, há certa relutância em admitir essa servidão, essa venda “livre” da força de trabalho.

O objetivo do trabalho é o de ajudar a família a comprar alimentos, roupas, portanto o trabalho é visto como uma atividade concreta que permite aquisição de mercadorias. Em contrapartida, o jovem tem claro que o trabalho o explora, pois é

como “uma coisa forçada”, que se reverte em lucro para o patrão. O trabalho do patrão é caracterizado como de controle; o dos empregados, como serviço para o patrão.

No dizer dos jovens, *o mundo do trabalho é um mundo de exploração*, onde há a participação de todos; mesmo os explorados parecem auxiliar no processo de exploração. É bem possível que seja por isso que encontramos, tantas vezes, justificativas pelo fato de trabalharem. Trabalham porque querem ou porque precisam ajudar a família; porque precisam viver, mas sabem que o trabalho deles ultrapassa o simples fazer; que o trabalho tem uma dimensão maior que o estudo porque faz parte de uma engrenagem que desconhecem, mas da qual, no entanto, participam e na qual colaboram, mesmo sem seu pleno consentimento.

Os alunos chegam a ter um conhecimento da situação concreta do trabalho no modo de produção capitalista, ou seja, captam, ainda que de maneira fragmentada, a contradição básica entre capital e trabalho. O conhecimento a que chegaram a partir da prática social é veiculado na escola como “o trabalho dignifica o homem”, que, por ser generalizante, não leva em conta a historicidade das relações de produção. Apesar de viverem relações opressoras e de exploração, continuam presos a uma visão do trabalho como força “moralizadora”. O fato de estarem trabalhando é sinal de que já estão encaminhados na vida e, por isso, não vão buscar más companhias nem se desviar e seguir maus exemplos.

Através dessa ótica, o trabalho é a condição natural do homem. Há uma ordenação das coisas e quem está trabalhando e participa dessa ordem “já sente as coisas como devem ser”, e não percebe que, na sociedade dividida em classes, cada indivíduo existe como membro de uma classe determinada e que, portanto, as formas de pensamento são carregadas da ideologia apropriada por uma classe ou por uma fração de classe.

Parece que trabalhar e estudar, nessas condições, acarreta ausência quase completa de queixas diretas com relação aos salários. No decorrer de suas falas, os alunos alegam sempre falta de recursos: *...não vou ter dinheiro para continuar estudando* ou então *...se tivesse dinheiro, fazia supletivo*. Alguns alunos fazem “bicos” para completar o salário.

Quanto ao salário, as colocações foram feitas, em geral, de maneira indireta, porque consideram o serviço em que estão como provisório, como condição, para

muitos, de se manterem como estudantes. O trabalho atual é que garante o estudo, pois, sem ele, os alunos não têm condições de arcar com despesas mínimas.

Por outro lado, consideraram seu salário melhor que o de seus pais e alguns de seus irmãos mais velhos, dizendo: *...trabalho nisso só enquanto estudo, depois arrumo coisa melhor*. A perspectiva de melhoria do salário, através do estudo, parece acomodar o aluno à situação salarial, já que a provisoriedade do pequeno ganho é quase lembrada como justificativa, se bem que, ao responderem a respeito da continuação ou não dos estudos, não souberam dizer se o que ganham permitirá ir além do 2º grau. Daí a procura por cursos profissionalizantes, objetivando poder ganhar melhor após a conclusão deste para, então, continuar os estudos para “ter diploma”, o que, para eles, significa fazer um curso universitário, afinal, como disseram, *é na escola que pretendo melhorar a minha vida*.

Cotidiano e escola interligam-se de tal modo na vida desses estudantes que é impossível falar de um sem lembrar de outro, não porque se completam, mas porque constituem o cotidiano sofrido. Carvalho (1984) tentou analisar a vida do trabalho, procurando indagar em quê consiste e as condições em que se realiza.

O jovem caracteriza sua vida através do trabalho: é ele que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso. A referência de trabalho que acompanha o jovem é sempre de “cansativo, cansado”, com menção à rotina: *começa tudo de novo*. Muitos insistem em dizer que sua vida *começa na segunda-feira*, relacionando fortemente a realidade existencial com as atividades assalariadas.

Essa luta contínua tem uma finalidade: *...tenho que trabalhar muito para, no fim da vida, ser um homem de futuro*. E esse futuro é a escola que vai garantir, como já vimos. Daí esforçar-se por combinar as duas atividades.

Ainda assim, a escola parece intervir no cotidiano do trabalho: *Acho que as coisas são muito difíceis de combinar, uma com a outra, geralmente tem um trabalho de escola para fazer, uma prova, você fica lá no serviço e pensa “preciso fazer aquilo, de que jeito eu faço?”*. A escola não é continuação ou complemento do trabalho, mas atividade que cria problemas.

São dificuldades que os meninos tentam contornar de diversas maneiras; por exemplo, fazendo a lição no trabalho, escondido. A condição de trabalhador-estudante não pode transparecer claramente. As tarefas escolares são inseridas de modo “escondido” no cotidiano do trabalho, como uma das únicas alternativas de poder “levar as duas coisas juntas”. Conforme o tipo de trabalho, é mais simples,

conforme se pode observar: *Quando não tenho freguês, pego o livro ou o caderno, passo a limpo lá... sabendo, no entanto que ...uma coisa atrapalha a outra, às vezes atrapalha, mas se a gente vai pensar direito, atrapalha sim.* A aluna fica em dúvida, talvez por respeito à escola, já que está fazendo algo “errado” no trabalho, mas “certo” em relação aos estudos. Porém, conclui que realmente atrapalha exercer as duas atividades ao mesmo tempo, não havendo um horário estipulado ou uma aprovação tácita de que é possível atender às duas concomitantemente. É preciso uma “técnica”, quase que uma sabedoria, para poder trabalhar e estudar.

É preciso saber dividir o meu tempo. Se não souber, não dá. Uso minha hora de almoço. O tempo não é deles. Ou “roubam”, usando o tempo do trabalho, ou usam as outras horas, que é a do almoço, do sono, do lazer. O único dia da gente é o domingo e precisa fazer a lição, copiar, estudar. Nem dá para descansar.

Há uma corrida contra o relógio: *...acordo às 6 horas, entro às 7 no serviço, saio às 11, começo às 12h15 e saio às 18. Chego do trabalho e preciso chegar à escola às 7h10.* Como se vê, gravam até os minutos; o tempo está tomado inteiramente de tal modo que, nas respostas aos questionários, 50% dos alunos, ao descreverem o cotidiano do trabalho, quase só relataram os horários.

A preocupação em anotar os horários, quando a solicitação era relatar as atividades diárias, deixa entrever um tipo de violência a que são submetidos: o horário, que é uma forma de autoritarismo difuso.

O tempo passa a ser o vigilante contínuo; os horários do trabalho e da escola são os guardiões das demais atividades desses meninos. Esse autoritarismo, que passa a ser natural, que entra na rotina, é uma forma sutil de violência que não chega a ser percebida como tal. Nesse sentido, tanto o universo do trabalho quanto o escolar estão carregados de violência, regulamentos, prescrições, promessas que condicionam um agir.

Carvalho (1984) aponta que, para o jovem, há promessas de benefícios: *estudar ajuda para ter um cargo maior na vida, ou estudando tem um futuro melhor, ou ainda com o estudo, a gente entrosa melhor na sociedade de nível mais alto e, mais concretamente, a gente pode ganhar mais, ter um emprego mais certo.* Promessas que constituem outra forma de violência, invisível, que circula no interior das relações sociais capitalistas, já que não são dadas aos trabalhadores em geral as condições para a sua realização. Produzem, assim, uma submissão interiorizada, que não questionam, não procuram soluções, apenas se queixam. As condições de

trabalhador-estudante obrigam-no a diminuir as horas de sono, pois quando o aluno tem que estudar para a prova, passa as noites em claro para que possa ter um rendimento satisfatório.

Em geral, começaram a trabalhar muito cedo, exerceram várias atividades, às vezes até no mesmo setor econômico, e quase sempre as que exigem pouca ou nenhuma qualificação anterior.

O mais comum é ficar em “serviços gerais”, inclusive porque, não tendo função fixa, o salário é menor e a “versatilidade” é funcional para a firma.

Em alguns casos, conseguem preparar-se para o emprego, não pela escolarização regular – pois esta vai resolver o problema “no futuro” –, mas por meio de cursos de datilografia, realizados com dificuldade, porque são sempre pagos.

A pesquisa efetuada por Carvalho mostra uma realidade da década de 80, quando **ainda** as políticas e a economia sustentavam alguma empregabilidade. A partir da década de 90, com a abertura econômica, o Brasil inseriu-se definitivamente no neoliberalismo e na globalização.

Nesse instante, a crise do emprego instalou-se e, a cada ano que passa, acentua-se mais. Uma das dificuldades de trabalho está na empregabilidade do jovem, conforme aponta o estudo realizado pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade da Prefeitura de São Paulo: *O jovem brasileiro e sua inserção no mercado de trabalho* (2003).

O processo de precarização do trabalho atinge, em especial, jovens, mulheres, negros e pessoas com mais de 40 anos. Através dos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD) para 2001, constatou-se que, na década de 80, de cada 10 jovens entre 15 e 24 anos, 8 estavam no mercado de trabalho e 2 eram inativos. Dos 8 que estavam no mercado de trabalho, apenas 1 encontrava-se desempregado. Nos anos 90, de cada grupo de 10 jovens nessa faixa de idade, 5 estavam no mercado de trabalho; destes, 4 estavam desempregados.

Em 2001, a população brasileira tinha 33 milhões de jovens. Destes, 16,8 milhões tinham algum vínculo empregatício: 3,6 milhões estavam desempregados e 12,6 milhões eram inativos. A taxa de desemprego entre eles era de 18%, contra 9,4% da média brasileira. Mais da metade (17 milhões) não estava estudando e, 10,6 milhões dos que estudavam não trabalhavam.

Os jovens brasileiros têm oportunidades muito diferenciadas, desiguais. Entre os que têm renda *per capita* de cinco ou mais salários mínimos em 2001

(considerados ricos), predomina o trabalho assalariado (77,1%), e quase metade (49%) tem carteira assinada. Já entre os jovens com renda *per capita* de até meio salário mínimo (em 2001, R\$ 90,00), só 41,4% eram assalariados, sendo que 3 em cada 4 (74,3%) não tinham carteira assinada.

O desemprego entre os jovens pobres é significativamente maior (26,2%), enquanto que entre os mais ricos a taxa é de 11,6%. O desemprego dificulta significativamente a continuidade dos estudos. Entre os mais pobres, apenas 38,1% estudavam em 2001, enquanto que entre os jovens ricos inativos, 80% estudavam.

O estudo mostra, ainda, que a pobreza está associada a uma desigualdade ímpar, criando, principalmente nas grandes cidades, uma situação de grave vulnerabilidade dos jovens com a violência. Além disso, o estudo evidenciou que os mais ricos, que estudam durante a juventude, quando adultos alcançarão os melhores postos de trabalho, perpetuando a exclusão dos jovens sem oportunidades.

É levando em consideração os dados mencionados sobre os jovens, sua inserção no mundo do trabalho e suas dificuldades – principalmente dos jovens pobres – que se faz necessário refletir, discutir e formular políticas públicas que privilegiem a categoria estudante.

Nessas políticas, é preciso conceber o jovem como um ser integral, não apenas no espaço escolar, mas vê-lo e analisá-lo nos diversos mundos em que habita: o lar, a escola, a rua. É necessário articular políticas educacionais que contribuam para uma visão mais ampla sobre esse jovem, suas vivências, problemas e necessidades, sujeito do processo educativo e parte integrante das mudanças sociais que se processam.

As instituições de ensino e os professores ainda não conseguiram assimilar a juventude dos novos tempos. As modificações aceleradas e constantes têm gerado, socialmente, situações diferentes a pessoas da mesma idade. As diversas realidades de nosso país não são levadas em consideração quando da proposição de modelos pedagógicos uniformizadores. É preciso um olhar atento para tais lacunas em nossa educação.

O jovem como protagonista da escola tem uma imagem da educação e das instituições que frequenta. Estudos revelam que, para a maioria dos jovens, a escola é um espaço diferente de seus interesses particulares. As realidades vividas em outras estâncias não estão presentes no espaço escolar, criando assim uma

distância entre sua vida pessoal e a educação formal. O problema vem desde a infância, quando a escola é comentada de forma negativa. No ensino médio, o modo negativo de se olhar e vivenciar a escola firma-se mais solidamente.

O ensino médio, nos moldes como vem se constituindo, em suas funções e objetivos, gera a aversão do jovem. A atuação da escola resume-se em duas linhas de ação: 1) preparar os estudantes para o vestibular e 2) para o ingresso no mundo do trabalho, não contemplando uma formação plena dos jovens como cidadãos. Esquecendo que os jovens têm necessidades próprias de sua idade, não há estímulo do seu lado pessoal no processo de aprendizagem; não se criam oportunidades. O estudante é um sujeito humano vivendo sua juventude, momento propício para ativar suas potencialidades tanto como indivíduo como em suas interações com os grupos.

O jovem, em nossa sociedade, tem um importante papel. Para valorizar esse jovem, é preciso compreendê-lo e explorar certos recortes, tais como as segmentações sociais, culturais e políticas, e discutir como ele se insere individual e coletivamente no ensino médio, a fim de direcionar e formular políticas que elaborem mecanismos pedagógicos eficazes que vão ao encontro das necessidades e aspirações dos jovens. É necessário dar condições efetivamente concretas, que garantam a entrada de todos os jovens das camadas populares para que, igualmente aos mais favorecidos, possam ascender educacionalmente, acabando definitivamente com a distorção entre idade e série.

Nesse âmbito, destaca-se a importância de se levar em conta as manifestações culturais protagonizadas pelos jovens. Um exemplo é o estilo musical *hip-hop*, que não é apenas uma manifestação artística, mas um fator de ligação e identidade cultural entre os jovens, principalmente os das parcelas menos favorecidas economicamente. Essa manifestação cultural também pode ser inter-relacionada com outras culturas, fazendo, assim, um trânsito significativo entre a cultura do jovem carente com a cultura que as elites dominam, de modo a inserir esse jovem integralmente numa sociedade mais igualitária, tanto na concepção da cultura como na de oportunidades de emprego.

Com efeito, não se pode deixar de mencionar outros fatores que auxiliam no entendimento da cultura jovem moderna: valores como o narcisismo e o exibicionismo, associados à fragilidade de pais e professores como modelos falidos de identificação juvenil, foram, em geral, substituídos por modelos que simbolizam

status na sociedade de consumo, tais como desportistas, artistas e até mesmo criminosos. Tudo o que envolve subversão, ruptura de valores tradicionais, *glamour* e transgressão exerce, em maior ou menor grau, influência sobre o comportamento juvenil e a formação de seus referenciais sociais.

Portanto, cabe observar que, além da urgente necessidade de identificar os contextos gerais que permeiam as aspirações, o imaginário e os modelos de identificação da juventude (que, vale frisar, variam entre grupos distintos), deve-se também aprofundar estudos que revelem as diferenças e as semelhanças entre os jovens das camadas populares – estudantes das escolas públicas – e os das camadas média e alta da sociedade, em sua maioria alunos do sistema privado de ensino. A partir daí, pode-se pensar em conceber um sistema educacional abrangente e eficaz, que contemple as realidades, origens e necessidades distintas dos jovens brasileiros, conjugando disparidade de interesses com um leque de oportunidades.

Para significativa parcela dos jovens brasileiros, por exemplo, a obtenção de uma formação profissional em nível médio consiste numa necessidade mais urgente que a continuidade dos estudos. Nesse paradigma, o debate sobre a implantação de um quarto ano para o ensino médio vem sendo travado como estratégia para garantir a obtenção simultânea da escolaridade e de uma profissão. Algumas correntes pedagógicas defendem que esse período ampliaria os horizontes dos jovens, no sentido de dar mais tempo para que façam suas escolhas. Acredita-se, também, que aqueles que não tiverem definido suas escolhas – seja uma carreira universitária, seja o ingresso em um curso profissionalizante – poderiam aproveitar o período adicional para lapidar seus interesses e, até mesmo, conceber e desenvolver projetos pessoais no âmbito educacional.

No entanto, é necessário ressaltar que a proposta de incorporar outro ano ao ensino médio deve ser amplamente discutida nos diversos setores da sociedade – incluindo participação maciça da juventude –, uma vez que essa proposta atende a uma parcela significativa da população juvenil que baseia suas esperanças de imersão social na oportunidade de chegar ao ensino profissional. Mas isso não significa que a proposta venha, necessariamente, ao encontro dos interesses daqueles que anseiam por continuar os estudos nas universidades. Um ano a mais, em um contexto social de escassas oportunidades de emprego e de complexidade das culturas e das necessidades juvenis, poderia representar um atraso ao ingresso

no ensino superior, além de acarretar uma eventual contradição de ordem econômica, já que, para muitas pessoas, um ano a mais de estudo representa um ano de atraso para o ingresso no mercado de trabalho.

Portanto, a discussão sobre a implantação de um quarto ano escolar para o ensino médio deve conceber alternativas que não sejam focadas apenas no preparo para o exercício de profissões técnicas, mas que contemplem a diversificação. Que o jovem tenha poder de escolha para eleger entre formação técnica, aprofundamento de estudos, preparo geral para o mercado de trabalho, a iniciação científica, a vivência cultural e a formação cívica. O ensino médio deve contemplar outras realidades do jovem, além da profissional.

Infância, adolescência, juventude e maturidade. Cada etapa da vida tem sua singularidade e características próprias, resultantes do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada histórica e culturalmente. A construção do conhecimento é, também, um processo social e histórico. É consequência do acúmulo de experiências e, ao mesmo tempo, está intrinsecamente ligada à realidade contemporânea.

O caráter transgressor associado à juventude explica-se, entre outras peculiaridades, por ser um momento em que as necessidades, interesses, curiosidades, saberes e comportamentos dos jovens entram em choque com os valores sistematizados da sociedade. É o eterno conflito juventude/sistema. Aqui entra outra discussão que envolve toda a sociedade e aflige pais e educadores: a violência, a delinqüência juvenil e a questão das drogas. Confunde-se transgressão – necessidade de romper com modelos e sistemas preestabelecidos, busca de identidade e de espaço na sociedade – com vazão destrutiva (e autodestrutiva).

É necessário rever a representação que associa juventude e violência. Deve-se buscar – e combater – as carências que levam os jovens a manifestar as contradições naturais da idade de forma violenta e contraproducente. Comportamentos já presentes nos últimos anos do ensino fundamental são potencializados no ensino médio. A situação atual conjuga representações sobre a violência física e estrutural como fenômeno social (concepção que não ajuda no combate às causas motrizes da violência) com, na outra extremidade, um sentimento generalizado de medo e impotência por parte de pais, professores e instituições.

Levando-se em conta essa realidade, o ensino médio deveria estruturar-se como um período de direcionamento e vazão produtiva desse conflito inerente à condição de “ser jovem”, como estímulo a aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Em um processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deveria abarcar todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando.

Tornam-se necessários investimentos maciços em desenvolvimento cultural, desportivo e social, estimulando a participação do jovem em outras esferas da sociedade que não a de consumo de bens materiais e culturais. O jovem dentro da escola precisa contar com uma infra-estrutura que estimule a prática de esportes e lhe propicie um contato amplo com diversas áreas, como música, artes plásticas e cênicas, contato com ciência e tecnologia. Todas essas modalidades devem prover, inclusive, a possibilidade de profissionalização.

Dessa forma, é necessário considerar e reformular o ensino médio por meio do próprio jovem no sistema educacional, em consonância com as características sociais, econômicas, culturais e cognitivas da juventude. É preciso que o jovem não veja a escola como um espaço separado de sua vida, mas que se reconheça na própria instituição. Para isso, é necessário estimular a participação de outras representações juvenis – que não apenas grêmios estudantis – nas formulações de diretrizes e de políticas de ensino médio. Retomo aqui a importância de aprofundar a compreensão dos jovens sobre suas expectativas com relação ao mundo do trabalho.

Bock (2002), ao estudar a questão da escolha profissional dos jovens, traz como emblemática essa questão, por constituir-se num estudo controverso, no qual as concepções são radicalmente contrárias, carregadas de ideologias e preconceitos. Para deslindar tais concepções, faz-se necessária uma reflexão precisa sobre esse tema. A escolha profissional tem uma tradição permeada como algo determinado e no qual o sujeito, subjetivamente, é quem “escolhe” sua profissão, caracterizando, assim, uma concepção de homem inatista, própria da ideologia liberal: esse indivíduo já nasce com fatores genéticos predeterminados que lhe darão habilidades e características determinantes para sua “opção” por algumas profissões. Com isso, deixa-se de lado o papel importantíssimo que exercem os fatores sociais determinantes dessa escolha.

É nesse sentido que Bock (2002) faz um resgate sócio-histórico do processo de escolha profissional e rompe radicalmente com o modelo tradicional, declarando que essa escolha está diretamente ligada a uma cultura educacional/profissional de uma determinada classe social ou de uma sociedade e assumindo o modelo em que se defende uma relação dialética entre o que determina individualmente a escolha profissional (história de vida) e o que está socialmente inserido nesse processo (dimensões política e econômica).

Para dar suporte teórico a essa relação dialética, a abordagem sócio-histórica é adequada no sentido de dar respaldo ao psiquismo humano como uma construção social, na qual o indivíduo apropria-se dos elementos culturais, sem esquecer que essa relação é sempre mediada por outros agentes culturais. É nesse referencial que um programa de orientação profissional, na fala do próprio autor, é um processo de intervenções planejadas, no qual o jovem tem a possibilidade de apropriar-se, de modo total, do que determina sua escolha.

Em meu entendimento, a discussão sobre o modelo pedagógico do atual ensino médio e as mudanças que devem ser efetuadas não pode deixar de compreender a juventude brasileira para elaborar um projeto de ensino comprometido com as múltiplas necessidades juvenis. Para tanto, faz-se necessário mapear questões pertinentes à compreensão do problema e desenvolver projetos alternativos ao sistema vigente. A participação das diversas instâncias governamentais, das instituições e da sociedade civil aponta para uma série de questões relevantes e pertinentes sobre o tema juventude e ensino médio, considerações que devem nortear a formulação de novas políticas que agreguem valor à relação juventude/educação.

Capítulo II

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1. Os objetivos do estudo

Os estudos sobre a questão das relações do ensino médio e dos jovens com o mercado de trabalho apontam, como pudemos observar, muitas ambigüidades e discrepâncias. Historicamente, estão dicotomizados o trabalho manual e o intelectual. De um lado, as escolas profissionalizantes enfraquecidas na formação básica/humanística; de outro, as escolas propedêuticas fragilizadas nas relações com o mercado de trabalho e o mundo atual. A pauperização material das escolas estatais tem sido acelerada junto com a crescente desresponsabilização do Estado para com as instituições escolares, resultante das políticas neoliberais implementadas nos anos 90. Com estas temos, além da implantação de sistemáticas avaliativas, conforme apontam os estudos, uma evidente deterioração da qualidade de ensino desenvolvido nas escolas propedêuticas e/ou profissionalizantes. Se há uma ampliação da oferta desse nível de ensino, em contrapartida, nas escolas estatais, houve uma redução curricular, dentre outros rearranjos, objetivando reduzir seus custos.

Na perspectiva da legislação efetivamente implementada até este momento, a dicotomia mencionada permanece. As propostas mais recentes, a partir dos estudos sobre juventude e educação, vêm acenando com uma possibilidade de renovação, como foi apontado, no sentido de desenvolver projetos alternativos no sistema vigente. O olhar de Kuenzer (2002), numa perspectiva histórica, na qual é feito o resgate dos processos presentes nesse nível de ensino, e a indicação de caminhos que levem a um ensino médio significativo, apresentados anteriormente, nas análises dos estudiosos das políticas educacionais implementadas nos anos 90, realizadas a partir do processo de reestruturação produtiva, marcaram nossa compreensão sobre o papel da escola nas políticas neoliberais.

Os estudos de Bock (2002), apontando a necessidade de que o jovem perceba, a partir de uma compreensão da realidade social, o processo de construção de suas expectativas, foram importantes no entendimento da problemática. A escolha dos temas para esses estudos está diretamente ligada a uma cultura educacional/profissional de uma determinada classe social ou de uma sociedade, e para ler os depoimentos dos jovens não se pode deixar de perceber a relação dialética entre o que determina individualmente a escolha profissional (história de vida) e o que está socialmente inserido nesse processo (dimensões política e econômica).

Isto posto, coloco como objetivo para este estudo:

- No âmbito da escola de ensino médio, buscar apreender as relações entre as expectativas ali manifestadas pelos jovens com relação à vida profissional e ao mercado de trabalho, bem como a perspectiva dos professores e a proposta da escola sobre a mesma temática.

Considero como questões relevantes as seguintes:

- Com relação à vida profissional, que significado tem o ensino médio para os jovens e seus professores, na forma como é proposto hoje nas escolas estaduais? Quais são as expectativas profissionais desses jovens? Como as propostas nacionais para o ensino médio estão inseridas nessas questões?

Minha suposição é que, **embora atualmente fale-se tanto em protagonismo juvenil, as expectativas dos jovens com relação ao mercado de trabalho e às escolas de ensino médio não são trabalhadas nem discutidas, seja nas novas propostas nacionais, seja nas escolas a eles destinadas.**

2. Coleta e análise dos dados

Este é um estudo de caso de natureza qualitativa. Como lembram Bogdan e Biklen (1994), um estudo qualitativo tem como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, sendo que a investigação

qualitativa é descritiva e nela os processos são os que mais interessam, em detrimento dos simples resultados ou produtos. O recolhimento dos dados dá-se de forma indutiva e as abstrações são construídas à medida que os dados particulares (já recolhidos) vão se agrupando.

O interesse é captar como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Psathas, *apud* Bogdan e Biklen, 1994).

Referindo-se ao potencial do estudo de caso qualitativo, André (1999) coloca que a pesquisa qualitativa apresenta-se de várias formas associadas a essa abordagem, mais particularmente no que diz respeito à pesquisa etnográfica.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados etc.) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. O que André conclui com respeito aos estudos etnográficos é que a educação tem feito uma adaptação da etnografia, o que leva a autora a concluir que os estudos realizados em educação são estudos do tipo etnográfico, e não etnografia, em seu sentido estrito.

O estudo de caso etnográfico surgiu mais recentemente na literatura educacional, deixando bem claro sua aplicação em estudo de caso. Um estudo educacional etnográfico tem que se dar dentro de uma sistemática delimitada, enfatizando o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la com uma unidade, o que não impede que o pesquisador esteja atento ao seu contexto e suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Escolhi investigar uma escola, aqui intitulada com o nome fictício de *Escola Estadual Ômega*, situada na Grande São Paulo. Trata-se de uma escola estadual que oferece ensino fundamental, médio e supletivo. Tal escolha deu-se por se tratar de uma escola considerada de grande porte e tradicional no município; por minha proximidade – por ter atuado por um ano na instituição – com o corpo docente, discente e administrativo-pedagógico.

A coleta de dados foi feita através de observações naturalísticas com diários de campo, entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos escolares legais. Foram feitas entrevistas com 15 professores e 20 alunos do ensino médio. A permanência na escola, para a coleta dos dados, deu-se entre fevereiro e novembro de 2004. Foram entrevistados professores de todas as disciplinas, quais sejam: Português, Matemática, Geografia, Biologia, Física, Química, Inglês, Artes, História e Educação Física.

3. A escola e o município

O município onde se situa a escola tem, conforme censo do IBGE do ano de 2000, uma população de 703.177 habitantes e nele há 60 escolas estaduais de ensino médio (dados do ano de 2002). No mesmo período (2000), o número de alunos matriculados no ensino médio era de 37.790 jovens.

A escola foi inaugurada em 1961 e está localizada num bairro que denominarei *Jardim das Maravilhas*, habitado por uma população de classe média, totalmente urbanizado, com uma pequena parcela de habitações e conjuntos habitacionais de baixa renda e servido por ônibus municipais e intermunicipais que atendem as mais diversas localidades.

Possui um complexo comercial, bancário e industrial bastante significativo. Nas imediações da escola, encontram-se: uma biblioteca e um teatro municipais; uma igreja católica e várias protestantes; duas universidades; escolas das redes pública (municipal e estadual) e particular; dois clubes recreativos; várias praças (sendo que uma se destaca por ter características diferenciadas das outras: a população pratica atividades físicas e de lazer); uma delegacia de polícia; uma base comunitária; uma delegacia da mulher; vários conjuntos habitacionais; uma casa do estudante (casa comunitária), abrigando estudantes de todos os pontos do país; uma junta militar; dois hospitais particulares e um municipal; dois postos de saúde; um pronto-socorro municipal; cinco escolas de educação infantil e uma creche.

De frente à entrada principal da escola existem vários prédios residenciais de classe média. Na rua à direita da entrada principal há várias residências, desde aquelas mais simples até as com estilos mais sofisticados. A rua que faz fundos com

a escola não tem saída e nela também há algumas residências e prédios, no mesmo estilo já descrito, e um portão que dá entrada para os fundos da escola, local de estacionamento dos carros dos professores.

A escola é constituída de:

- 1 anfiteatro com capacidade para aproximadamente 300 pessoas;
- 1 laboratório de Química;
- 1 laboratório de Biologia;
- 1 biblioteca, com área para estudo e leitura, com atendimento organizado pelos professores e a APM;
- 1 sala de Informática com 10 computadores;
- 1 sala de vídeo;
- 1 sala de professores;
- 22 salas de aulas;
- 1 sala da direção;
- 1 sala para a coordenação;
- 1 sala para a secretaria;
- 2 quadras externas;
- 1 sala de Educação Física;
- 1 pátio coberto;
- 1 cozinha para merenda;
- 1 cozinha para funcionários e professores;
- 1 refeitório para merenda;
- 1 sala de arquivo morto;
- 1 sala de material de limpeza;
- 1 cantina;
- 1 sala para fotocopadora;
- 1 sala para reuniões (APM, Grêmios etc.);
- 1 casa para a zeladoria.

Os alunos que freqüentam a *Escola Estadual Ômega* apresentam as seguintes características, segundo o que consta no Projeto Pedagógico:

- O período da manhã é constituído de alunos do ensino médio. Em torno de 10% já trabalham em horário oposto ao da escola, principalmente no setor comercial da região. Pretendem continuar seus estudos em nível superior;

- O período da tarde é destinado ao alunado iniciante do ensino fundamental que, em sua grande maioria, não reside no bairro, vindo das diversas imediações e necessitando de transporte para locomoção entre a residência e a escola;

- O período noturno é constituído por 80% de alunos trabalhadores, que buscam o estudo para manter-se no emprego e/ou melhorar sua situação de trabalho (10% deles trabalham na informalidade); 20% dos alunos estão no ensino médio regular e vêm de bairros distantes e os outros 80% estão no ensino supletivo e o fazem conforme exigência da empresa onde trabalham. Conforme dados colhidos, em números absolutos a escola tem um total de 1.420 alunos; destes, 367 são do ensino médio, divididos em 10 classes de aulas. O EJA, entre o 1º e o 2º semestres, tem um total de 1.053 alunos. Na escola trabalham 74 professores, sendo que 37 lecionam para o ensino médio. Muitos desses professores lecionam também para o EJA.

As entrevistas foram feitas com 20 alunos e 15 professores do ensino médio noturno regular, além da direção e coordenação pedagógica. Realizei as entrevistas na própria escola antes, durante e após as aulas. Além disso, 3 classes foram convidadas a fazer uma redação sobre a temática: “Que relação você vê entre a escola e o mercado de trabalho, no mundo globalizado?”. Também foram analisados o projeto da escola, o estatuto, os regimentos e os planos de 5 professores.

Com essas observações feitas, podemos verificar que diversas realidades se fazem presentes, sendo a clientela da escola bastante heterogênea. Ficaram constatadas, nas conversas com os professores e nas observações, as defasagens dos alunos em diversos componentes curriculares, principalmente no que se refere a escrita, leitura e interpretação, comprometendo o bom desenvolvimento de todas as disciplinas.

Capítulo III

OS JOVENS, O ENSINO MÉDIO E AS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA

1. Situando o jovem e suas expectativas profissionais

Conforme informações extraídas da pesquisa, os alunos entrevistados são jovens trabalhadores das camadas populares e frações mais baixas das camadas médias que, em sua grande maioria, moram em lugares distantes e estudam na *Escola Estadual Ômega*, localizada num bairro central de um município da Grande São Paulo. O motivo pelo qual esses jovens têm de se deslocar até um bairro central é a falta de vagas nas escolas próximas de suas residências. Muitos desses jovens vão e voltam da escola a pé, andando aproximadamente 4,5 km para economizar dinheiro.

A escola mantém 3 classes de ensino médio regular e em cada uma delas estão matriculados de 50 a 54 alunos. No 1º ano, a maioria da classe é de alunos desistentes (em torno de 30); a frequência é de não mais do que 20 alunos. Assim também acontece no 2º e 3º anos, porém com uma frequência um pouco maior: entre 35 a 38 alunos.

Em todas as classes, a maioria dos alunos (70%) é composta de homens, um dado considerado relevante pelo fato da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa e a necessidade de concluir o ensino médio, sem o qual, na visão deles, já não se consegue trabalhar e melhorar o salário. O fato de haver menos meninas estudando deve-se, principalmente, à falta de emprego, fator que, evidentemente, penaliza mais as mulheres. Por vezes, acontece também de a família sacrificar-se em função da filha, para que ela termine o ensino médio durante o período diurno e depois, sim, tente inserir-se no mercado de trabalho.

Apesar de a maioria dos alunos ser constituída de homens, houve certa resistência por parte deles em serem entrevistados. Por esse motivo, apesar de haver uma maioria masculina, a anuência em conceder entrevistas foi mais feminina.

A escola abriga cursos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos), com maior número de classes. Conforme relato dos próprios jovens, *eles param de estudar na fase entre 15 e 16 anos, para mais tarde fazerem o EJA*. Dessa maneira, aceleram o término do ensino médio para cumprir as exigências do mercado de trabalho.

A maioria deles trabalha no setor de serviços, na informalidade, o que já vem confirmar a crise de emprego a que esses jovens estão submetidos, como diz Frigotto (2002, p.21): “Amplia-se o setor terciário, maximiza-se o subemprego e o desemprego tecnológico, surgem trabalhos fantasmagóricos e parasitários, que esterilizam e atrofiam as capacidades humanas”.

Algumas indústrias de grande porte do município já substituíram a mão-de-obra por máquinas robotizadas, diminuindo ainda mais as possibilidades dos jovens de se inserirem no mercado de trabalho, pois, como se sabe, no lugar em que trabalhavam seis, sete funcionários, hoje não trabalham mais do que dois. O setor de serviços tem sido o que atualmente mais requisita o jovem em seu quadro de funcionários, mas o que se verifica é a precariedade desses empregos, pois, em muitos deles, o trabalho se dá na informalidade (aqui entendida como fora do contexto das Leis Trabalhistas). Essa será mais uma dificuldade para esses jovens no momento em que buscarem um emprego formal, pois, sem registro em carteira, haverá problemas para comprovar sua experiência no mercado de trabalho.

Alguns desses alunos – ou alunas – não trabalham, e fazem cursos profissionalizantes para poderem inserir-se no mercado de trabalho. Uma aluna do 3º ano diz o seguinte: *Eu tô fazendo o curso de Departamento Pessoal e Informática, que me chama muita atenção, mas tem que fazer porque, hoje em dia, onde você vai é curso. Tive várias entrevistas de emprego, não consegui não. Não tem curso, então não tem chance, nem deixaram terminar de falar*. Essa é a realidade de muitos jovens que buscam seu primeiro emprego e de outros que perderam o emprego.

Quanto a suas vestimentas, procuram usar o que está na moda, dentro de suas possibilidades financeiras, portanto são roupas “populares”, sendo perceptível que aqueles que têm mais condições financeiras vestem-se no mesmo estilo, porém com roupas mais “caras”, de grifes conhecidas.

Quando questionados em relação às suas atividades culturais, se participam de algum grupo em seus bairros (capoeira, *rapp* etc.), a maioria não tem *nenhuma* atividade; os poucos que participam estão inseridos em grupos de jovens que freqüentam a igreja católica (4 alunos).

Etnicamente, a maior parte deles são alunos brancos (70%), seguidos de pardos e uma minoria de negros.

A atitude deles em sala de aula é de muita conversa; geralmente, os professores precisam pedir silêncio para explicar os conteúdos. Outro fato importante verificado é a preocupação dos professores com os conteúdos que estão no plano, previamente determinados, o que faz com que, mesmo tendo dificuldades em explicar conteúdos que não dominam (e os alunos percebem quando isso acontece), os professores ficam o tempo todo falando aos alunos que é preciso fazer as lições e ouvir as “explicações” para poderem avançar, ficando sem sentido muito do que lhes é transmitido em aula.

Apesar de a maioria desses jovens já estarem trabalhando, apenas uma minoria pretende continuar no trabalho em que está; grande parte deles tem planos de uma carreira que consideram que poderá trazer-lhes um nível melhor de vida, pois, quando falam sobre *a profissão que chama mais sua atenção*, todos têm uma em mente, como: Biologia, Secretariado, Enfermagem, Psicologia, Direito, Administração de Empresas, Informática, Veterinária, Engenharia Eletrônica, Ciências Contábeis, Pedagogia, Tornearia Mecânica, Policial, Segurança etc.

Esses jovens têm uma noção rasa dos significados das profissões que esperam vir a exercer. No dizer de Bock (2002, p. 78-79)), quando o jovem pensa numa profissão, ele vai buscar uma imagem que construiu em sua vivência através de contatos pessoais, mídia, leituras e experiências contadas pelos outros. Assim, quando o jovem aponta uma profissão, ele não está pensando em algo genérico e abstrato. Na verdade, há um modelo que gera essa pretensão. É essa imagem que pode gerar um afastamento ou uma identificação com a profissão.

O que fica perceptível é que a maioria pretende uma carreira que lhes dê *status* (nos valores do grupo). Alguns poucos já estão se preparando para a faculdade, mas, no cômputo geral, a dificuldade será entrar em uma universidade e, sem dúvida, enfrentar um mercado de trabalho formal cada vez mais restrito.

De um lado, mudanças tecnológicas, organizacionais e políticas têm levado à redução da oferta de trabalho e aumento de requisitos para contratação (idade, escolaridade, experiência). De outro, cresce a participação de jovens no PEA (População Economicamente Ativa) à procura de trabalho. Mais gente procura trabalho em um mercado cada vez mais apertado. As empresas tornam-se

mais seletivas. Estreita-se o funil de acesso ao mercado. Fica mais difícil adquirir e comprovar experiência. (Leite, 2003, p. 157)

Dos 20 alunos entrevistados, 3 falam em seguir profissões diferentes das pretendidas pela maioria: torneiro mecânico, policial e segurança – o que não significa desvalorizar as escolhas dos demais.

Um deles já trabalha como segurança. Outro, que atualmente trabalha num lava-rápido, quer ser policial e faz a seguinte observação quanto a essa profissão: *...mais assim, é polícia. Ah! Porque eu gosto mesmo, é uma coisa que vem assim de dentro; ação, combater o crime, essas coisas assim; isso me chama muito atenção.* Conforme a entrevista, o que esse jovem vê na mídia, em seu dia-a-dia, é o “poder” que a polícia tem no combate ao crime, visto de forma simplista, embora saibamos que os policiais também são vítimas e, ao mesmo tempo, promotores da violência que hoje impera em nosso país. Soares (2004) em sua análise sobre a juventude e violência no Brasil contemporâneo, diz:

Cerca de 45 mil brasileiros são assassinados por ano no Brasil. Em algumas regiões das grandes cidades, marcadas pelo drama da desestruturação familiar, do desemprego, da degradação da auto-estima, da falta de acesso à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, os números chegam a patamares ainda mais alarmantes. Por outro lado, enquanto o crime se organiza e penetra as instituições públicas, as polícias têm sido, com frequência inaceitável, ineficientes e, muitas vezes, desrespeitosas dos direitos humanos e das leis que lhes cabe defender. Os milhares de policiais honestos, competentes e dedicados, que arriscam diariamente suas vidas, têm trabalhado em condições técnicas e organizacionais precárias e não têm recebido o reconhecimento que merecem (p. 131).

Outro aluno que trabalha em uma grande empresa de segurança diz querer continuar trabalhando nela, pois lá ele pode exercer outra função, em seu dizer, muito rendosa, a de agente pessoal (guarda-costas): *...quero continuar onde estou, só que, porém, subir mais de cargo, pra mim ser um agente pessoal.* Ele sabe que o cargo de agente pessoal, além de trazer-lhe um rendimento maior, poderá oportunizar-lhe a vivência ao lado de pessoas de grande poder aquisitivo ou, quem sabe, o trabalho para um artista, introduzindo-o em um mundo considerado de grande *glamour*. Bock (2002) aponta muito bem esse tipo de escolha quando aborda

a orientação profissional. Uma das alunas citadas em seu livro, que participou da orientação, diz-se propensa a seguir a carreira de jornalista. O motivo apareceu numa atividade em que os participantes das dinâmicas deveriam colocar-se no papel do profissional de seu interesse. Essa jovem declarou-se fã incondicional de um cantor popular e ser jornalista dava-lhe a nítida certeza de um contato pessoal com ele, uma aproximação ao entrevistá-lo (p. 79-80).

Quanto ao torneiro mecânico (tornear manualmente peças), foi muito interessante sua fala em um momento em que essa função está desaparecendo, como parte do desemprego estrutural, sendo substituída pelo CNC (Comando Numérico Computadorizado). Ele afirma que tem muito campo: *...ela (a função de torneiro mecânico) é passada pra trás, aí penso eu na minha cabeça que um dia vai se valorizar mais o torneiro manual. Ainda nas indústrias pequenas (metalúrgicas) se utilizam muito da mão-de-obra de torneiro mecânico.*

É importante observar, nos três casos acima citados, as profissões normalmente preferidas. O que pude perceber é que os dois primeiros – segurança e policial – são negros, e o *status* e o respeito presentes nessas profissões vão inseri-los na sociedade, onde serão respeitados: um, por combater a violência e o outro, por exercer uma função muito requisitada pelas classes abastadas ou pelos artistas. Essa observação sobre a identidade do jovem é sustentada pela fala de Soares (2004, p. 137): “... ninguém cria sozinho ou escolhe para si uma identidade como se tirasse uma camisa do varal. Não é algo que se vista e leve para casa (...) a identidade só existe no espelho, e esse espelho é o olhar dos outros, é o reconhecimento dos outros”.

Quanto ao aluno que quer ser torneiro mecânico, a escolha é justificada pelo fato de trabalhar em uma pequena metalúrgica como ajudante de afiação. Talvez já consciente de que se não abraçar essa profissão poderá ser mais um “desocupado”, e inserir-se em empresas pequenas que ainda se utilizam do modelo *taylorista* seria uma maneira de garantir seu futuro que, no entanto, não está garantido. Sabemos da fragilidade que indústrias pequenas têm dentro de nosso país. A falta de opção e de uma escola que garanta o trabalho é outro fator que dificulta ao jovem sua escolha profissional, evidentemente, levando-se em consideração que a escola tem a função de reproduzir o capitalismo:

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. (Saviani, 2002, p. 22)

Quanto às outras profissões, diversos são os motivos que estão levando os jovens a escolherem-nas. Uma aluna que pretende ser secretária, e já está fazendo o curso em uma escola profissionalizante do Estado, diz: *É uma coisa que eu gosto. Secretariado chamou minha atenção, porque não é como diz a fama de só “servir”. Secretária tem muita utilidade, não é só sutil, não é só isso, é uma profissão que toma muitas decisões, é uma profissão de muita responsabilidade como qualquer outra, não é só “servindo chefinho”.*

O curso tem possibilitado a ela que se inteire sobre como se processa o trabalho em secretariado, formando, assim, uma visão profissional de destaque, afastando o estereótipo, a caricatura que veio se formando sobre essa profissão através dos tempos, por ela mesma.

A partir da fala dessa aluna, o que se têm aqui explicitadas são as intenções de se chegar a uma profissão, como já mencionado, de destaque. Porém, o que é necessário ser dimensionado é a total falta de percepção desses jovens de como o trabalho veio e vem se constituindo; de como o ser humano é expropriado dos saberes que possam torná-lo consciente do poder imenso que o capitalismo exerce sobre todos nós, poder este que destitui de nossas consciências a possibilidade de ver toda a manipulação a que somos submetidos. Como diz Frigotto (2002):

...a escola não consegue pensar em um trabalho educativo que se articule efetivamente aos interesses dos trabalhadores, das classes populares, sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura e das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência (p. 20).

Outro aluno do 3º ano diz que gostaria de ser biólogo, trabalhar com plantas e animais. Ele veio da Bahia e, portanto, vive longe de sua família. Trabalha com um carro de som fazendo propaganda no Centro e nas periferias e mora em uma casa com outros oito rapazes. Quando questionado se será possível ser um biólogo, diz o

seguinte: *Hoje eu não posso te falar isso porque eu não moro com os meus pais, então eu não tenho um tempo disponível para estar estudando. Pra fazer a faculdade eu tenho que ter um tempo disponível.* Diz ele que, se voltasse para a Bahia, seus pais lhe dariam essa oportunidade. Questionado do por que veio para São Paulo, responde: *Vontade própria, ver o outro lado do mundo, ver como eu iria reagir ao conviver longe dos meus pais, trabalhar pra ter que sustentar a minha pessoa, entendeu? Esse tipo de coisa.* A fala dele é muito significativa, de alguém que quer ter sua autonomia na vida, ter a possibilidade de vir a fazer carreira como biólogo. É um jovem que acredita em si mesmo, o que nem sempre é considerado pela sociedade, que muitas vezes vê nos jovens problemas de imaturidade, irresponsabilidade. Nem a escola nem as instituições que atuam com eles consideram a diversidade dos jovens que habitam locais distintos, com realidades diversas, sonhos diversos, e que nem todos são acríticos às mensagens da mídia.

Novaes (2002) diz o seguinte a respeito:

...Fala-se como se em todas as sociedades as etapas de vida – infância, adolescência, juventude, maturidade – fossem bem demarcadas e da mesma maneira. Porém, além do fato de a idéia de “etapas da vida” ser uma produção de um processo histórico, há diferenças entre os jovens que são contemporâneos e vivem em uma mesma sociedade. Entre os jovens brasileiros há diferenças muito importantes em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilos de vida, de local em que se habita, e outras diferenças tantas que nos levam a pensar até que a idéia de “juventude” é uma palavra vazia. De fato, o termo por si só não designa uma problemática comum a todos que se encontram com a mesma idade biológica. O lugar social que pessoas jovens ocupam na sociedade influi, portanto, nas maneiras como elas são ou não pensadas como jovens (p.46-47).

Essa fala é indicativa de como pensamos o jovem de uma maneira homogênea, e a escola, como conseqüência, reproduz essa homogeneização.

A aluna do 2º ano vislumbra como carreira profissional a Psicologia. Perguntada sobre o porquê, responde: *Ah! Porque eu acho assim, ajuda as pessoas, ajuda bastante as pessoas, e acho que até no seu dia-a-dia você usa a sua profissão na sua vida mesmo, com a sua família, com seus amigos, sempre tá ajudando você.* Quando questionada em quê quer trabalhar e se acha isso possível, diz o seguinte: *É difícil (ri), e como eu não trabalho, meus pais não são bem de vida, pra mim fazer uma faculdade, alguma coisa assim é bem difícil.* O sonho e a

realidade, o conceito que ela tem dessa profissão é tão simplista, e a questão da escolha profissional está de tal modo introjetada nas pessoas, que é como se elas determinassem o que vão ser.

Na perspectiva sócio-histórica, Bock (2002, p. 69) fala desse pensar simplista sobre a escolha profissional, o quanto não é verdadeiro, pois desconsidera o indivíduo em relação à sociedade e à classe social a que pertence. Para ele, é na abordagem sócio-histórica que o indivíduo é entendido em sua relação social de forma dinâmica e dialética; é essa abordagem que aponta caminhos para entendê-lo. É no processo sócio-histórico que a escolha profissional do jovem faz sentido para que ele possa entender e discutir sua escolha.

Outro fator está no desejo de ter uma profissão que exige muito estudo e, acima de tudo, poder aquisitivo que possa dar sustento aos anos escolares para essa formação. Temos a exata consciência de que apenas uns poucos desses jovens conseguirão suplantar as carências de uma vida economicamente deficiente, pois outras questões são mais prementes, como a necessidade de trabalhar para ajudar seus pais nas despesas da casa.

Uma das alunas do 2º ano diz que quer fazer Administração de Empresas, pois já trabalha na área: *Eu ainda não tenho um porquê (fazer Administração); eu acho que tem a ver comigo*. Diz ela querer fazer esse curso para melhorar cada vez mais, mas quanto a fazer faculdade, isso será adiado; mais para frente ela acha possível. Este, como tantos outros, é o caso típico de adolescentes que precisam trabalhar e não têm condições de arcar com uma faculdade, embora a mídia lembre diariamente a eles que devem fazê-la.

O aluno do 2º ano diz que quer ser veterinário ou médico. Quando questionado se acha isso possível, responde: *Possível é, é difícil, mas não é impossível. É difícil quando você vem de uma escola pública, ainda no noturno, que é tão fraco o ensino, mas eu vou tentar entrar logo quando eu sair, entrar na faculdade, mas com esse ensino eu acho que vou ter que fazer um cursinho*. Ele tem a exata noção de que o ensino médio noturno tem sérios problemas, mesmo porque a escola pública, em sua grande maioria, não prepara o jovem para o vestibular. Essa preparação acontece apenas nas escolas particulares.

O que na verdade deveria ser um ensino significativo, cujo aprendizado tornasse o jovem um ser consciente da realidade que o cerca, passa distante desse pressuposto, tanto na escola pública como na particular. Porém, na particular, se dá

a formação de jovens com aporte maior para uma carreira profissional de sucesso, não sendo este o fator determinante para que todos esses jovens tenham emprego.

Para Kuenzer (2002, p. 37), a proposta do ensino médio que se pretende, como está na nova LDB e nos PCN, voltada para as novas tecnologias, abarcando a todos, atendendo as diferentes demandas individuais e sociais, exige que se proceda a um investimento de grande porte para que se tenha espaço físico adequado, equipamentos, contratação de professores e capacitação, e sabe-se que não há aporte financeiro suficiente para tal, nem efetivo interesse político. A não discussão dessas questões no âmbito da escola acaba, como estamos vendo, esvaziando essas novas propostas e dando continuidade à versão secundarista que sempre se fez: acadêmica e propedêutica, que historicamente vêm se constituindo na perversa seleção dos “melhores”, que serão os privilegiados a entrar no ensino superior.

Outro aluno que está no 1º ano quer ser engenheiro eletrônico. Quando questionado sobre o porquê, responde: *Porque desde pequeno gosto de mexer em eletrônica e também computadores.* Diz ele que essas duas áreas (Engenharia Eletrônica e Informática) chamam muito sua atenção, e logo em seguida é categórico: *Eu já decidi é: Engenharia Eletrônica.* Esse adolescente trabalha em uma grande indústria metalúrgica como ajudante de expedição; sua fala caracteriza a busca de uma profissão talvez como garantia de emprego dentro dessa mesma empresa. Esse é um modo que as pessoas constroem a “cara” da profissão; essa “cara” é o contato direto, ou não, que se tem com a área profissional. (Bock, 2002, p. 61)

Uma das alunas que mais me chamaram a atenção, por sua fala emocionante e impressionante, foi uma do 1º ano, que nasceu em Alagoas e está em São Paulo há três anos. Pergunto a ela se está gostando daqui: *Ah! Eu tô é vendo uma possibilidade de vida melhor; lá é muito difícil em todas as partes. Industrialização e turismo só tem na capital mesmo, em Maceió, no município onde moro não tem; não tem muita chance de você crescer um pouco, de você adaptar ao trabalho, a uma chance de vida melhor.* Digo-lhe que a maioria das pessoas que vem do Nordeste adaptam-se à vida daqui e não querem voltar, e ela responde: *Não é que a gente se adapta ao ambiente daqui é que lá não tem mesmo, ninguém quer sair de onde nasceu, entendeu. Só que você tem que enfrentar a vida.*

Sabemos que a questão do trabalho, que empurra a maioria dos nordestinos para São Paulo, é um dos sérios problemas que nenhum governo conseguiu equacionar até hoje. Assim como essa jovem, a maioria dos alunos do 1º ano vão e voltam a pé da escola, e isso talvez explique o número de alunos desistentes nessa série, em que de 53 alunos matriculados apenas 20 freqüentam o curso regularmente. Quando discuto o fato de ir a pé para a escola, ela responde: *Mas sabe, você aprende que nada é fácil na sua vida, só de você saber que você vem pra escola melhorar de vida, já é uma coisa que você pode dizer assim: sou vencedora.*

Essa fala é coerente com a ideologia a que são submetidos: o trabalho e a escola como redentores; é preciso muito sacrifício para chegar aonde se quer; a escola como o trampolim para melhorar a condição de vida. Não percebem que, por trás dessa fala, existe toda uma ideologia do capitalismo, que justifica a separação entre as classes sociais e que tem, na escola, a reprodutora desse discurso. No dizer de Frigotto (2002):

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa de empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (p. 71).

Indago-lhe quanto à profissão que lhe chama mais a atenção e por quê: *Ah! O que eu mais quero me identificar é com Ciências Contábeis. É aonde a parte que eu tenho mais dificuldade na matemática, então quando eu tenho dificuldade numa coisa eu quero levar mais a sério, é um desafio para mim.* De acordo com Bock (2002), tal dizer reproduz o discurso que ouvimos a todo momento sobre a crise que vivemos, em que a única saída é a educação. Para esse autor, essa crise é mais decorrente de uma educação deficiente:

A qualificação, no sentido estrito da palavra, ou seja, a aquisição do conhecimento e habilidades para o exercício de determinada atividade, não se dá apenas por meio de uma formação formal. O fato é que a educação tem sido usada ideologicamente como um artifício para justificar a existência de desigualdades sociais. Trata-se de um problema matemático: têm-se x números de empregos e y números de pessoas que precisam ocupar as vagas existentes. Que pessoas conseguirão esses empregos? Se a seleção for justa, se a disputa for leal, os mais qualificados, de fato, estarão empregados. Matematicamente, porém, esse pessoal que ficou de fora, por mais que tenha estudado, sempre vai estar correndo à margem da competição pelo emprego, pois sempre vai haver alguém que se destaque mais no grupo. Portanto, a qualificação é necessária, mas resolve apenas um problema individual e não o de todos (p. 14-15).

Somente duas alunas do 1º ano, dos 20 entrevistados, querem ser professoras. Questionadas do porquê, uma delas diz com certo receio: *Professora, porque eu acho interessante assim, ser professora, só que agora eu não tô achando muito interessante porque o professor tá ensinando e os alunos não tão nem aí, então eu acho que pra ser professor os alunos têm que dar mais atenção pro professor, colaborar com algumas coisas.*

A outra diz que quer fazer Pedagogia: *Eu gosto de criancinha de zero a 2 anos, até uns 6 anos de idade; eu gosto muito de criança pra dar aula pro prezinho.*

Uma das profissões mais desconsideradas nos últimos anos tem sido a de professor, e vários são os motivos que fazem com que poucos alunos se motivem a ter uma formação profissional voltada para o ensino. Um deles, muito forte, é a falta de motivação que eles próprios sentem e vêem dentro das escolas. Kuenzer (2002, p. 70) aponta que, para um novo conhecimento básico na atual vida social e produtiva, é preciso que o professor tenha outra forma de relação com o conhecimento, recuperando sua historicidade em uma dimensão intelectual coletiva; não mais pela lógica que regeu a organização formal cientificamente, mas por uma relação concreta que está nos movimentos das relações sociais, que possam definir outros objetos e formas de organização que não neguem, e sim superem, por incorporação, as formas e conteúdos anteriores.

2. As relações entre a escola vivida e o mercado de trabalho na perspectiva dos jovens

Quando indagados sobre a relação entre a escola e o mercado de trabalho, ou seja, em que a escola tem ajudado na escolha da profissão, foi quase unânime o número de respostas de que ela não ajuda em nada. Porém, sempre existe algo que a signifique, mas as falas são diferentes e a heterogeneidade presente é desconsiderada pela escola: *A escola, o que importa é que você tem estudo, diploma, na minha área (quer ser policial) não influi muita coisa não. Aqui na escola é uma coisa muito diferente, o que ajuda mesmo é só o estudo que você tem, o estudo.* No caso desse jovem, quando ele fala que o que ajuda é só o estudo, é evidente que esse estudo refere-se ao diploma, que lhe dará a chance de entrar no mercado de trabalho por ele escolhido.

Retornando ao trabalho de Carvalho (1984, p. 57) sobre o ensino noturno, a consideração a respeito do significado da escola noturna não difere da de hoje. Há vinte anos, quando a autora escreveu sua dissertação de mestrado, também se reportou à fala de um aluno de 7ª série na qual ele diz não entender direito os professores, porque eles explicam muito rápido, e que não tem tempo de estudar, mas que está “dando para passar”. Passados tantos anos, com todas as mudanças preconizadas na LDB e nos PCN, o que modificou foram os anos de escolaridade. Antes havia garantia de emprego para pessoas com menos escolaridade; hoje, o que se exige é o ensino médio que, mesmo realizado, não garante o emprego. Portanto o que o jovem quer, dadas as circunstâncias, é encerrar o curso.

Para a aluna nº. 2, do 3º ano:

Olha, na minha opinião, eu acho que ajuda; a única coisa que vai me ajudar é esses anos que eu fiquei na escola, a ler, escrever, e mesmo assim tem coisa que eu não aprendi; eu sou sincera, eu passei de ano e não aprendi. Passei de ano, mas não sei tudo, tem muita coisa que eu já esqueci, a metade, e eu acho que tem coisa que não vai mudar em nada a minha vida. Eu acho que o que tá sendo útil pra mim, da escola, é matemática, acho que é pelo curso (de Departamento Pessoal) que eu tô fazendo.

Em sua fala há uma dualidade, pois, se por um lado ela admite que a escola a ajuda em sua escolha profissional – e até justifica em quê ajuda (no ler e escrever) – por outro, esqueceu metade do que lhe foi ensinado, porque não viu significado no ensino, já que nada mudaria em sua vida. O que ela vê significado nesse último ano é na matemática porque ela consegue fazer uma relação entre seu curso profissionalizante e o que está aprendendo no curso regular. Essa é a grande questão do ensino médio, sua falta de sentido, que o próprio jovem aponta. O que ele quer mesmo é um ensino que tenha significado para a sua vida. Sobre esse fator, Kuenzer (2002) faz uma análise:

Ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral. Solidamente fundamentada sobre a educação básica, ela não repousa mais sobre a aquisição de modos de fazer, deixando de ser concebida, como o faz o *taylorismo-fordismo*, como conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos. Ao contrário, passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais, quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas culturais, e assim por diante (p. 33).

Na fala da aluna do 1º ano, a escola tem sentido, sim: *Em tudo, né... que primeiramente tem que ser a escola, né, porque a gente não ia saber como*. Essa jovem acredita na escola como uma instituição que vai lhe dar subsídios para a sua vida profissional. Nessa perspectiva, uma aluna, quando questionada sobre qual matéria tem mais a ver com seu cotidiano, diz:

Que nem “tipo”, vai, o que a gente tá aprendendo hoje em Química (cadeia de carbono), eu não uso isso no meu dia-a-dia, eu acho, não sei nem pra que serve! Já a professora de Física, ela tá falando sobre voltagem, potência elétrica, é uma coisa assim que você pode ver na sua conta de luz, economizar energia, sabe como fazer uma redução de gasto, isso já é mais útil.

Essa fala é significativa de como o aluno do ensino médio tem consciência, hoje, de que é necessário se fazer uma escola em que teoria e prática estejam em

constante relação, pois sabe, mais do que nunca, que é preciso dominar conceitos elaborados dentro do cotidiano, da realidade de mudanças que estão acontecendo no mundo, da agilidade das tecnologias. Nessa perspectiva, Kuenzer (2002), a respeito da função social do ensino médio, aponta que:

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em conseqüência, pauperizados culturalmente e socialmente (p. 42-43).

A aluna nº. 3, do 3º ano, diz o seguinte sobre o que aprendeu:

Acho que nada, assim, alguns professores ajudam, tem uns que não. Metade a escola ajuda e não ajuda, depende de você e dos professores também. Tem aluno que não ajuda, tem professor que ajuda. A escola tem 100 alunos; 50 não quer nada com nada, 50 quer alguma coisa, então 50 ajuda, o resto não. Tem professores que ajudam, traz livros pra gente; vê de Química, traz pra gente ver faculdades; não são todos. De manhã, estudei 3 anos de manhã, de manhã é mais rígido do que à noite, porque de manhã é pouca gente. De manhã tem mais pro vestibular, umas coisas que preparam para o mercado de trabalho. Agora, à noite eu acho uma bagunça, tanto faz estudar... de manhã é bem melhor do que à noite.

Ela vai justificando sua fala sobre achar que a escola noturna não ajuda em nada na escolha de sua profissão, mas é através dos professores, daqueles que se preocupam não só em transmitir os conteúdos, mas também em ajudar o aluno na escolha de sua profissão, que ela encontra um diferencial importante. Sobre os alunos, apontou que um dos problemas é a falta de interesse por parte de metade deles, justificando, assim, “a bagunça” que é o curso noturno. Uma outra questão é a diferença de estudar durante o dia, pois o curso noturno deixa muito a desejar, inclusive quanto a ajudar o aluno na definição de sua vida profissional.

Outra aluna do 3º ano, a nº. 5, diz o seguinte: *Sinceramente nada, porque eu acho essa escola uma bagunça; eles não ensinam nada direito.* A concepção é de uma escola que não enxerga o jovem, nem o ouve em seus reclamos. No momento

desta entrevista, os alunos aproveitaram a voz que lhes foi dada para poderem desabafar.

Outra aluna do mesmo ano, a de nº. 6, fala sobre o que aprendeu:

Nada, nada, particularmente nada. Por um lado sim, lógico, a gente não vem na escola à toa... até a 8ª série eu estudava de verdade, né! Tinha professores de verdade. A partir do momento que eu entrei no 1º colegial, eu não sei mais o que é sentar e estudar mesmo uma matéria e ter alguma... e sentar e partilhar com o professor e eles me falar alguma coisa...

É sempre com certa dubiedade que os alunos colocam que a escola não os tem ajudado na escolha de sua profissão; a idéia de que sempre algo será útil em suas vidas, apesar das críticas. Quanto ao que lhes é ensinado, fazem críticas a alguns poucos professores que não se importam com eles. Como diz ela: *Olha para mim, eu estou aqui*. Essa indiferença é que marca o aprendizado desses jovens. Souza (1999) vai buscar a escola através do olhar dos alunos, em sua relação com os conteúdos e os professores:

Os alunos apontam vários aspectos relacionados à questão pedagógica. Com esses é possível tecer a trama da ineficiência e perceber que há uma complementaridade entre o comportamento dos alunos e o que eles percebem em relação às aulas, aos conteúdos, aos programas, ao sistema de avaliação e ao material utilizado. Tanto os alunos da rede pública quanto os da escola particular descrevem as aulas como monótonas, desinteressantes, pouco práticas, cansativas e qualificam o ensino como ruim e deficitário; os métodos são classificados como inadequados e antiquados e os conteúdos, como fragmentados e excessivos. Ao falar dos professores, os alunos revelam-se seguros na sua análise e, embora protestando contra o não-reconhecimento e a desvalorização dos mestres, evidenciada pelos baixos salários, são enfáticos nas críticas feitas: não-qualificados, “enrolados”, ruins, cansados, desmotivados são os qualificativos mais freqüentes (p. 52-53).

A aluna nº. 1, do 2º ano, diz: *No momento não tem ajudado em nada, eu acho que deveria ter uns cursos mais especializados na área que eu quero (Administração de Empresas); não tem me ajudado no momento*. Essa aluna gostaria que a escola também tivesse cursos que a ajudassem em sua profissionalização. Sem isso, ela não vê sentido no que está aprendendo; há só a necessidade de terminar o ensino médio.

É interessante perceber o conceito que fazem da escola quando mencionam que ela não os tem ajudado em nada, premissa esta baseada na perspectiva de sua vida profissional. É, portanto, para isso que esses jovens procuram a escola. Ao mesmo tempo em que falam que ela em nada os ajuda, eles consideram-na positiva em alguns aspectos, como diz o aluno nº. 2, do 2º ano: *...bem, a escola pra mim tem me ajudado a disciplina, na educação.* E justifica dizendo que antes tinha problemas de disciplina: *Eu era muito relaxado, entendeu, mas a escola me deu uma força pra estudar, pra ser alguém na vida, entendeu. Graças a Deus eu tô indo bem nas matérias.* O que ele considera disciplina é ter conseguido superar seu descomprometimento com a escola e, conseqüentemente, sentir que melhorou seu desempenho.

Um aluno do 2º ano, o de nº. 3, diz:

Nada... Eu acho que se a escola tivesse algum curso técnico voltado para a área do aluno, por exemplo, se o aluno quer a área de saúde, ter alguma coisa mais pra biologia, alguma coisa do corpo, "tipo" ter mais opção para poder escolher a área. Ter um geral e um mais voltado pra que eu quero. Seria muito importante, por causa que às vezes o aluno tem o interesse de fazer mais não tem dinheiro e então tendo esse curso técnico, no caso a escola pública, seria assim um caminho pra essa pessoa tá entrando na área que ela quer.

O nada a que ele se refere está nos conteúdos, que nada têm a ver com as escolhas profissionais; está na falta de direcionar, de dar um caminho a esse curso que ainda não achou sua verdadeira identidade nas escolas públicas e no qual o jovem não vê outro sentido a não ser o de concluí-lo pela necessidade de inserir-se no mercado de trabalho. Haddad (2003), em seu artigo publicado na revista *Sem Terra*, faz uma reflexão sobre a dubiedade que continua a ser o ensino médio, a questão do jovem que trabalha e a empregabilidade desse jovem:

O ensino médio passou a ser ocupado pelo jovem trabalhador dos grupos populares. A educação secundária não poderá mais ser pensada como mecanismo de seleção e especialização; seu papel deve ser o de formação integral, de criar um sentido em si mesmo como lugar de vivência de jovens. Decorre dessa visão a ênfase na construção de uma escola voltada à condição juvenil, que incorpore a cultura que lhe é própria, estimulando suas potencialidades como indivíduos em sua totalidade – como sujeitos políticos e portadores de direitos e deveres econômicos, sociais e culturais. Pessoas

capazes de produzir, organizar e analisar dados e informações que subsidiem sua atuação social, contexto no qual também se insere a necessidade do trabalho como uma das dimensões da vida humana (p. 2).

O aluno do 1º ano diz que a escola tem ajudado, sim, na escolha de sua profissão, e justifica:

Até veio um pessoalzinho da USP, eu até pensei já... engenharia eletrônica, até vou fazer mecatrônica; mecatrônica que mexe bastante com matemática, física, pelo SENAI ou pela Getúlio Vargas. A matéria que eu mais gosto é física só tem uma aula por semana, só, então não acaba tirando muito proveito, mas a gente aprende, com matemática com a professora, então tá tudo certo.

A escola que se tem não consegue dar conta das diversas demandas dos jovens em suas perspectivas profissionais. O número reduzido de aulas, no caso de Física, é um fator que prejudica o aluno no que ele quer estudar futuramente.

As visões diferentes revelam um descompasso entre o que os alunos pensam e querem e a escola que lhes é oferecida, acabando por ser apenas uma etapa a ser vencida, sem que esta tenha nenhuma influência em suas vidas.

A aluna do 1º ano, a de nº. 3, que veio de Alagoas e está em São Paulo há três anos, tem outra visão. Ela vê a escola com muito otimismo: *Muito, bastante, porque quando eu cheguei aqui eu sentia muita dificuldade. No primeiro semestre foi difícil e agora eu tô me recuperando, graças à ajuda da professora de Matemática; é uma professora bem dedicada à gente.* Pergunto-lhe se a escola que tinha lá em Alagoas é muito diferente dessa do Sudeste: *É um pouco; agora, assim, disciplina, o aluno leva mais a sério, o aluno não pode bagunçar como bagunça aqui em São Paulo. É muito rígido, é mais rígido, leva mais a sério o ensino, você tem de passar sem consultar caderno, você tem de memorizar, como nos tempos antigos.*

Achei interessante sua fala e perguntei-lhe se achava o ensino daqui diferente do que se pratica lá, se aqui é menos decorativo. *Aqui você tem a parte, sabe, de você puxar na memória, o que você tem de aprender mesmo, e tem aquela parte onde você também tem o livre arbítrio, entendeu, você aprende ou não, é direito seu, é escolha sua. Apesar que o aluno vem pra estudar, não pra bagunçar.* Aqui cabe uma observação muito interessante: os alunos do 1º ano são considerados “fracos”

e “apáticos” por todos os professores, que dizem que esses alunos têm muitas defasagens, que mal sabem escrever e, como consequência, mal sabem entender os diversos textos. A defasagem está lá atrás, no aprendizado que lhes foi negado, no ensino fundamental, tanto que essa aluna admite suas dificuldades e afirma que está tentando superá-las. Sobre essa questão, Gasparini (2003) diz o seguinte:

Uma das razões fundamentais que fazem com que as tentativas de ensino que se têm realizado com o objetivo de transmitir o saber sistematizado, utilizando o conhecimento prévio do aluno, estejam promovendo rebaixamento do nível de ensino em vez de promover sua melhoria, é o fato de a ação pedagógica não envolver todas as etapas do processo de assimilação do novo por superação e incorporação do velho. O que normalmente ocorre é a justaposição de conhecimento. Não se conclui o processo, não se eleva consciente e intencionalmente o conhecimento prévio do aluno a uma base evoluída, a um nível mais elevado de complexidade de conteúdo e compreensão por parte do educando. Isso acarreta mera agregação de conhecimentos estanques, não correlacionados organicamente (p. 178-179).

A professora que estava na classe no momento das entrevistas ficou surpresa com a fala desses alunos. A maioria deles vem e volta a pé para a escola, mesmo morando longe, superando, assim, uma enorme barreira. Não é fácil trabalhar o dia todo – e a maioria trabalha em serviço que exige esforço braçal –, estudar à noite e ainda superar a distância. A professora disse entender agora os problemas dessa classe, o porquê de serem “fracos” e “apáticos”, dizendo que isso mudou sua visão sobre a classe.

Um dos alunos do 1º ano, o de nº. 6, fala o seguinte quanto à escola ajudá-lo na escolha de sua profissão: *Nada, sô franco, nada. Porque não tem nada a ver.* Pergunto a ele o que poderia ser feito para que ela tivesse significado: *Ah! Eu queria ter feito o SENAI, assim, escola profissionalizante.* Para ele, a escola teria que olhar mais para o lado profissional; sabe que não terá chance em outra profissão, pois diz que seu pai já foi torneiro mecânico, numa época em que os metalúrgicos tinham um ganho expressivo, e também por estar dentro de uma pequena indústria metalúrgica.

É relativamente conhecido que o mercado de trabalho, no Brasil, tem uma elevada flexibilidade para a contratação e demissão de pessoal, devido à baixa escolarização e à organização social, que compromete a qualificação e capacitação para o trabalho. Os empregadores investem muito pouco na qualificação, o que acaba por reforçar ainda mais o círculo vicioso de oportunidades no trabalho,

fazendo por premiar aqueles que possuem um pouco mais de qualificação. Os demais ficam a mercê do mercado de trabalho, sem ter uma formação profissional consistente. (Moraes, 2002, p. 219)

A aluna nº. 7, do 1º ano diz: *Não, acho que não tem nada a ver enfermagem, escola (ela quer ser enfermeira)... Ah! Mas a professora de Biologia não fala nada (risos). Ah! Essa professora de Biologia é uma lástima.* A professora que leciona Biologia para a 1ª e 3ª séries do ensino médio noturno tem problemas de relacionamento nas duas classes. Todos os alunos têm um conceito péssimo dela. Disseram que ela tem problemas sérios de saúde; que só passa os conteúdos, não explica nada, nem responde as questões que os alunos formulam. O fato de ser doente não deixa de afetar sua imagem perante os alunos. Freire (2004, p. 47), reportando-se ao professor no seu fazer, nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento”: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Quando questionados sobre o que a escola tem a ver com o trabalho ou o mercado de trabalho, todos têm alguma ressalva a fazer. Alguns são bem diretos, dizem simplesmente que nada; outros reconhecem na escola aprendizados significativos ou não. Não a desconsideram totalmente, mas o que fica claro é a necessidade, nessa fase de suas vidas, de uma escola pública mais comprometida com um ensino de melhor qualidade.

A aluna nº. 1, do 3º ano, diz:

Acho que não, porque hoje em dia, se você tiver só o ensino médio, você não vai conseguir um trabalho, você tem que ter computação, inglês, curso de auxiliar administrativo. Só ter o ensino médio completo você não consegue, a não ser que você seja apresentado por alguém que te coloque dentro da empresa; eu acho difícil. Se alguém que já fez faculdade não consegue, quanto mais só quem tem ensino médio.

Essa aluna já sabe que sua inserção no mercado de trabalho vai depender de um contato e isso se confirma em uma pesquisa realizada pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade de São Paulo, divulgada pelo jornal

Folha de São Paulo em 14/10/2004, na qual se constata que a indicação de um amigo ou parente foi o meio utilizado por 66,3% dos recém-empregados na cidade. Dentro desse grupo, 79,6% contaram com a indicação de amigos e 20,4% tiveram ajuda de parentes para encontrar emprego (p. 1).

A aluna nº. 2, do 3º ano considera:

É como já disse. Na minha opinião, não tem nada a ver, porque o que eu tô aprendendo aqui não vou levar tudo pra frente, nem a metade; o que eu vou aprender, o básico, a ler e escrever, o mínimo da escola que eu vou levar. Muita coisa que a gente aprende aqui, pelo menos, na profissão que eu quero seguir (departamento pessoal), eu não vou utilizar.

Ela desvincula *escola e aprendizagens práticas*. Para ela, a importância está no aprender a ler e escrever, pois considera o que aprendeu muito pouco útil para a sua vida profissional. Para Kuenzer (2002, p. 86), queiramos ou não, a mudança que está aí, da base eletromecânica para a microeletrônica, de um modo rígido de produção para um modo flexível, atinge todos os setores da vida social e produtiva, e a conseqüência é a exigência de habilidades cognitivas e comportamentais como: comunicação clara e precisa; capacidade para trabalhar em grupo; interpretação e uso de diferentes formas de linguagens etc.

Uma das alunas iguala a escola às exigências que se tem na vida profissional: *Bem aquela coisa se você não se esforçar não tira nota, lá fora é a mesma coisa, se você não souber falar inglês, você perdeu o emprego*. Trata-se da aluna nº. 3, que veio do ensino médio diurno para o noturno, na expectativa de arrumar um emprego. Ela fala da diferença que existe entre o curso diurno e noturno, na perspectiva de sua vida profissional: *... é diferente; de manhã você aprende bem mais do que à noite, bem mais, e ajuda mais no mercado de trabalho que a noite*.

Um dos alunos, o nº. 4, não vê conexão entre a escola e o mercado de trabalho, dizendo:

A escola, eu acho que não, porque a escola não prepara o aluno para o trabalho. Vou citar um exemplo: aqui não tem curso de informática. Há alguns meses atrás eu fui, deixei um currículo meu numa auto-peças, e eles precisavam de um curso de informática, que tivesse o curso de informática pra ser estoquista, e eles me pediram pelos menos 1 ano de experiência, ou 1 ano

de curso de computação, então eu não tinha, não deu certo. Então, certa parte a escola não influencia, não ajuda, entendeu?

O problema que esse aluno coloca é emblemático: a escola tem uma sala com computadores, mas, por falta de manutenção, eles não funcionam. O aluno não desconsidera totalmente a escola; o que espera é que ela possa ter um olhar para a vida profissional dos jovens, queixa presente na fala de todos os entrevistados.

Conforme dados divulgados pela Unesco, mais da metade dos alunos do ensino médio que estão se preparando para prestar vestibular ou ingressar no mercado de trabalho não tem acesso ao computador em casa. No caso das escolas públicas, a exclusão digital passa para 80%. Outra questão apontada pelos alunos é que o conteúdo que aprendem na escola é insuficiente (Folha *On Line*, 2003, p. 1).

Os alunos reportam-se, também, no que se refere à vida profissional, ao professor e seu desempenho dentro de sala de aula. Na fala da aluna do 3º ano, a nº. 6, ela afirma que a escola nada tem a ver com o mercado de trabalho. Outra questão colocada por ela está nos problemas de vandalismo, pichação, desrespeito entre alunos e professores, brigas etc.: *Eu não me dou com nenhum professor aqui nessa escola. Pra mim, todos são uns “lixo”. (...) a única que eu gosto assim, é a professora de Matemática que ela ensina maravilhosamente bem, ela é uma profissional. E justifica, por considerar apenas essa professora, pois outros professores colocam-se de modo mercenário quanto a exercer sua profissão: ... “eu tô ganhando meu salário do mesmo jeito”, eu escutei vários professores falar isso, isso é modo de explicar um modo de educação hoje em dia? Apesar da fala confusa, o que ela vê e ouve é um professor não comprometido com o ensino, talvez desmotivado por também ter que trabalhar no limite, sem um salário condizente, despreparado para lidar com o jovem, com uma jornada de trabalho intensa, sem tempo para renovar seus conhecimentos, considerando também que alguns estão lecionando somente para ganhar seu salário.*

Souza (1999), em seu estudo *Repensando a Escola a partir do Olhar do Adolescente*, faz uma análise das falas dos alunos de escolas de ensino médio, particular e pública. Uma das alunas diz: *Um dos maiores problemas das escolas é a falta de interesse dos professores de darem aula, e dos alunos, de assistirem. A autora aponta que um substantivo muito usado nos depoimentos dos jovens para descrever as relações no ambiente escolar é desrespeito. Para ela, essa fala é típica*

da deterioração das relações que se dão nesse ambiente, chamando todos para uma reflexão urgente. A missão da escola como instituição é a de formar cidadãos competentes, que adquiram atributos para viver socialmente. Mas o que se vê é uma escola que tem como característica predominante, nas suas relações, o desrespeito (p. 53).

Interessante é a fala do aluno nº. 7, do 3º ano:

Tem serviços que a escola abre porta, você só consegue o serviço se você tiver estudando, isso daí é bom. Tô fazendo o ensino médio pro futuro, pra arrumar um emprego, sem isso você não arruma emprego hoje em dia. Depende dos professores, prepara até um pouco, mas tem professor que não ensina bem e aí você fica um pouco despreparado.

Ele reconhece a escola como uma ponte importante para sua inserção no mundo do trabalho. Para ele, o professor é quem o ajuda a se preparar para o trabalho. É *moto-boy* e acredita que, no futuro, poderá mudar de emprego, após ter concluído o ensino médio. Não vislumbra cursar uma universidade.

Na fala da aluna nº. 4, do 2º ano, ela contemporiza: *Acho que ajuda você a ter o conhecimento, mas também não é tudo, né, porque que nem saí pra procurar emprego, mas assim cursando tudo, eles não pegam, não, tem que ser de maior, não sei que lá, sempre inventam uma desculpa, mas não pegam.* O que ela quer dizer é que a escola ajuda e que, apesar de ter feito alguns cursos extra-escolares, ela não consegue emprego. É o que acontece com muitos jovens no momento de sua inserção no mundo do trabalho. Muitas vezes, são obrigados a submeter-se ao que aparece; no caso, o emprego informal. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), os trabalhadores sem carteira assinada (seja por serem autônomos ou profissionais liberais, seja por trabalharem na informalidade) representaram 46,6% da população ocupada em 2002, acima dos 43,8% observados em 1992. (Internet, 2003, p. 1)

Outra aluna do 1º ano, a de nº. 1, credita à escola a importância da inserção no mundo do trabalho: *Sim, que a gente depende dela pra arrumar um emprego no futuro, até quem que trabalhar agora precisa dela, senão quem não se formar hoje não tem nem como arrumar emprego, “sem chance”.* Infelizmente, a visão que ela

tem da escola é tão somente como um local de terminalidade para se inserir no mercado de trabalho, sem qualquer visão mais apurada ou crítica.

Arroyo (2002) reporta-se a essa escola acrítica, ideológica e conformista:

...a contraposição ou polaridade entre o trabalhador consciente, politécnico, autônomo como ideal e síntese do humano e o trabalhador alienado, expropriado do saber e do controle do seu trabalho. Fiéis a essa contraposição, analisamos as relações sociais na escola como inevitavelmente pensadas para a inculcação e aceitação da alienação. Elas passam a ser o molde onde se conforma não o protótipo do ser humano em que acreditamos, mas o trabalhador perfeito para as relações sociais de produção. Logo podemos sonhar com novos currículos, novas estruturas democráticas na escola que tentem moldar o trabalhador politécnico, o cidadão crítico e participativo; tudo em vão, uma vez que sempre o ajuste redefinirá o molde para a alienação e o conformismo (p. 19).

No dizer do aluno nº. 2, do 1º ano: *Ajuda em termos de diploma, em outros serviços (ele é segurança) ajuda também, porque a pessoa tem mais consciência, tem mais noção, entendeu?* Ele entende que a escola, para ele, é principalmente o diploma, pois é o que sua função exige: somente o ensino médio.

Não posso deixar de mencionar a crença na escola da aluna nº. 3, do 3º ano, a alagoana, pois é muito significativa: *Com certeza, sem o estudo nós não somos ninguém, né. Nós precisamos disso não só como diploma, nós precisamos disso por aprendizado, por nós sermos alguém, porque um diploma não te faz ser alguém na vida.* Ela acredita na escola não só pelo diploma em si, mas como um local de aprendizados significativos, que poderá levá-la a uma vida profissional digna e, conseqüentemente, a uma ascensão social. Embora a aluna refira-se apenas à importância da formação na leitura de mundo, essa crença na escola está arraigada em seu subconsciente, o que poderá lhe impulsionar, apesar das dificuldades que enfrenta e enfrentará, a modificar sua realidade social.

Outro aluno também do 3º ano, o nº. 4, acredita na escola: *Tem tudo a ver, né, porque a escola ensina você, tem que ser primeiramente a escola, você tem que primeiramente saber como fazer.* Esses dois jovens vêm de uma realidade em que ainda se pratica o ensino tradicional, que não desenvolve a criticidade, embora aqui não seja muito diferente, pelo contrário, pois estamos vivenciando uma indefinição das práticas pedagógicas.

No livro *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal*, os autores reportam-se aos PCN, na parte da interdisciplinaridade e contextualização, dizendo que, enquanto elementos previstos em lei, se colocados em prática representam um avanço à tão criticada fragmentação de conhecimentos, alienados e espontaneístas, pois preconizam o desenvolvimento de uma consciência crítica e historicamente contextualizada. Porém, se não for acompanhado pela oferta de condições efetivas para a sua realização, será apenas mais uma diretriz legal que não se concretiza na realidade, o que vem confirmar historicamente a não-concretização do que se tem na lei. (Franco, 2004, p. 45-46)

Já para outra aluna, a de nº. 5: *Por conviver com as pessoas e algumas matérias, ajuda bastante. Matemática ajuda também, ver as pessoas, acho que só isso. Para ela, a escola é um importante espaço social de trocas entre os pares. Quanto às aulas, algumas delas são importantes, como as de Matemática, que atendem a seu interesse.*

Um aluno do 1º ano, o de nº. 6, considera a escola como local que privilegia a entrada do jovem no mercado de trabalho: *É uma base fundamental. Sem a escola, não vou ter nada. Assim, eu vou ser o maior “burrão” lá fora, não vou ter nada. Pra mim, sem a escola eu não vou saber me comunicar bem lá fora, sei lá, fazer algumas contas, assim, algumas coisas assim meio inútil, mas que faz diferença.* Esse jovem tem, na escola, um local de aprendizados significativos, porém com a consciência de que outros aprendizados não terão nenhum significado. Conforme Gómez (2002, p. 58): “A educação, como intervenção nas relações sociais mais ampliadas, tem um espaço a ser descoberto no mundo do trabalho... O capitalismo de hoje, de fato, não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola”.

A aluna nº. 7, do 1º ano, significa a escola com o mercado de trabalho da seguinte maneira: *Ah! É bom, né, com o mercado de trabalho, porque se você vai fazer um teste, uma prova assim, pra entrar (no mercado de trabalho), tem que saber português, matemática.* Por já trabalhar, ela sabe, por experiência, que as empresas, muitas vezes, aplicam dois testes primordiais para selecionar o candidato mais apto para a vaga: o de português, através de uma redação, e o de matemática. Porém, o que pude observar através de uma redação que pedi que fizessem sobre a relação entre eles, a escola e o mercado de trabalho em um mundo globalizado, foi o modo deficiente como escrevem. Um aluno do 2º ano escreveu em sua redação:

...Mas o mercado de trabalho não está ruim só para pessoas com graus de escolaridade baixa tem muitas pessoas que se matavam de estudar que tem vários cursos faculdades e etc. que também estão lutando para conseguir bons empregos, por que hoje em dia as maquinas estão tomando o lugar dos homens com a chegada das maquinas muitas pessoas foram mandadas embora, por isso que a tecnologia as vezes e melhorar o mundo mas também acaba piorando.

Sua escrita é de alguém que tem consciência do problema que afeta o mundo do trabalho, porém um texto assim redigido em um teste para candidatar-se a uma vaga, certamente o reprovaria.

No texto de Josias de Souza (Folha de São Paulo, 2003), o autor comenta o tipo de escola pública que está sendo ofertada às classes menos favorecidas: “Os brasileiros muito pardos e muitos pobres agora vão à escola. Mas nem sempre recebem instrução. A maioria frequenta dois tipos de estabelecimentos públicos: os ruins e os muito piores. (...) 52,54% dos que estão no último ano do ensino médio têm dificuldades para ler e escrever. São dados do Mec”. (p. A 19)

Quando questionados sobre em quê querem trabalhar e se acham que é possível, alguns têm consciência da real possibilidade; outros, nem tanto, pelo fato de sua escolha estar atrelada a fatores que dependem, por exemplo, de seus pais arcarem com seus estudos.

É interessante notar que, em suas falas, a crença está no potencial de cada um. Desconsideram o problema da falta de emprego e acreditam que através da perseverança terão o emprego que escolheram, o que é uma meia verdade, pois alguns conseguirão, mas outros ficarão submetidos ao mercado de trabalho, que sabemos ser extremamente competitivo. É evidente que não podemos desconsiderar o sonho, a vontade, o desejo dos jovens de inserir-se socialmente através de um emprego. À escola caberia desvelar-lhes como veio e vem se constituindo o trabalho para o homem através dos tempos, não de modo fragmentado, mas de uma forma que os tornasse pessoas críticas e conscientes da realidade em que vivem e do mercado hoje.

A aluna nº. 1, do 3º ano, diz: *Quero trabalhar em Secretariado; acho possível porque já tem aparecido vaga de estágio, com efetivação do estágio, já fiz prova, tenho uma esperança e creio que vou conseguir.* Ela está determinada e acredita em seu potencial.

A aluna nº. 2 quer trabalhar em Departamento Pessoal: *Com certeza, eu acho possível, pelo menos meio caminho eu já andei, fazendo o curso, me esforçar e levar isso em frente, eu acho que é possível. Quando a gente tem força de vontade, tudo é possível.* Pergunto-lhe se a escola onde faz o curso tem algum convênio com as empresas:

Eles são assim, a gente tá fazendo o curso lá, e tem muitas empresas que têm preferência pelos alunos de lá. Hoje mesmo a professora de Departamento Pessoal falou que tinha uma vaga, mas tinha que ser maior que 18 anos; como eu era menor de 18, pegaram um menino da minha sala pra entrevista. Então toda semana tem proposta de emprego de lá, que eles já encaminham com nome. É muito mais fácil você arrumar emprego. Isso aqui na escola não vai ter. Então lá é muito mais fácil.

Apesar de já estar na idade de inserir-se no mercado de trabalho (16 anos, por lei), por ter menos que 18 anos não foi selecionada, como ela mesma disse.

É importante notar que, muitas vezes, esses jovens são obrigados a postergar a carreira que querem seguir pelo motivo de terem que trabalhar, como na fala da aluna nº. 3, do 3º ano, que trabalha como “patrulheira” (ou *office-girl*) em uma empresa de grande porte. Trata-se de um serviço terceirizado, mas já vislumbra uma profissão que a insira em uma empresa, apesar de querer ser enfermeira, pois diz ser um campo muito grande e fácil de arrumar emprego. Para isso, terá que fazer um curso de enfermagem pelo qual irá ter que pagar, e, no momento, não tem dinheiro para arcar com esse curso. Então, volta-se para Secretariado, porque tentará em uma escola pública que forneça esse curso:

Acho possível trabalhar em Secretariado, tem muita gente na frente; é só você querer, não só lá em qualquer lugar. É você querer ter vontade de fazer se você quiser, tem muita vaga pra secretária, mesmo que não tiver tem outro lugar. Você mostra interesse, nem que não seja secretariado exatamente. Vai trabalhar em outro lugar, tem vários departamentos. Ali, lugar não falta pra trabalhar (referindo-se à empresa onde trabalha). Se eu conseguir uma vaga nessa empresa, o dinheiro que eu vou ganhar eu vou pagar a faculdade, mesmo que eu fizer enfermagem, guardo o dinheiro para fazer a faculdade de enfermagem...

Outro aluno do 3º ano, o nº. 4, quer fazer Biologia. Ele confirma sua opção, porém, sabe que isso só será possível se estiver junto de seus pais, que moram na Bahia; aqui, sozinho, não tem nenhuma condição: *É como já falei; seria possível se estivesse lá do lado dos meus pais, lá na Bahia.*

Um dos jovens do 2º ano, o nº. 2, quer seguir a área de Informática. Tem consciência de que não é fácil, mas acredita em seu potencial e diz: *...você tem que estudar pra caramba, entendeu? Mas querer é poder, entendeu? É possível.*

O aluno nº. 3, também 2º ano, quer estudar Medicina Veterinária e acha possível sim, apesar de ser difícil: *...quando você vem de uma escola pública, ainda no noturno, que é tão fraco o ensino, mas eu vou tentar entrar logo quando eu sair, entrar na faculdade, mas com esse ensino eu acho que eu vou ter que fazer um cursinho.*

A escolha da profissão passa pelas condições financeiras que a família do jovem detém, que muitas vezes não vai lhe dar condições de freqüentar uma faculdade. Ficará a cargo do próprio jovem, se ele conseguir inserir-se no mercado de trabalho e for dispensado de ajudar financeiramente sua família. No dizer da aluna nº. 4, do 2º ano, que quer ser psicóloga: *É difícil (ri), e como eu não trabalho, meus pais não são bem de vida, pra mim fazer uma faculdade, alguma coisa assim, é bem difícil.*

A crença de que profissionalmente alcançarão o que pretendem, apesar de todas as dificuldades, é uma presença constante na fala de quase todos eles. Pelo que pude observar, essa crença vem de alguns poucos professores que incentivam esses jovens.

Uma das alunas que mais me chamaram a atenção, em ser extremamente confiante no que quer e acreditar mudar sua posição social através da faculdade que almeja, para se destacar profissionalmente, foi a que veio de Alagoas: *Acho, com certeza, contabilidade a nível superior também te ajuda a subir na vida, você tem mais posição.*

A dúvida do jovem para definir sua vida profissional nessa fase é perfeitamente natural. Outra questão é a falta de condições para freqüentar uma universidade, protelar ou, em muitos casos, nem cogitar o ensino superior devido às condições financeiras da família.

Aqueles cujos pais têm uma posição financeira melhor podem garantir uma faculdade. A aluna nº. 5, do 3º ano, diz: *Eu quero fazer Direito, mas eu tava*

pensando de uns tempos para cá, não vou fazer não, pretendo fazer Turismo e Hotelaria; tem mais a minha cara, assim. E insisto na questão, se acha isso possível: *Eu acho possível, vou fazer vestibular em faculdade particular, agora no final do ano e fazer Hotelaria e Turismo. A prova já está marcada para novembro, em uma faculdade perto de minha casa.* O que se percebe, a princípio, é sua indecisão na escolha da profissão, indecisão esta que, num segundo momento, logo se dissipa: a aluna diz que vai fazer o vestibular em Hotelaria e Turismo.

Faz-se importante buscar nas palavras de Santos (1998) as questões fundantes em que esses jovens estão inseridos:

O contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental. Como qualquer outro, assenta-se em critérios de inclusão que, portanto, são também de exclusão. Ela visa criar um paradigma sócio-político que produz de maneira normal, constante e consistente quatro bens públicos: legitimidade de governação, bem-estar econômico e social, segurança e identidade coletiva.

(...) A crise da contratualização moderna consiste na predominância estrutural dos processos de exclusão sobre os de inclusão, sob duas formas: o pós-contratualismo e pré-contratualismo.

No primeiro, grupos e interesses até agora incluídos no contrato social (como trabalhadores com contrato por tempo indeterminado) são deles excluídos sem perspectiva de regresso. Os direitos de cidadania, antes considerados inalienáveis, são confiscados e, sem estes, os excluídos passam da condição de cidadãos à de servos. O pré-contratualismo consiste no bloqueio do acesso à cidadania por grupos sociais (por exemplo, jovens em busca do primeiro emprego) que anteriormente tinham a expectativa fundada de a ele aceder. As exclusões produzidas são radicais e inelutáveis, a tal ponto que os que as sofrem, apesar de formalmente cidadãos, são de fato excluídos da sociedade civil em Estado de natureza (p. A-3).

3. A escola que os jovens querem

Quando questionados sobre a escola de seus sonhos, os jovens colocaram-se de uma maneira muito forte; reclamaram que suas vozes não são ouvidas, não têm autonomia e são infantilizados.

Outro fator é a diferença de quem estuda de manhã e à noite. Os alunos reclamam que o curso noturno é “largado”; que a escola e os professores – não todos – desconsideram-nos por serem trabalhadores em sua maioria. Como dizem,

a escola “passa” de qualquer jeito, ficando clara a precariedade do ensino que recebem, embora alguns se digam satisfeitos com ele.

Eles gostariam, também, que houvesse cursos voltados para a profissionalização, dando-lhes condições para se inserirem no mundo do trabalho com mais bagagem, além de uma escola disciplinada e organizada, preocupada com a questão da violência. Não que essa escola seja violenta; o que consideram como violência é o *fumar*, fumar maconha dentro da escola.

Faz parte de seus reclamos terem uma escola que use de modo racional e significativo os espaços destinados à aprendizagem prática, como os laboratórios.

Outra questão muito importante é a falta de atenção. Eles gostariam que os professores lhes dessem mais atenção, trocassem mais com eles informações e saberes. É notório que o professor que age assim é elogiado e tem o respeito deles.

A aluna nº. 1, do 3º ano, considera a escola de seus sonhos da seguinte maneira: *uma escola que não seja igual uma prisão, que a gente tenha liberdade... Meu acho assim, deveria ser assim uma escola aberta, você quer ir embora, você vai, você quer ficar, fica.* A noção de escola como prisão é uma fala comum dos jovens que vêm nela uma obrigação a cumprir, assim como uma condenação. Foucault (1999), em seu livro *Vigiar e Punir*, fala-nos a respeito da escola vista com um espaço de controle dos corpos e das mentes, e para tal é necessário ordenar esse espaço: “O espaço deve ser visto como algo útil e funcional. A escola deve ser dividida através de séries e classes e as mesmas individualizarem os alunos através da disposição em filas, o que facilita a vigilância e o controle...” (p. 135).

A aluna nº. 2, também do 3º ano, tem na escola um local onde as vozes dos jovens deveriam ser ouvidas: *...acho que a gente deveria ter assim, opinar mais pelas coisas. às vezes a gente dá nossa opinião, mas aqui não vale nada, entendeu? É a opinião deles, é aquilo que eles falam e acabou.* Essa falta de confiança na participação do jovem na construção de seu próprio aprendizado gera conflitos dentro da sala de aula, com a direção e a coordenação.

Outro fator muito importante: não se formam cabeças pensantes, e sim pessoas conformadas. Os jovens deveriam ser mais respeitados em suas falas, pois é sabido que os PCN se reportam diretamente a uma maior participação deles em seu próprio processo de aprendizagem (protagonismo), no qual se pretende formar jovens solidários, tolerantes, com valores, além da preocupação com o

aprimoramento deles como pessoas humanas, sua formação ética e o exercício da cidadania (p.104).

Além do que se tem nos PCN, diversos autores apontam como entendem esse protagonismo em uma perspectiva de formação para a cidadania, ou como uma participação social, em que o jovem é o centro do processo educativo, construindo ele próprio seu ser em termos pessoais e sociais, tendo no professor basicamente um orientador dos trabalhos escolares. (Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004, p. 19)

Outra aluna do terceiro ano, a nº. 3, fala da escola de seus sonhos como aquela que tem na escola no período da manhã: *...aqui mesmo, mas de manhã, é ótima. De manhã é mais calmo, de manhã o pessoal te escuta, é mais compreensivo do que à noite.* Muitos professores que lecionam na parte da manhã também trabalham no período da noite, mas o que se percebe é que à noite o tempo é mais curto, o que por vezes torna o aprendizado difuso, pois tudo tem de ser rápido demais para que se dê conta dos conteúdos.

Outro fator que agrava a situação é desconsiderar os jovens que estudam à noite “facilitando” seu aprendizado em função de eles virem, muitas vezes, direto do trabalho para a escola, exigindo pouco deles, não aplicando provas, solicitando poucos trabalhos etc., diferentemente do tempo em que, pelo menos, eram eles considerados e tinham que estudar para as provas, fazer trabalhos. Como diz a aluna: *...por isso que é bagunçado (por trabalharem). Tá cansado, passou, não passou, tanto faz. De manhã, não. O pessoal tem mais trabalho, é mais ocupado do que à noite.* Essa fala é significativa de um ensino médio noturno que tem sérios problemas a serem equacionados, como podemos constatar também na fala de Abdalla (2004):

Lá no ensino médio, eles ouvem constantemente que a única maneira de sair da crise é por meio da educação, mas eles convivem com a educação deficitária que, segundo eles, não os prepara para coisa alguma, muito menos para o mercado de trabalho, uma vez que este exige agora “especialização”, “qualificação”. Os jovens alunos do noturno, nesse nível de escolarização, saem formados em quê? Quem conseguirá os poucos empregos disponíveis? A televisão nos mostra, freqüentemente, longas filas de jovens procurando emprego sem sucesso, enquanto os patrões dizem que não puderam contratar quase ninguém “porque falta de qualificação” (p. 48).

O aluno nº. 4 remete-se à escola particular como a escola de seus sonhos: *Olha, já pensei em fazer um 2º grau numa escola particular, mas como a minha família não é uma família de nível superior, é de baixa renda, nunca tive oportunidade.* A idéia de que a escola particular ensina mais e melhor que a pública está impregnada na cabeça desse jovem que veio da Bahia, onde estudava em escola pública e à qual se refere: *Eu queria estudar na Bahia, onde eu estudava, era muito bom, entendeu?* Diz ele que elegeria o ensino médio noturno público da Bahia como parâmetro: *...por causa dos professores que dão mais atenção, te botam pra cima, isso é super importante, é muito bom.* O que esses jovens querem é ser ouvidos; querem que os professores prestem atenção neles uma vez que, pelo excesso de alunos nas classes e pelo pouco tempo disponível, isso não acontece. O problema das relações professor/aluno é apontado por Souza (1999), que se reporta à fala dos próprios jovens:

Os jovens reforçam a idéia de que precisam de professores que os escutem e valorizem. Sugerem, ainda, que as relações de ensino e de aprendizagem possuem forte conotação emocional e que os professores bem-sucedidos têm muitas maneiras de mostrar aos alunos que gostam de ensinar e, mais ainda, que gostam de ensinar esses alunos. É necessário reafirmar que, se a escola é o lugar privilegiado da construção da cidadania, é preciso tratar todos que lá estão, em especial os alunos, desde os mais novos, como cidadãos plenos (p. 54).

A aluna nº. 5 diz que ela mudaria os professores: *...porque eles acham que só porque a gente estuda à noite, noturno, a gente não quer saber de nada.*

Uma outra fala muito importante, que também se remete ao professor, é a da aluna nº. 6:

...todos os professores públicos têm condições de dar um ensino bom, entendeu? Não adianta falar que tem diferença, não tem, o ensino é tudo igual, vai do professor, a partir que o professor estende a mão pra você. Eu tô aqui pra te ensinar, pra te valorizar e ver que o mundo aí fora é difícil, que você depende dos estudos pra você ser alguém na vida, entendeu?

Essa jovem não é diferente dos demais alunos que reclamam muito dos professores, e dos quais, indistintamente, sempre esperam amparo nos estudos e em suas incertezas quanto ao futuro. Esses jovens conseguem ver muito além que professores, diretores e coordenadores. Querem ser partícipes ativos. Querem um retorno dos professores e da escola no todo.

Outra questão apontada por essa mesma aluna é em relação às drogas, caracterizando como “maloqueiros” quem as usa: *É ficar fumando maconha dentro da escola...* Entre professores e alunos, o comentário que se ouve é quanto ao uso de drogas pelos alunos dentro da escola, principalmente a maconha. Esse é um problema muito sério e para o qual as escolas estão totalmente despreparadas para lidar. Kalina (1999), em entrevista à *Revista Pátio*, comenta sobre essa dificuldade quando questionado sobre se as escolas, de modo geral, estão bem preparadas para lidar com esse problema:

Grande parte das escolas não está bem-preparada para discutir essa questão... Que as drogas têm conseqüências e muitas delas só chegam com o passar dos anos. Ao mesmo tempo, temos uma imensa dificuldade de fazer com que os jovens acreditem que essas conseqüências existem, porque já não cuidamos da ecologia, já não valorizamos a vida. Não cuidamos de nada (p. 23).

A aluna nº. 7, do 3º ano, também pensa a escola como um local maior onde houvesse mais integração entre ela e os alunos, e que o lado profissional fosse privilegiado: *Como é o mundo profissionalmente isso prepara a pessoa. Isso é interessante à noite pra quem trabalha, é mesmo. Um pouco da hora que ele tem disponível na escola ele vai aprimorar seu conhecimento.* A questão que se coloca é que escola se pensa tão ingenuamente, fora de um contexto marcado pelas pressões fortes do capitalismo, sem uma formação crítica do que seja seu papel e o do trabalho. Frigotto (2002) coloca muito bem essa questão: “Trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações” (p.18).

Não foi diferente a fala do aluno nº. 3, do 2º ano: *Uma escola que ajude realmente, e que todos os professores estejam preocupados em ensinar e não só em ganhar apenas, e que tenha cursos que possam ajudar não só na maneira passar do básico, assim básico do ensino, ele esteja preocupado em ensinar.* Para esse aluno, o interessante é uma escola onde se possa ficar o dia todo, pelo fato de poder ter mais subsídios, e justifica:

...acho interessante uma escola que tenha o dia inteiro, mas eu nunca estudei assim, mas eu penso que um dia inteiro você tem muito que aprender na escola. Às vezes pensa que é chato na escola, mas não. Tem aquela hora de pesquisa, de biblioteca, aquela hora que você vai pra um laboratório de Química ou de Biologia, e aí vai fazer uma coisa assim mais aprofundada na matéria e não só superficial, assim.

Justificando por que julga a escola integral importante, ele se reporta à escola pública dizendo: *A escola pública em laboratório não tem grande utilidade, não, só pra dizer que tem por causa que tem lá o laboratório de Química, que tem só, que o material não tem. Os computadores da sala de informática não funcionam. Como que a gente vai estudar assim. Acho que tá de enfeite.* Ele aponta um dos problemas que, como já sabemos, é corrente nas escolas estaduais: a falta de materiais para um estudo mais aprofundado.

Para a aluna nº. 2, do 1º ano, a escola deveria ser menos violenta: *...todo mundo vivendo em paz...* E diz ainda: a escola como um local *muito dos meus sonhos, organizada e disciplinada.* Em sua concepção, a escola não dá conta de ensinar no caos.

A aluna nº. 3, do 1º ano, acha a escola boa, mas faz algumas ressalvas: *Ah! Essa escola está propriamente é no ritmo certo. Gosto muito dessa escola. O que deveria ter aqui é mais possibilidade, assim, dos alunos tentar melhorar, prestar atenção, aprender mais.* Ela não sabe onde está o problema, mas é óbvio que já percebeu que algo precisa ser mudado. O fato de achar essa escola boa se dá por ter vindo do Nordeste, local em que se utilizam métodos bem tradicionais. O sonho que esses alunos têm, mais que tudo, é de serem ouvidos, inquietação esta que Souza (1999) traduz muito bem em sua fala:

O que os alunos dizem sobre a escola, os professores e o ensino não parece novidade e é de uma simplicidade cristalina. O que se deseja, ao expor o que eles pensam, é propor que sejam escutados contínua e atentamente. É preciso escutar com a convicção de que o que eles dizem é importante e vale a pena ser ouvido. Mais ainda, com a convicção de que as vozes de todos os alunos devem ser escutadas, e não apenas a daqueles que têm reconhecimento social e acadêmico.

São exatamente os alunos com maiores dificuldades de participar das atividades de ensino que têm mais possibilidades de apontar quais aspectos do sistema escolar dificultam ou impedem o compromisso e o progresso. É quase certo que essas vozes, as mais importantes a serem ouvidas, são as que menos recebem atenção.

Escutá-las pode fazer uma diferença nas propostas e nos resultados de mudanças e reformas na educação. É preciso acreditar que a maioria dos jovens é capaz de comprometer-se com o estudo enquanto está na escola, e que será capaz de continuar aprendendo (p. 54).

4. Os olhares dos professores, direção e coordenação sobre a relação jovem / mercado de trabalho / ensino médio

O professor tem um papel de mediador da cultura na vida escolar. Suas expectativas, seu jeito de ser, enfim, sua subjetividade participa na formação dos jovens. Embora este estudo de caso tenha como foco o jovem no ensino médio noturno, sentir, ouvir seus professores e gestores auxiliou na compreensão das expectativas dos alunos. Houve dificuldade em encontrar professores dispostos a serem entrevistados, principalmente os efetivos.

Algumas informações preliminares para situar o professor que leciona no ensino médio noturno foram necessárias para saber quem é esse professor. São todas professoras que estão lecionando de 5 a 15 anos na rede pública. Algumas iniciaram a vida profissional em outras funções, e o lecionar foi um modo de conciliar a vida profissional com os afazeres de casa, o cuidado dos filhos etc. Apontam que as mudanças ocorridas na educação, nos últimos 8 a 10 anos, está na estrutura familiar e na implantação da Progressão Continuada. Na fala da professora de Português: *Bem, eu acho que muita coisa mudou. Eu sinto que de uns oito anos pra cá, eu acho que a coisa desandou. Eu acho assim a criançada de agora, e o aluno de dez anos atrás era mais comprometido. A mãe tinha valores mais claros dentro da família.* Para essa professora, os valores da família foram geradores de conflitos

dentro da sala de aula e, para ela, a “miscelânea” de valores tem desencadeado problemas sérios:

...sabe, uma mãe acha isso normal, outra não acha, você fica perdida na sala de aula. Eu acho que mudou os valores dessa sociedade, que tá refletindo na sala de aula. O professor tá perdido porque ele não sabe se ele segue o valor do oba-oba ou se ele coloca os valores dele. Se você coloca o que pensa, os pais reclamam. Está um choque violento de cultura, eu acho.

Essa professora encontra-se em conflito com ela mesma, o que, na verdade, acontece com muitos professores que estão despreparados para essa nova realidade, em que temos diversas culturas encontrando-se dentro de uma sala de aula. E o que sempre foi feito com a escola? Continua-se a pensar nela como um local homogêneo. As novas tecnologias e as mudanças ocorridas deixam isso claro. As diversas culturas presentes, e como lidar com elas, parece ser um problema na formação dos professores.

Outro assunto em que é necessário tocar é a remuneração do professor, ou seja, a questão salarial. Essa é a reclamação de todas as professoras entrevistadas, além da questão do número excessivo de alunos em sala de aula. Não se pode deixar de mencionar a vontade que o professor tem de fazer algo diferente. A maioria delas tenta, apesar dos reclamos dos alunos. Pude perceber, *in loco*, por parte de alguns professores, o empenho em melhorar, trazendo conteúdos significativos a esses alunos. Faltam-lhes, porém, condições efetivamente melhores de trabalho. Estão perdidos dentro das mudanças ocorridas e da insatisfação dos alunos. Não entendem nem as mudanças preconizadas na LDB nem os PCN. No dizer de Zibas (2002), as mudanças geradas nos órgãos da administração central dão de frente com culturas já sedimentadas histórica e politicamente dentro das escolas, criando uma “trama institucional” que: “interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas” (p. 72).

A professora de Biologia tem 20 anos de magistério e diz que muitas coisas mudaram, mas o que ela fala ter sido uma mudança crucial é a Progressão Continuada: *...inclusive essa “aprovação automática”, né, os alunos de 5ª a 8ª. Com isso eles saem praticamente assim, eu digo, analfabetos, muito até o 3º ano do*

ensino médio, que não sabe escrever direito. E principalmente a parte de interpretação de texto... Esse fato foi confirmado quando pedi aos alunos que fizessem uma redação sobre a relação escola / mercado de trabalho no mundo globalizado. Nesses textos, podem ser verificados sérios problemas de escrita; alguns alunos mal sabem escrever.

Quando os professores foram questionados sobre como vêem o mercado de trabalho hoje, foi unânime falarem a respeito da dificuldade que o jovem encontra para se inserir nesse mercado. A professora de Português comenta: *...eu acho que pro jovem hoje tá mais difícil que pra minha geração, eu sinto isso.* Outra professora disse: *Eu acho assim: é uma grande dificuldade, eu posso dizer isso porque eu tenho filhos adolescentes, né.* Há também a questão da dificuldade do primeiro emprego, apontada pela professora de Matemática: *O primeiro emprego eu acho que é mais complicado ainda, porque não tem assim portas abertas pros jovens...* Vislumbra-se o emprego para o jovem com muito ceticismo, o que não acontecia na época da pesquisa de Carvalho, em 1984, apesar de os jovens daquele período trabalharem em empregos precários.

A visão da professora de Física é a seguinte: *Eu vejo o mundo do trabalho muito difícil. É, eu vejo os jovens sem direção... Se você tem pouco estudo é porque você não tem qualificação.* Para ela, o jovem tem que ter mais qualificação, só assim estará habilitado a trabalhar. Não consegue ver o que está por trás de tudo: um modelo cruel que exclui pela falta de trabalho; um modelo capitalista e a recomposição do neoliberalismo, fatores de exclusão.

O modo como as professoras vêem o trabalho é muito raso. Não conseguem ter uma fala sequer que indique a ideologia do capital que permeia o processo em que estamos inseridos. Arroyo (2002) aponta esse conhecimento como um problema sério na formação do educador:

Falta entre nós, profissionais da educação, um conhecimento mais profundo da construção histórica do campo educativo e que exercemos nosso trabalho. Falta-nos uma história da educação onde se insere a história da escola. Os profissionais da educação aprendem apenas esta nos cursos de formação. As faculdades de educação, os cursos de magistério são centros de reflexão sobre a educação escolar, a maioria dos encontros, conferências, congressos de educadores estão centrados na prática escolar, o que confirma o universo conceitual tão reduzido em que foi enclausurada a educação nas sociedades ocidentais (p. 82).

A professora de Inglês fala que os cursos profissionalizantes (já extintos) davam mais chances para o jovem: *...diferente de antigamente que haviam os cursos profissionalizantes e hoje não existe mais, o governo acabou tirando os cursos. Acredito que isso tira o incentivo do aluno quando ele vê que o mercado lá fora tá difícil.*

Para essa professora, os cursos profissionalizantes incentivavam os alunos e davam significado a seus estudos, já que teriam a opção de direcionar suas vidas profissionais.

A professora de Português faz a seguinte colocação quanto à sua visão do mercado de trabalho: *Cada vez mais competitivo, né, exigindo cada vez mais profissionais competentes, pessoas atualizadas, e quem realmente não estiver aí com condições, não tiver aí assumindo responsabilidades, vai cada vez mais ficar à margem mesmo, do campo de trabalho.* Para ela, o trabalho é só uma questão de competência. Não vê que sua colocação é muito simplista, já que o mercado de trabalho é regido pelo capitalismo que, em sua perversidade, é quem dita as regras:

Sob a aparente reconstituição da unidade de trabalho idealizada para enfrentar os limites da divisão técnica, portanto, esconde-se sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho. (Kuenzer, 2002, p. 80-81)

A fala da professora de Educação Física não difere das demais quando coloca aquilo que estamos acostumados a ouvir: *A gente vê que cada dia tá mais difícil, tá um mercado mais exigente, e eu acho que pra você se sobressair tem que ter um diferencial. Se você, por exemplo, só sair com o ensino médio, tá difícil, tem que ter alguma coisa pra tá diferente do currículo do colega.*

Na questão sobre o que o professor acha que a escola pode fazer com relação ao aluno e ao mercado de trabalho, a professora de Física diz que a escola deve incentivá-los porque: *...tem vaga, sim, só que não tem gente qualificada pras vagas... A gente tem que incentivar pra eles terem mais força de vontade pra querer estudar pra conseguir mais coisas.* Que fácil seria qualificar esses alunos e o mercado de trabalho absorvê-los, mas isso não acontece, e só a força de vontade,

que se encontra na fala de alunos e professores, não é suficiente para se inserir no mercado:

Vai-se, assim, construindo um conceito ideológico de trabalho dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias. É dentro dessa delimitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, e busca transformá-las em senso comum. (Frigotto, 2002, p. 14-15)

A professora de Português tem uma visão focada no comportamento, principalmente das meninas. Para ela, o problema está em preparar o jovem em relação à sua postura, que ela acha não ser condizente, o que não deixa de estar implícita a exclusão pelo comportamento:

...elas não sabem o básico, elas não sabem se comportar, gente! Eu falo muito nas aulas de português, porque aí eu trago pra linguagem como se comportar numa entrevista. Olha! Não fala gíria, não masca chiclete, vão bem arrumadinho. Então, às vezes, quando têm uma entrevista eles vêm me procurar: como eu devo ir? Qual é a empresa? Procurem saber sobre a empresa, né, essas coisas fazem falta no ensino médio.

Quanto ao ensino médio, ela diz: *Um ensino médio voltado à vida atual, gente! Você fica aprendendo qual a velocidade que um trem vai chegar daqui ali, minha Nossa Senhora, pra quê? Quando o cara vai numa entrevista e não sabe, né?* (referência ao aluno que desconhece o que a empresa vai pedir de testes). Os professores, na relação que têm com o conhecimento e o cognitivo, não devem tomar esses fatores como imperativos de suas idéias, mas propor situações-problema que coloquem o aluno frente à elaboração de conhecimentos com suas próprias conceituações, mesmo que erradas, confrontando esses conhecimentos com outros já elaborados, tirando-o, assim, da inércia e provocando um conhecimento realmente significativo (Lerner *apud* Kuenzer, 2002, p. 82).

E relatando sobre o despreparo de um aluno que foi fazer uma entrevista, diz como a escola poderia ajudá-lo, numa fala que vai ao encontro do que o jovem anseia e quer:

Um aluno do 2º ano foi fazer uma entrevista lá na empresa; ele falou: “Professora, tinha uma redação, eu escrevi assim.” Eu falei: “Fulano, o que a empresa fabricava?” “Não sei.” “Como é que você vai escrever, como é que você vai pra uma empresa se você não sabe do que se trata a empresa?” “Ah! Mas eu tenho que saber disso?” “Lógico, fulano. Quando você for para uma empresa fazer uma entrevista, procura saber o que ela faz, há quanto tempo ela tá no ramo, vai instruído, porque aí você tem mais armas, né?” Eles não sabem, judiação, eles não sabem! Isso aí é a escola que tinha que dar, a escola tinha que dar, a escola tinha que ter a educação para o trabalho. O que faz o médico? Que faz o professor? É vida! Tá muito longe do pretendido.

Artes é uma matéria considerada pelos alunos como desnecessária. Ouvindo o relato da professora dessa matéria, ela se posiciona a respeito de Artes em relação ao que poderá ajudar os alunos em sua vida profissional: *Olha, eu acho que, com relação ao aluno, né, você tem que dar rumos, mostrar fontes diferentes pra ele, isso eu tô baseando na minha matéria.* Pergunto a ela se percebe quando o aluno gosta de Artes: *Eu percebo, não só eu percebo, muitos alunos, eu pego que não tem interesse nenhum, já chegou aqui mesmo o aluno falar pra mim: “Aí, professora, a senhora vai dar um desenho livre?” Não eu não vou sair da minha casa pra vir aqui dar um desenho livre.* E ela justifica o que faz, como apresenta e trabalha Artes em sala de aula: *É aí que o professor tem que agir. Você tem que cultivar, chamar atenção do aluno, desenho livre você faz em casa. Você tem que passar pra ele a parte da história da arte, a cultura de outros países...* É notório que, em detrimento de saberes “mais necessários” – como Matemática e Português – Artes, História, Geografia etc. são deixadas de lado. Poucas são as aulas que os alunos têm dessas matérias, portanto muito se perde da perspectiva histórica do homem e sua relação com a cultura. Silva (1999) apresenta uma fala focada nesse “dilema”:

As formas de conhecimento estão estreitamente vinculadas à posição na hierarquia constituídas pelas relações de poder. Uma pedagogia crítica do trabalho e da educação não pode deixar de questionar as várias dimensões dessa vinculação. De outro lado, a ênfase nos aspectos econômicos e numa certa reificação da técnica leva a se postular uma separação entre, de um lado,

o conhecimento técnico e científico e, de outro, o conhecimento cultural e social. Essa separação tem como implicação um currículo em que a técnica e a ciência são ensinados como domínios relativamente livres de processos interpretativos e de discussão, enquanto se admite que o domínio da cultura e do social podem ser passíveis de interpretação. Entretanto, o que caracteriza a presente era é justamente a interpenetração e indissociabilidade entre ciência e cultura, técnica e sociedade. Esse caráter indissociável tem importantes implicações para uma pedagogia crítica, implicações que escapam a uma discussão centrada nos aspectos puramente econômicos e técnicos das presentes transformações (p. 81).

A professora de Matemática entende que a escola deveria, de alguma maneira, “ligar” os conteúdos da matéria que leciona com o mundo do trabalho: *...que nem matemática tem uma importância pra eles aí fora, na vida aí fora, mas tá faltando alguma coisa que ligue, alguma coisa que a gente possa mostrar pra eles, as profissões que existem aí fora...* Sabe-se que há uma desconexão entre o que é ensinado ao aluno e o que ele necessita em sua vida prática, e que nem mesmo o professor sabe o que fazer para que teoria e prática se liguem.

A professora de Física tem a concepção de escola e aluno baseada na colocação de limites: *Bom em relação ao aluno, tratá-lo com maior disciplina, maior rigidez, porque eu acho que o adolescente, hoje na escola, ele não tem limite; teria que ter limites, né?* Quanto ao mercado de trabalho, ela afirma: *...implantar cursos técnicos que poderiam ajudá-lo fora da escola, propriamente no trabalho.*

Para a professora de Inglês, a escola é intermediária entre o aluno e o mercado de trabalho, por isso deveria criar subsídios, alternativas: *...trazer para dentro da escola coisas do mercado de trabalho, mesmo que não há um curso profissionalizante...* Ela fala ainda da necessidade de recursos em sua área, como laboratório para as aulas práticas:

A escola em si é meio difícil. Ela precisa da ajuda lá do governo também; ela precisa de recursos, principalmente recurso, não só o giz, o apagador como nós temos, né! Várias salas de vídeo, laboratório de informática, de biologia, acho, que recursos audiovisuais, eu acho, que uma aula diversificada, diferente, os alunos gostam mais...

Quando a questão é remetida ao diretor e à coordenação pedagógica da escola, ou seja, como eles vêem a relação do ensino médio e o mercado de

trabalho, o diretor tem uma fala desalentadora, consciente da realidade pela qual passa a escola de ensino médio e da desestrutura do mercado de trabalho:

Sei lá! Uma judiação... completamente desvinculado. O ensino médio é uma barbárie, porque todas essas tentativas de mudanças de contextualização de interdisciplinaridade, tudo isso que o PCN traz, até uma luta dos educadores não consegue se configurar na prática, então ele é um ensino propedêutico, voltado, mal voltado, para o vestibular... No noturno então, é mais drástico ainda, porque trabalha com essa magia do currículo com uma população que tem um outro interesse completamente adverso e, por sua vez, o mercado de trabalho não exige nada. O que ele exige da pessoa? O mercado de trabalho pra jovens de 17 a 25 anos, na maioria das vezes, é um trabalho sem "especialização"... Então, a gente trabalha com um ensino médio que conscientiza, que tenta romper, mas nós não temos tempo de discutir, então vai fazendo isso, mal reproduzindo aquilo que era do ensino médio, e lá fora cada um vai agir da maneira que sabe, que pode, e que caminha na perversidade do emprego que tem. Muitos alunos aqui que são *motoboys*, ajuda nada porque não exige.

A coordenadora pedagógica tem um olhar confuso com referência ao ensino médio e o mercado de trabalho. Para ela, o jovem está desorientado:

...o ensino médio regular, que são os jovens, que a gente tem tudo voltado, ele ainda tem uma dificuldade com o mercado de trabalho, né. Ela ainda não sabe o que quer, ele ainda não sabe como ele vai se colocar. Há anos atrás o jovem do ensino médio já estava no mercado de trabalho. Se formos ver, nós começamos muito cedo, eu comecei cedo, você deve ter começado também. Agora, eles não. A gente percebe um retardamento nesse início, pro mercado de trabalho, né?

Insisto e questiono se ela não vê que esse problema é do próprio mercado de trabalho, e ela me diz:

Eu acho que são dois problemas, Sonia: um é do mercado de trabalho que, às vezes, não quer o jovem sem experiência. Tem agora esses programas do primeiro emprego, jovem cidadão, que tá dando uma guinada na coisa aí, mas também o jovem está muito mais imaturo do que estava antes, pro mercado de trabalho, né? Eu sinto isso no jovem. Eu sinto que ele está meio devagar. Agora eu vejo casos assim, por exemplo, de alunos que me dão muito trabalho no ensino médio e que estão trabalhando e que são ótimos profissionais. É incrível, né? A gente tem isso aqui, embora não seja profissionalizante. Eu conversei com mães, embora eles estejam no noturno, eu convoco os pais, dos

regulares. Eles falam: “Nossa! No trabalho ele vai tão bem, ele é tão elogiado, ele tá se dando tão bem!”

Com relação aos PCN, foi perguntado ao diretor e à coordenadora pedagógica a forma como tiveram contato com os parâmetros. O diretor disse que ficou sabendo por volta do ano 2000, quando era coordenador pedagógico: *...em alguma reunião da Diretoria de Ensino ou chegando na sala de aula, acredito que tenha tido uma reunião que informou a respeito, não lembro exatamente.* A coordenadora pedagógica tomou conhecimento quando ela era professora, através de seu coordenador na época: *...e agora como coordenadora os PCN chegam até nós pela Diretoria de Ensino, e a gente passa para os professores sempre trabalhando em cima dos PCN.*

Quando questionados se as propostas do ensino médio estão inseridas na escola, o diretor disse que sim, mas que a escola está engatinhando nessas propostas: *Porque o protagonismo juvenil, que acho que é a coisa mais brilhante, é a essência do PCN.* Pergunto a ele se entende que o jovem é protagonista: *Então, não protagonista da sua história, mas protagonista do seu desejo, que pode ser até um desejo alienado.* Já para a coordenadora pedagógica: *...sempre que a gente encaixa com a realidade do aluno, a nossa escola tem uma realidade que talvez não seja a mesma realidade de uma outra escola... Dentro da nossa realidade, a gente encaixa os PCN. Mas sempre está inserido dentro dos planejamentos.* Pergunto a ela se os professores conseguem colocar em prática ou ainda não: *Ainda há resistência, ainda há, mas você sempre tem que tentar expor.*

Reportando-se aos professores, quanto aos PCN, uma questão torna-se relevante: é quando se fala em competências. Afinal: o que o professor entende por competência, sobre a qual tanto se fala nos PCN?

Na verdade, o que ficou perceptível foi a falta de entendimento dos professores do que seja competência. Eles sempre aliam competência a habilidade, vendo-as como sinônimas. Porém, seu significado tem uma abrangência muito maior e está intrínseco ao mundo do trabalho. Os PCN, fruto das políticas neoliberais, abraçam esse termo para servir de orientação aos novos parâmetros educacionais, deixando claro essa adesão: “O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (p. 23).

Na fala da professora de Química: *Falam, mas a gente ainda tá meio perdido, né, que a gente tem que desenvolver habilidades e competências.* Quando insisto no significado de competências para ela, a professora deixa clara sua incerteza: *É, ainda não está esclarecido com a nossa matéria desenvolver isso, competências e habilidades.* E, a partir daí, ela define habilidades: *...habilidades, não sei se você sabe, as habilidades são aquelas que a gente vai tentar desenvolver pra chegar na competência. Isso que são habilidades e competências. Mas é muito difícil conciliar contextualização com conteúdo e ainda tentar desenvolver isso, pra mim ainda tá sendo um desafio.* A partir de sua fala, pergunto-lhe se já conseguiu fazer essa interação entre conteúdo e contextualização: *Eu tento, né, de acordo com os PCN, eu sigo, eu tento seguir, só que pra mim isso aí é passar o conteúdo e tentar desenvolver, né, não sei se tô fazendo certo ou errado.* O que se percebe é a insegurança e creio que estas novas orientações estão causando muita angústia ao professor comprometido com o ensino.

Quando me remeto à interdisciplinaridade, ela fala sobre “Projetos da Escola”: *...que a gente tenta desenvolver no projeto a gente até tenta fazer. O projeto, né, interdisciplinaridade, a gente tem o plano, tanto que foi pedido pra gente esse ano.* Questiono se os professores estão dando conta disso: *É muito difícil. Não dá pra dar o seu conteúdo, fazer o seu projeto, a não ser que você planeje só em cima disso.* Portanto, ela deixa claro sua dificuldade – aliás, não só sua – de colocar em prática o que preconizam os PCN.

É interessante apresentar o que dizem os PCN (Brasil, 1999) sobre competências:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade em trabalhar em equipe, da disposição para procurar aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (p. 24).

Como um professor irá despertar tudo isso em escolas com superlotação de alunos nas classes, escolas sem suporte, sem material pedagógico, professores com formação fragmentada e acrítica do seu fazer e do mundo, desinteressados, despreparados para trabalhar em equipe?

A professora de Português foi muito incisiva em sua colocação a respeito de competências:

Eu acho que essa história de competência tá uma bagunça. Eles mudam o nome a cada minuto; uma hora é currículo, outra hora é competência, outra hora é habilidades. Acho que o ensino médio tem que tá ligado à vida. Que competência é essa? Ser competente no quê, se nem o professor não é, caramba?! Como é que você vai exigir trabalhar competência se o professor não sabe ler o PCN. Não é culpa do professor, não, é culpa da formação dele que, por conseguinte, é culpa do Estado.

Cabe aqui colocar a fala de Ropé e Tanguy (2002) na introdução que fazem sobre saberes e competências, trazendo a dificuldade que é a definição do termo *competência*:

...os usos que são feitos da noção de competências não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. O caráter polimorfo dessa noção é o ponto essencial de nossa investigação; é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das idéias que veicula (p. 16).

A professora que leciona Artes tem um pensamento sobre competência no qual o elemento primordial é a criatividade, ou seja, despertar no jovem do ensino médio seu lado criativo: *...trabalhar competências também você preparar o aluno pro campo lá fora do trabalho; é isso que é primordial, que eles querem. Então você tem... você tem que dar essa abertura pra eles, porque principalmente lá fora tá sobressaindo aqueles mais criativos...* A criatividade é só um termo a mais que o mercado de trabalho e a escola utilizam e que está impregnado em nosso imaginário; é a ideologia que mascara a lógica do capitalismo.

Na concepção da professora de Matemática, as competências estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento de um projeto no qual todos os professores estivessem comprometidos: *...para você fazer um projeto bem feito, a primeira coisa é a classe do professor e a idéia, né, que é difícil você trabalhar com os professores... Numa reunião cada um tem um tipo de idéia dele e acabou. Esse descompasso entre as idéias que cada professor tem gera desmobilização para qualquer mudança. Sabemos que é nas diferenças de idéias que se pode avançar, e a questão aqui é o professor que não arreda pé de suas convicções, muitas vezes ultrapassadas, esquecendo o que está em jogo: um ensino que contemple o jovem em sua formação. Como diz a professora: *...tem que parar e pensar “Meu Deus, o que eu posso fazer pra melhorar, pra que o aluno receba o que eu tô passando de outra maneira?”*.*

Já a professora de Física acha interessante trabalhar as competências dos alunos. Ri e diz: *Porque ninguém sabe o que é exatamente isso. Sem saber o que é competência, ela a alia à realidade em que vivemos: *...teria que ser trabalhada de acordo com a realidade que a gente vive, porque o mundo lá fora cobra deles, muito mais do que a gente tá cobrando aqui, então deveria ser assim um conjunto.**

O discurso da professora de Português é muito parecido com o dos PCN: *É desenvolver as habilidades dos alunos, né, aquelas aptidões. Competência para a leitura, para a matemática, é... aquele cidadão que sabe se organizar nesse mundo globalizado, sabe lidar com as diferentes informações...*

No dizer da professora de Inglês, competência é o aluno adquirir conhecimento para encarar o mundo lá fora; a competência é que vai dar o conhecimento a ele. Quanto a habilidades, diz que é para lidar com as diversas situações que se apresentam: *Habilidade eu vejo como um canal mais estreito, pra isso uma leva à outra, óbvio! Mas eu penso assim: a habilidade você pode não ter habilidade para agir em todas as coisas, você vai ter habilidade pra uma coisa ou outra...* Em sua concepção, é a competência que abre caminho: *No ensino médio, o aluno ser capaz... e a escola favoreça isso... é a abertura, no âmbito geral, pra ser um facilitador pra esse aluno ter como agir no mundo lá fora, como cidadão reflexivo, tal...*

A professora de Biologia não gosta do curso do PROMED por ser direcionado para as competências. Diz ela que, no ensino médio, trabalham-se muito com o aluno conteúdos de vestibular (referindo-se ao ensino médio diurno), mas quando

questionada sobre o ensino médio noturno, responde: *É meio difícil, mas tem que trabalhar também as competências e habilidades, também no noturno, acho que competências e habilidades, no noturno é mais difícil, acho que é porque o tempo é menor.*

Quando questionados sobre o que deveria ser mudado no ensino médio, diversas foram as respostas, ficando evidente a instabilidade que sentem com relação às mudanças, pelo fato de se sentirem “soltos”, sem um amparo e, ao mesmo tempo, serem cobrados, sem terem nenhum respaldo. Ninguém sabe ao certo por onde começar: *Um monte de coisas, inúmeras... O que eles querem da gente direitinho, desenvolver assim, eles querem direitinho, desenvolverem o que deram certo com alguém, não fazer a gente de cobaia. O que sinto é que eles estão fazendo a gente de cobaia, pra passar pra eles.*

Outra questão é quanto aos conteúdos. Há uma professora que acha a volta do ensino profissionalizante uma mudança necessária: *Eu acho que deveria voltar a ser profissionalizante. Além disso, ela diz que o aluno deveria ter a oportunidade de ter matérias seletivas, ou seja, escolher o que quer estudar: ...eu quero ter Química, então eu vou ter Química; eu quero ter computação, então eu vou ter computação; ele montar o programa dele.*

Trazer cultura para a sala de aula também é uma questão apontada pela professora: *Ter matérias assim um pouco diferentes... sobre mitologia... aí tava falando sobre Aquiles, comentando com eles como é que surgiu o mito de Aquiles, do calcanhar dele. Um dos alunos comentou com ela que isso era besteira: Não, isso não é besteira, isso é mitologia. Para a professora, é muito importante levar a cultura para a sala de aula: Tinha que ter matérias ligadas à cultura.*

A professora em questão é a de Língua Portuguesa e ela faz uma ressalva que considero importante apresentar aqui: *Acho que a Língua Portuguesa devia ser separada. Devia ter um professor pra gramática, um professor de redação e um professor pra literatura. Ela justifica tal separação por ver que existem professores que têm certas preferências: ...aí você pega um professor que odeia redação e literatura; ele só dá gramática. O que ela pensa é uma fragmentação a mais do que já se faz.*

A questão da carga horária é apontada por algumas professoras (como a de Geografia e a de Artes) como um dos problemas para conseguirem desenvolver seus conteúdos. A professora de Artes diz que é necessário mais um ano no ensino

médio, e justifica: *...acho que seria interessante porque eles precisam ter uma preparação maior, porque você vê em algumas escolas por aí alunos do 3º ano, não sabem fazer uma tabuada.*

A professora de Matemática e a de Inglês vêem no professor a mudança. A de Inglês acredita em mudanças através de um professor aberto a elas: *No ensino médio, o que tem que mudar, eu acho que primeiro a postura de muitos dos professores que eu acho, acredito que já começa por aí, eu acho que ser radical ou você não aceitar novidades...* Já a de Matemática alia a mudança do professor à ajuda que ele tem que receber: *...eu acho que tem que ser a mudança mesmo do professorado, dos professores; eu acho que tem que ter um ensinamento que venha até nós...*, e justifica: *...não sei se pode ser por meio de projetos que venha até a escola e passa por nós, a maneira que a gente possa incentivar mais esses alunos, mesmo na área profissional...* E diz por que é necessário o professor mudar: *...ter uma estrutura melhor pra poder, pra ajudar nós mesmos, os professores mesmos, eu acho tentar vincular, vamos dizer assim, esses fios, essas passagens e poder melhorar mesmo a parte deles (alunos).* Ela está preocupada em ter respaldo pedagógico que ajude os professores a melhorar seu fazer em sala de aula e proporcionar um ensino de melhor qualidade aos alunos: *“Eu tô no ensino médio porque preciso do diploma.” Mas será que é por aí? Será que aí fora, na hora que você vai encarar... você tem que saber escrever, você tem que saber ler, mas será que é só isso?*

Já a professora de Biologia foi bem enfática quanto ao sistema de aprovação do aluno: *Eu acho que tem que voltar para o sistema de antigamente, reprovação, nota que garante exame final.* Para ela, o sistema vigente desmotiva e provoca a indisciplina do aluno: *Eu acho que, se voltasse esse sistema, os alunos iriam dar mais valor, iria diminuir a indisciplina em sala de aula.*

Outro ponto importante, apontado pela professora de Educação Física, é o número de alunos em sala de aula: *Primeira coisa é diminuir o número de alunos por sala, essa é a primeira coisa, porque eu já dei aula pra classe com 30 e 45; é bem mais fácil com 30.* Outra questão é o estímulo que a escola deve dar ao aluno, dando voz e vez a ele: *Outra (coisa) é sempre tá estimulando o aluno a participar, a estar vindo sempre pra escola, a dar chance dele também estar dando o parecer dele. Acho que é um conjunto, uma troca.*

Zibas, Ferretti e Tartuce (2004) buscaram, por meio de um estudo de caso, saber como as reformas do ensino médio são apropriadas pelas escolas. Tomo aqui um dado significativo levantado, com relação à dificuldade de implantação dessas reformas:

Nos casos estudados, foi registrada, muitas vezes, certa acomodação, contentando-se o grupo gestor com um desenvolvimento apenas parcial e, freqüentemente apenas em nível formal, dos projetos. Os processos de acomodação são decorrentes, evidentemente, de determinados estilos de gestão. De todo modo, não há recursos legais que obriguem professores a engajarem-se em atividades pedagógicas sugeridas por qualquer nível da administração. Assim, o grupo gestor, que efetivamente quer cumprir as determinações oficiais quanto às metodologias ou conteúdos, tem que recorrer a métodos persuasivos diversificados. No entanto, as precariedades materiais e condições de trabalho dificultam a eficácia de tais métodos. Além disso, a cultura escolar, firmemente calcada no trabalho individual e autônomo do docente, torna-se um contexto de difícil permeabilidade (p. 64).

Para a coordenadora pedagógica, o problema da melhoria do ensino médio com relação ao mundo de hoje, ao mercado, está na resistência do professor:

É sempre é o que falo pra eles no HTPC. Muitos torcem o nariz, porque não gostam do HTPC, mas sempre tem que pensar que o HTPC foi um momento conquistado por nós, que até então nós não tínhamos HTPC. É uma hora que você tem pra colocar suas angústias, suas aflições, seus sucessos, seus fracassos, seus medos, suas inseguranças; então é o momento que a gente tem de troca, de formação. Eu acho que é até pouco; deveríamos ter mais horas, mas é isso que o professor não percebe, e pensa que é um horário que ele tá perdendo tempo. Ele tá aprendendo e aprendendo muito.

Esse trabalho coletivo – HTPC – é de uma fragilidade muito grande na escola analisada. O fato de a coordenação pedagógica ser desprestigiada pelos docentes, principalmente os de ciências exatas, revela um conflito ora dissimulado ora claro, que esses profissionais não enfrentam. Pelo contrário, acomodam-se agindo burocraticamente e não se confrontam com a resistência que os docentes fazem ao que está sendo apresentado. (Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004, p. 65)

Na perspectiva de que as práticas possam ou não ser mudadas dentro desse horário de discussão é que os professores foram questionados em quê o HTPC tem ajudado a mudar o ensino médio. As respostas foram diversas: alguns acreditam

que em nada; outros, que ajuda; e outros, ainda, dizem que está em processo de mudança (sentem isso por causa do curso que fazem, o PROMED, em que as videoconferências se dão nesse horário, e a discussão das apostilas de apoio também acontece nesse tempo).

Faz-se necessária uma observação: ficou perceptível que esse horário não é considerado importante pelo professor, pois, de todas as questões apresentadas para eles, essa foi a qual sobre eles menos falaram. A direção e a coordenação também vêm problemas no HTPC.

Para a professora de Química, alguns pontos são válidos no HTPC: *Eu acho importante, apesar de não gostar de trabalhar hora além da escola, mas acho importante.* Já para a professora de português é bem diferente: *Não, o HTPC é a coisa mais ridícula do mundo, não serve pra nada, pra nada, é só aborrecimento.* A professora de Artes vê no HTPC um espaço importante de trocas: *Tem, porque você tem trocas, você troca com outro professor. “Olha, eu fiz isso e deu certo! Olha, eu, sabe, eu acho que isso é legal!” A gente tem que trocar muitas experiências.* A de Física não acredita que essas discussões possam ajudar na mudança do ensino médio: *Não, não acredito que o HTPC possa mudar o Ensino Médio.* Para a professora de Inglês há, sim, mudanças acontecendo: *Até então, não. Até então o HTPC ele vinha só com algumas informações do que tá acontecendo aí fora, né, alguns cursos etc.* Ela justifica onde está a mudança: *Hoje eu tô sentindo que também tá mudando isso, tanto que nós estamos aproveitando o nosso HTPC para fazer um curso a longa distância, o PROMED.* Já a de Biologia diz que alguma “coisinha” é discutida, mas não acredita que isso mude o ensino médio: *Mas eu não acredito que resolva muito mesmo, infelizmente.*

Questionado sobre o ensino médio que gostaria de ver funcionando, o diretor remete-se ao protagonismo juvenil, apesar de que, na opinião dele, essa palavra está desgastada:

Mas o protagonismo juvenil é isso, o jovem dança, o jovem vive, aprende dentro da escola. Nós conseguimos fazer o jovem dançar e viver, ainda não conseguimos fazer o jovem aprender dentro da escola... Eu vou te dar um exemplo do ensino médio dos meus sonhos: era aquele que teve Olimpíada e participaram 1.000 alunos; dentro da escola todos jogando durante uma semana, teve karaokê, teve baile, e 1.200 jovens participaram; teve cinema e 300 jovens participaram. Isso aconteceu aonde? Dentro do espaço da escola, no espaço da escola e gerido pelos próprios alunos.

Quando questiono sobre o retorno que esses alunos deram dessas atividades como aprendizado, se isso efetivamente aconteceu, ele me diz: *Não, só naquilo que a gente pode chamar dos eixos da educação, que é aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender... Eu tinha 20% e abaixou para 4%, então, em evasão escolar é significativo... Ele teve prazer em viver aquele espaço.* Pergunto-lhe se a qualidade do ensino melhorou: *Houve melhoria da qualidade do ensino, que é medido; houve de um SARESP pro outro, houve aumento das notas.* E quanto aos professores, como eles avaliaram esses alunos? *Houve aumento da reprovação porque houve a diminuição da evasão, então os alunos que eram evadidos muitos deles foram reprovados, mas a avaliação do professor avalia o currículo que é tradicional e descontextualizado do aluno.* Falo a ele que o aluno, independentemente do que faz, quer ser valorizado, e ele me diz: *Mas aí ele (aluno) menospreza a educação formal dentro da sala de aula; ele bate o ombro: "Vou te dar zero" "E daí?" Mas ele não vai embora da escola porque... porque ele sabe que tem campeonato.*

Para a coordenadora pedagógica, o ensino médio deveria ser aquele em que o aluno tivesse mais envolvimento com a escola, que participasse mais, sentisse a importância do ensino: *Não do ensino sempre como uma "ponte" pra ele conseguir alguma coisa. O questionamento dele: "Pra que eu vou usar isso? Pra que eu preciso saber isso?"* Diz ela que um aluno contou que o pai não tinha o ensino médio, trabalhava na Volkswagen e ganhava mais do que ela como professora. Ela disse a ele: *Então, eu quero exatamente que você estude pra você não ser igual ao seu pai, mas pra você ser igual ao chefe do seu pai, ganhar mais do que seu pai ganha, não importa que você vai ganhar mais do que eu ganho, mas o que eu quero pra você é muito mais.*

Diz um professor: *Eu queria assim, que os alunos viessem com mais, assim, com boa vontade, e pra eles virem assim com boa vontade tem que ter uma estrutura legal, né?*

A professora de Química diz o que pensa a respeito da relação que se dá em sala de aula: *Eu gostaria, né, que tivesse não só conteudista, mas que tivesse esse acompanhamento, que fosse mais assim, como se fala, que a gente conhecesse mais (o aluno).* E justifica dizendo que o tempo é curto para se conhecer o aluno: *Fica na correria de passar nota, a gente fica não conhecendo.*

Aqui cabe fazer um recorte e retornar a Carvalho (1984) quando ela se reporta à forma como os professores vêem o jovem que estuda no noturno, considerado por eles um curso “fraco”. Tanto em seu estudo quanto neste, o professor não percebe que o fato de ver o aluno como um “coitado” que trabalha e “ainda” estuda provoca uma atitude discriminatória. O aluno não tem consciência porque essa discriminação está introjetada, e ele próprio acaba por assumir essa condição, desconsiderando um ensino de mais qualidade e não percebendo a exclusão a que está sendo submetido: “O aluno, condicionado pelo que ouve dos professores, assimila bem o papel de necessitado. Essa postura tende a vincular a aprovação escolar com o apoio recebido, estabelecendo quase que como norma a ‘incapacidade’ do aluno que trabalha. É fabricada uma incapacidade intelectual, reafirmando a função seletiva da escola” (p. 50-51).

Ensino médio dos meus sonhos... Eu acho que seria dos sonhos que todo mundo ligado à internet que seria legal; eu acho que recursos aí tem, tem tanta coisa boa, eu acho bastante atualidade, bastante coisa nova... o que tá lá fora, o dia-a-dia. Essa fala é da professora de Artes, que vê a escola como um espaço que pode ligar o que está acontecendo no mundo à rotina do aluno. Ela também vê no professor a necessidade de mudanças: ...mas principalmente você tem que mudar a cabeça dos professores... O interesse de tá sempre se renovando, de cursando, de ver alternativas diferentes dentro daquele teu conteúdo.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2004) trazem para essas falas alguns achados na pesquisa realizada, que vêm ao encontro do que as professoras falam – e do que elas não falam:

...a reforma curricular exige uma “conversão” docente em diversas áreas e distintos níveis: (...) professor deixar de ser o centro do processo de ensino (...), política de formação continuada dos docentes e de apoio sistemático e constante dos órgãos central e intermediários, através de orientação direta do supervisor ao grupo de professores e à sua coordenação pedagógica, dentro de cada instituição (...), trabalho coletivo na escola, uma vez que a interdisciplinaridade é um dos eixos da nova proposta (...). Diversos motivos têm sido aventados para tal aversão docente à ação pedagógica coletiva. A insegurança técnica do professor, que não deseja ter seu trabalho em sala de aula monitorado ou desvelado por colegas, pelo grupo gestor ou por outro interlocutor, tem sido apontada como uma das causas da persistência do isolamento docente. Evidentemente, a resistência dos docentes tem também a ver com suas condições de trabalho. O fato corrente de que os professores trabalham em duas ou três instituições não só enfraquece sua identificação

com a escola, seus laços com os alunos e com a comunidade como tende a tornar materialmente impossível o trabalho coletivo (p. 112-113).

Na ótica da professora de Biologia, a escola tem que estar bem equipada: *recursos audiovisuais, laboratórios, prédios também*. Já para professora de Educação Física, a escola que gostaria de ver existir para o ensino médio é aquela em que a classe tenha um número menor de alunos e material suficiente para trabalhar com eles: *Primeira coisa é diminuir o número de alunos; segunda coisa é dar mais incentivo... ter quadra coberta, ter material*.

O Projeto Político-Pedagógico, também conhecido por alguns professores como Projeto Pedagógico, é, na escola investigada, esvaziado pela constante rotatividade dos professores e pelo fato de muitos professores não terem a mínima idéia do que vem a ser um Projeto Político-Pedagógico. Isso descaracteriza o processo de inserção dos alunos, professores, pais e funcionários nas tomadas de decisões. Precariamente, o Projeto Pedagógico é feito “de cima para baixo”, ou seja, a maioria dos professores não tem acesso à construção desse documento, o que resulta no esvaziamento de práticas que poderiam democratizar efetivamente a escola.

Na escola investigada existe uma Proposta Pedagógica do ano de 2002, que não foi aprovada pela Diretoria de Ensino. Para uma das professoras, o grande problema em não se fazer um Projeto Político-Pedagógico é o fato de a escola não ter professores efetivos: *O grande problema é que essa escola não tem professores efetivos; isso mata a escola*.

Ainda se tem, na rede pública, uma maioria de professores não efetivos. Embora haja uma tentativa ainda muito reduzida de se promover concursos públicos para efetivação dos ACT's, isso não modifica em nada o problema, pois como já foi comentado, existe uma lei que dá o direito ao professor efetivo de escolher sua sede e mudar quando achar conveniente.

A professora de Matemática disse nunca ter visto a Proposta Pedagógica do ano de 2002 (acima mencionada) e diz o seguinte em relação ao trabalho e à proposta pedagógica: *Acho que seria importante a direção, a coordenação, fazer algum estudo... Eu sei que tem várias profissões, eu acho que não vai ser fácil englobar tudo isso num conjunto só, eu acho que a gente tem que tentar, não é?* Na visão dela, o aluno tem que se inteirar das várias profissões que existem no mercado

de trabalho e a escola deveria ser a ponte entre o aluno e os diversos trabalhos em que ele pode vir a se inserir. O problema que ela vê é o desinteresse do aluno pela falta de incentivo da escola em sua parte mais frágil – o mundo do trabalho: *...eles também ficam perdidos porque, na idade deles, também isso é normal, porque eu vejo pelo meu filho que tem 21 anos, eles falam “o que eu vou fazer?”, porque hoje em dia o mercado de trabalho ta difícil.*

Para a professora de Biologia, o que foi proposto no início do ano foi trabalhar projetos: *Eles estão trabalhando em cima de projetos. Foi comentado na reunião do início do ano a proposta, tanto que o tema foi a água esse ano, eles dividiram nesses quatro bimestres... No primeiro, eu trabalhei assim mais ecologia, a água mais na ecologia.* Aqui fica claro como as propostas são efetuadas de cima para baixo, o que estimula ainda mais a desintegração entre os professores, pois ela, como professora de Biologia, é quem desenvolveu o projeto proposto pela escola, sem a participação do demais professores.

Silva (2003), em sua abordagem sobre a influência que o Banco Mundial exerce sobre as ações pedagógicas no interior da escola e a interferência no PPP, diz que:

...é o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura de pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programas e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática (p.298-299).

Considerando a maneira como foi elaborado o projeto e o desconhecimento dos professores com relação à proposta formal da escola, esta não foi incluída na pesquisa, por isso não foi possível estabelecer a relação entre a proposta da escola e as expectativas do jovem.

Outra questão colocada: como o professor vê o jovem que estuda no ensino médio noturno e quais as possibilidades desse jovem no mercado de trabalho. As respostas foram quase unânimes a respeito desse aluno que, geralmente, trabalha e freqüenta a escola. A resposta mais presente sobre esses alunos é quanto ao desinteresse deles por causa do trabalho, como diz a professora de Química, numa concepção de que o aluno que estuda no noturno deveria ter menos horas de trabalho, o que o estimularia a se dedicar mais aos estudos: *...eles vêm cansados, judiação, às vezes carregando alguma coisa, né, e chegar à noite, não deveria ser isso, sabe. Eu acho que deveria ter emprego, sim, porque todo mundo tem que ter uma ocupação... mas um emprego... que não ocupasse tanto o tempo dele.*

Olha, eu acho que aqui na escola, eu tenho pra mim, a diferença aqui da escola, tem um grupo muito pequeno de alunos que saíram ou foram saídos de escolas particulares (...) que são excelentes, esses meninos têm chance, agora os outros... “judiação”. As meninas do 1º ano que vieram do Nordeste, eu acho que não têm chance, não nesse mercado de trabalho competitivo, talvez num subemprego (...). Tudo bem, porque eu acho elas muito esforçadas, mas como essas criaturas vão competir? Como é que elas vão fazer uma redação? Mal sabem escrever!

Essa fala da professora de Português é muito significativa, pois revela sua concepção de uma escola pública deficiente e sua própria concepção desses alunos, já o fazendo de maneira excludente.

A professora de Artes leciona para o ensino médio regular noturno e para a suplência. Para ela, há uma procura maior pela suplência pelo fato de o curso poder ser concluído em menos tempo e cobrir a exigência que o mercado de trabalho hoje faz: *Olha, principalmente na parte da suplência, eles vêm por causa do trabalho mesmo; há necessidade dessa conclusão do ensino médio pra ter assim um emprego melhor.*

A professora de Matemática constata que a vontade e a necessidade de estudar esbarram na questão financeira:

Os alunos vêm para a escola a pé, andam 3 km para vir e para voltar; tem vários alunos desse jeito que não têm condições, alunos desempregados (...). O ano passado ou retrasado que até eu encabecei aí com as salas, trouxeram cestas básicas, a aluna chorava, você tem que ver! Foi uma coisa tão bonita

que eu presenciei também, mas eles fizeram isso porque estão ali na luta, e vêm em busca de alguma coisa, mas não tem nem dinheiro pra condução. Você vê como é difícil?

É interessante notar como a escola passa a ter um papel de assistência social que vai além do que a ela é destinado: o ensino. Os professores reforçam esse papel e, ao mesmo tempo, deixam-se levar por sentimentos de compaixão, sem terem a noção do que está presente nesses descompassos: o trabalho precário; o “não-trabalho”; a escola que não atende às necessidades e expectativas desses jovens.

Eles vêm desmotivados, porque muitos deles que trabalham não estão assim bem colocados no mercado, e eles não vêem o significado do porque vir; eles vêem como se fosse uma obrigação, né. Essa fala da professora de Física, como tantas outras, é reveladora de como os professores desconhecem os alunos, discriminam-nos e não vêem que a desmotivação está na escola que a eles é oferecida.

A professora de Inglês vê, no horário noturno, um empecilho para desenvolver um ensino de melhor qualidade: *Então eu vejo assim: o horário é mais curto, passa por aí também, então já o número de informações que você transfere já é bem menor, então você já vê assim uma certa restrição pro aluno do noturno.* Ela deixa clara a concepção de ensino que tem quando se refere ao pouco tempo: *...o número de informações que você transfere já é bem menor...*

O ensino médio noturno, para a professora de Biologia, deve ser profissionalizante: *Eu acho que deveria voltar o curso profissionalizante, porque só o ensino médio se vê hoje, às vezes, muitos trabalhos não consideram só o ensino médio, né. Tem que ter qualificação.*

Para a professora de Geografia, a importância de sua disciplina está em discutir a realidade dos acontecimentos pelos quais o mundo passa nos dias de hoje: *Eu acho importante porque você fala de política, dos conflitos que acontecem no mundo... Então não é mais ficar decorando nome de rio, de cidade, e sim o que acontece com a estratégia política.*

A importância da Matemática, segundo a professora da disciplina, está em usá-la no vestibular e para a vida profissional: *Hoje em dia qualquer vestibular, não é só vestibular não, você vai fazer um teste pra uma empresa, não é? Tudo tá englobado,*

redação e cálculos, eles têm que ver o raciocínio, os dois tá ligado, então é uma das matérias muito importante, né?

Aprender a língua inglesa, no entender da professora de Inglês, é fundamental: *A língua inglesa, por sua vez, você vê, o mercado de trabalho hoje exige, tudo que nós temos aqui no Brasil mesmo... a influência: é Mc Donald's, é Coca-Cola (...) Elma Chips. Ela justifica a necessidade de se dominar a língua inglesa: Se ele não conhece a língua, então quer dizer ele vai tá bloqueado, até comprar um produto no mercado ele não sabe nem pra que é... tá lá, né, instruções em Inglês! (...) Então ele tem "n" influências da língua inglesa.*

A professora de Biologia aponta o seguinte:

Ah! Eu acho minha disciplina muito importante. Eu até brinco com eles nos primeiros dias que eu falo pra eles: "Vocês estudaram ciências até a 8ª série. Agora, ciências, aqui no ensino médio, ela foi dividida em 3 disciplinas: Química, Física e Biologia". Aí eu brinco: "Todo mundo pensa que português e matemática é mais importante, não é? Mais importante (...) é Biologia". Eles falam "Por que, professora?" "Se não tivesse acontecido um acidente biológico, vocês não estariam aqui agora!" (Risos. Achei interessante como ela inicia a abordagem sobre a disciplina de Biologia). Aí eu explico e começo a falar de reprodução.

Em linhas gerais, o que observei é que, quando indagados sobre sua disciplina e a relação desta com o mundo atual e o mercado de trabalho, a visão dos professores é bastante fragmentada, limitada à própria área.

Neste momento, é importante resgatar o artigo de Azevedo (2001) a respeito da formação de educadores em uma nova concepção de homem e de mundo dentro das grandes mudanças que o século XX trouxe:

Embora no campo das teorias pedagógicas tenham surgido correntes que superaram o racionalismo, formulando novas concepções de conhecimento, isto não foi suficiente para construir práticas hegemônicas de um novo paradigma no cotidiano das escolas. Os educadores têm pouca afinidade com a visão dialética da realidade dinâmica, do contraditório, em que o sujeito que transforma é transformado pela realidade, em que o conhecimento é um processo mutante, ferramenta-meio para a permanente construção de novas sínteses... Trata-se de redefinir o conteúdo essencial da formação, de modo a gerar significados concretos para além do modismo (p. 52-53).

Concordo com o autor, pois, de fato, os educadores têm pouca afinidade com uma visão dialética da realidade. Isso aponta para a complexidade da formação de professores e o estado crítico em que ainda nos encontramos em relação a essa questão. A fragmentação percebida no olhar dos professores repete-se na visão do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Coloquei como objetivo para este estudo apreender as relações entre as expectativas manifestadas pelos jovens com relação à vida profissional e ao mercado de trabalho, bem como a perspectiva dos professores e gestores sobre a mesma temática.

Escola e trabalho estão formalmente interligados a partir da própria LDB nº. 9394/1996, que se propõe estruturar o ensino médio a partir das mudanças e exigências do mundo do trabalho, colocando como eixo a noção de *competência*.

A questão central desta pesquisa foi assim formulada: que significado tem o ensino médio para os jovens da forma como é proposto hoje nas escolas estaduais? Quais são suas expectativas profissionais? Como as propostas nacionais para o ensino médio estão inseridas nessas questões? Como os professores e gestores se situam em relação a essas questões?

A hipótese de trabalho foi que, embora atualmente se fale tanto no protagonismo juvenil, as expectativas dos jovens com relação às escolas de nível médio e ao mercado de trabalho não são trabalhadas nem discutidas, seja nas novas propostas nacionais, seja nas escolas a eles destinadas. Eles não são agentes ativos na definição da proposta escolar como é proposto.

Assim sendo, no primeiro capítulo procurei, a partir principalmente das contribuições de Sposito (2000) e Nogueira (2004), revisar os estudos sobre educação e juventude, discutindo a polissemia do termo *juventude*, delimitando o que tem marcado os estudos que exploram essa relação e situando este estudo no grupo dos que investigam as relações jovem / mundo do trabalho / escola. Num segundo momento, foram analisadas, a partir da LDB, as novas propostas para o ensino médio e as novas diretrizes curriculares imprimidas pelos PCN, que vão trazer para as escolas a idéia do ensino voltado para a construção de competências e a aproximação do ensino médio com o mercado de trabalho. Foram, então, situadas as ambigüidades que historicamente têm marcado esse nível de ensino. Finalizo discutindo a relação do jovem com o mercado de trabalho a partir dos estudos de Carvalho (1984).

No segundo capítulo são apontados os objetivos do estudo, a sistemática de análise e coleta de dados e caracterizados a escola e o município pesquisados.

No terceiro capítulo, a partir das entrevistas, observações *in loco* análises documentais da escola pesquisada a partir das categorias que emergiram dos dados, quais sejam: as expectativas profissionais dos jovens; as expectativas dos jovens sobre a escola, a relação do mercado de trabalho e da escola vivida; as expectativas dos professores e gestores sobre o ensino médio e as dos jovens com relação ao mercado de trabalho.

Ficou muito marcante que os alunos estão na escola (segundo eles mesmos disseram) porque precisam do ensino médio para inserir-se no mercado de trabalho ou na perspectiva de melhorar seu emprego, já que este, segundo eles, está muito restrito atualmente e exige experiência. Alguns poucos fazem cursos profissionalizantes e a maioria não considera a escola como um local de aprendizagens significativas, de “status”; para eles, é uma passagem necessária. Muitos deles faltam em demasia às aulas; muitos que estão no 2º e 3º anos “carregam” dependência em uma ou mais disciplinas, que eliminam apenas com um trabalho que o professor solicita a eles. A escola tem, portanto, um valor instrumental.

As mudanças ocorridas no campo do trabalho geram processos novos de recomposição das relações de trabalho, sendo a ampliação da escolaridade uma das estratégias que os jovens percebem e querem usar para poderem se adaptar a essa nova realidade, melhorando, assim, suas possibilidades no mercado de trabalho.

A certeza de que não ficarão retidos é outro fator marcante. “Vai se levando como dá”, mesmo porque os professores têm certa indulgência com esses alunos pelo fato de estes trabalharem. O cotidiano da escola mostra realmente uma banalização dos conteúdos. Encontra-se aí uma armadilha: há um valor instrumental para a escola de ensino médio, mas não há conteúdos socialmente significativos agregados nesse diploma.

Os jovens, em sua maioria, não percebem tal armadilha no plano da consciência individual. Alguns têm expectativas de uma carreira promissora; outros percebem que não vai ser fácil; outros ainda se vêem impossibilitados pelo fato de não terem condições financeiras para arcar com uma universidade; e alguns poucos acreditam que, mesmo com todas as dificuldades, chegarão à carreira que querem.

Mas todos são coniventes com uma escola que não amplia seu capital cultural, até porque não conseguem fazer mais do que fazem.

Ainda dentro das percepções individuais, alguns momentos são extremamente críticos quando a questão se refere à escola e ao mercado de trabalho. Os jovens não deixam de considerá-la necessária, porém acreditam que pouco do que aprenderam será utilizado, pois dentre outros fatores, não vêem significado entre o que aprendem e o que o mundo do trabalho exige. Muitos se remetem à escola como um local que pudesse prepará-los para o trabalho; outros reclamam da falta de interesse do professor em ensiná-los e, também, dar-lhes mais atenção, talvez em uma troca para que pudessem se expor mais suas angústias em relação ao trabalho, a vida e suas expectativas futuras de trabalho.

Não se pode deixar de mencionar a dificuldade de escrita que esses jovens apresentam. Quando lhes pedi que fizessem uma redação na aula de Língua Portuguesa sobre a relação que eles vêem entre eles, a escola e o mercado de trabalho em um mundo globalizado, poucos se propuseram a fazer, mesmo dizendo a eles que a professora daria um ponto a mais na média de suas notas. E o resultado (já mencionado em um trecho sobre suas falas) foi muito precário e preocupante, tanto no aspecto da forma como do conteúdo.

Sobre suas reais possibilidades quanto ao que querem seguir profissionalmente, quase todos foram unânimes em ser possível fazer uma carreira profissional dentro da escolha que aparentemente fizeram. Alguns sabem das dificuldades; outros acreditam em seu poder de querer como fator que os levará a “chegar lá”.

Quando questionados sobre a escola que gostariam de ter, suas falas foram de total insatisfação. Poucos se remetem diretamente à escola como um local em que suas vozes, opiniões deveriam ser ouvidas e onde tivessem a liberdade de ficar ou ir embora, comparando, portanto, a escola a uma prisão. Outros fizeram comparações entre o ensino diurno, apontado como “o ideal”, e o noturno, um curso “largado”, que se faz de qualquer jeito, em que professores “relevam” muitas coisas em função de muitos dos alunos virem direto do trabalho. “Cansados”, reclamam muito dos professores, da falta de materiais, dos laboratórios sucateados, computadores quebrados. Na verdade, gostariam de ter uma escola que os preparasse para o trabalho. Embora haja um desprestígio do EJA, alguns não vêem a hora de chegar à

idade permitida para sair dos cursos regulares, pois querem acelerar o processo e livrar-se da escola.

Por outro lado, os professores tiveram um contato mais direto com os PCN no ano 2004 através do PROMED, o que não é obrigatório. Na realidade, é preciso ainda um tempo para que efetivamente possa se comprovar se essa capacitação irá provocar uma mudança significativa no ensino médio, principalmente no curso noturno.

O aluno, conforme mudanças preconizadas tanto na LDB como nos PCN, é o “protagonista” dessas mudanças, porém, até o momento, nem sabe que elas existem; reclama para que suas vozes sejam ouvidas, algo que está distante da realidade.

Um modelo próprio para os cursos noturnos tenderá a se construir no momento em que suas práticas sejam avaliadas com compromisso político e mudanças organizacionais e pedagógicas, sem deixar de lado seus agentes principais: professores e alunos.

Embora os estudos tenham apontado que a trajetória escolar não é necessariamente determinada pelo pertencimento a uma classe social, ou seja, que há certo grau de autonomia em relação ao meio social, interferindo nessa trajetória outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características pessoais dos sujeitos, verifica-se a existência de um constrangimento exterior que leva à exclusão social e à não continuidade dos estudos, constrangimento este social, cultural e econômico.

Nogueira (2004), ao estudar as razões, no âmbito da individualidade (gosto, vocação etc.), que levam os jovens (neste caso, não pertencentes a meios populares) à escolha deste ou daquele curso superior, observou que o indivíduo pensa ter escolhido aquilo que, no fundo, foi uma herança cultural, e que há uma forte inclinação dos indivíduos de se orientarem no espaço social e adotarem práticas consoantes ao seu pertencimento social. É um pouco do que o presente estudo mostrou, quando cada jovem expôs seus projetos com relação à vida profissional e disse o que ter feito até aquele momento. Numa sociedade individualista, ele pode e quer fugir da herança que a vida social lhe impõe, acreditando no seu querer, e seu projeto é sempre um projeto solitário que surge na contramão do que a realidade sugere.

Da mesma forma como para os jovens estudados por Nogueira (de maior poder aquisitivo em relação aos que participaram desta pesquisa), aqui também a escola “é pouco” para os jovens, e o é em múltiplos sentidos: porque ocupa um lugar secundário em suas preferências pessoais e afetivas; porque não consegue e não coloca como prioridade preparar profissionalmente o indivíduo nem em conteúdos atitudinais nem em específicos; e porque não tem um projeto social que oriente suas ações. Tanto para os professores como para os alunos, concluir o ensino médio é o essencial.

No que se refere aos professores, o estudo apontou a fragilidade de suas concepções sobre o mundo do trabalho, o papel da escola e a exclusão, a qual, inclusive, ele termina por favorecer, acreditando que está agindo no sentido contrário, ou seja, para a inclusão social. Faz-se necessário, nos cursos de formação inicial e de formação contínua, incentivar a discussão das alternativas para a escola numa sociedade capitalista, competitiva e excludente, fortalecendo uma visão dialética da realidade social e sinalizando que o mercado de trabalho e a escola que temos hoje são construções históricas e não fenômenos naturais que vêm e vão sem explicações. Enquanto construções humanas, podem ser mudadas, portanto, pode-se e deve-se orientar as práticas escolares no sentido da renovação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004. (Col. Questões da Nossa Época, 110). 120 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1999. 128 p.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GÓMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

AZEVEDO, José Clóvis de. Novos paradigmas e a formação dos educadores. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 51-53, mai/julh 2001.

BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002. 188 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa e educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. (Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista). 335 p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. (Organizadores: Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira). 251 p.

BRASIL. INEP. **Qualidade da educação: uma nova leitura dos dados do SAEB. Desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio**. Disponível em: www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes/default.asp. Acesso em: 20 jul 2004.

_____. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Ensino médio: construção política. Sínteses de salas temáticas**. Brasília, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br/semtec. Acesso em: 12 mai 2004.

_____. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Março de 2001. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. **Projeto Escola Jovem** (síntese). Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso: em 19 jul 2004.

_____. MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília, 1999. 364 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024, de 20/12/1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692, de 11/08/1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20/12/1996. Brasília, 1998.

CARVALHO Célia Pezzolo. **Ensino noturno**: realidade ou ilusão. São Paulo: Cortez, 1984. 118 p.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O secundário**: esquecido em um desvão do ensino? Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Textos para Discussão. v. 1, n. 2, p. 7-25, abril de 1997.

CONSTANTINO, Luciana. Educação Folha *On line*. São Paulo, 29 de abril de 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12762.shtml>. Acesso em: 26 nov 2004.

FOLHA DINHEIRO. Folha *On line*. São Paulo. 14 de outubro de 2004 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi140200404.htm>. Acesso em: 27 jan 2004.

FORTES, Taísa. **UERJ em Questão**. Rio de Janeiro. Julho a dezembro de 2003. Disponível em: <http://www2.uerj.br>. Acesso em: 08 mar 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. (Trad. Raquel Ramallete). 262 p.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação). 72 p.

_____. et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Col. Educação Contemporânea) 300 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 146 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GÓMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004. 163 p.

GASPARINI, João Batista. A dicotomia lógico-formal entre o conhecimento do aluno e o saber escolar do ensino noturno. In: MARTINS, José do Prado; CASTELLANO, Elisabete Gabriela (Orgs.). **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 253 p.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004. 163 p.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GÓMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

HADDAD, Sérgio. **Revista Sem Terra**. São Paulo. Out-dez de 2003. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/downloads/ensino_direitos.pdf. Acesso: em 20/07/2004.

JOSIAS, Souza de. Semi-analfabetos concluem o segundo grau. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 24.8.2003. No Planalto, Brasil, p. A-19.

KALINA, Eduardo. Drogadição na adolescência. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano II, n. 8, p. 22-25, fev/mar 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de (Orgs.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003. 231 p.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. 371 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 26, p. 133-144, mai/ago 2004.

NOVAES, Regina R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília P. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002. 136p.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989. 165 p.

_____. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. São Paulo: Papyrus, 1999. 181 p.

PERAZZO, Maria Amélia. **O ensino médio em tempos de ENEM**, 2002. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras, UMEP, São Bernardo do Campo.

ROPÉ, Françoise. TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papyrus, 2002. 207 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os fascismos sociais. Os riscos que corremos em face da erosão do contrato social são demasiados sérios para que cruzemos os braços. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 06.9.1998. Opinião, Tendências/Debates, p. A-3.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade. **O jovem brasileiro e sua inserção no mercado de trabalho**. São Paulo, 2003. 7 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2002. 94 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002. 333 p.

SILVA, Maria Abadia da. **Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996: intervenção e consentimento**. São Paulo: Autores Associados, FAPESP, 2002. p. 49-113.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo no era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, João Celso; SILVA JR., João dos Reis; SALES, Maria Rita N. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. 167 p.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 204 p.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. 303 p.

SOUZA, Maria Thereza Oliva Marcílio de. Repensando a escola a partir do olhar do adolescente. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano II, n.8, p. 51-54. fev/abr 1999.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado do Conhecimento – JUVENTUDE**. Brasília: INEP, ANPED, 1985-1994 e ANPED, 1999. 3. ed. São Paulo: ANPED, Ação Educativa, 2000. (Teses, dissertações e artigos periódicos em cd-roms).

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. (Col. Série Pesquisa em Educação). Brasília: Plano, 2002. 86 p.

UNESCO. **Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 1999.

ZIBAS, Dagmar M. L. (Re)Significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Maria Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. 371 p.

_____ ; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo. **O protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Departamento de Pesquisas Educacionais, 2004. 126 p.

ANEXO I
ESCOLA ESTADUAL ÔMEGA

**Entrevistas semi-estruturadas individuais com 20 alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries
do ensino médio noturno**

Informações gerais:

- a) Em que local nasceu?
- b) Onde mora?
- c) Mora com os pais? Se não, com quem mora?
- d) Vai de ônibus para a escola?
- e) Tem dificuldade em ir para a escola?
- f) Se trabalha, em que trabalha?
- g) Se não trabalha, o que faz durante o dia?
- h) participa de algum grupo (*rapp*, capoeira etc.)?

Observação de atitudes, vestimentas, etnia e comportamento.

Que profissão chama mais sua atenção? Por quê?

Em que a escola tem ajudado na escolha de sua profissão?

Em que você quer trabalhar? Acha isso possível?

O que a escola tem a ver com o trabalho ou o mercado de trabalho?

Gosta de ir para a escola? Por quê?

Além de assistir às aulas, o que mais você faz na escola?

De que matéria gosta mais? Por quê?

De que professor gosta mais? Por quê?

Qual é a escola dos seus sonhos?

Redação para as três classes: “Que relação você vê entre a escola e o mercado de trabalho, no mundo globalizado?”

ANEXO II
ESCOLA ESTADUAL ÔMEGA

Entrevistas com 15 professores da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio noturno

Informações gerais:

- a) Há quanto tempo iniciou no magistério?
- b) O que mudou na educação de quando começou até hoje?
- c) Como se sente lecionando?
- d) Tinha outra profissão e resolveu deixá-la para lecionar ou sempre lecionou?
- e) Já se afastou por problemas médicos relacionados com a profissão?

Como você vê o mundo do trabalho hoje?

O que acha que a escola pode fazer com relação ao aluno e ao trabalho?

Hoje se fala em trabalhar competências no ensino médio. Como você entende isso?

O que acha que deve mudar no ensino médio?

O HTPC tem ajudado a mudar o ensino médio?

Qual o ensino médio dos seus sonhos?

Como a proposta da escola vê a questão do trabalho?

Como você vê o jovem que estuda na escola noturna e as possibilidades que ele tem no mercado de trabalho?

Você acha sua disciplina importante para o aluno? Por quê?

ANEXO III
ESCOLA ESTADUAL ÔMEGA

Entrevistas com a coordenadora pedagógica e o diretor

Como vocês tiveram contato com os PCN?

Quantas ações vocês fizeram nos dois últimos anos de formação continuada sobre o ensino médio?

Que temáticas foram abordadas? Vocês lembram?

A formação continuada ajudou no dia-a-dia da escola de ensino médio?

A formação foi objeto de discussão com os professores? Como? Vocês lembram quantas vezes?

Como vocês vêem a relação do ensino médio com o mercado de trabalho?

Para vocês, como a legislação vê essa relação?

Qual o ensino médio dos seus sonhos?

As propostas do ensino médio estão inseridas na escola?

O que gostariam de dizer a respeito dos jovens que freqüentam o ensino médio noturno? Que relação esse jovem tem com a escola e o mercado de trabalho?