

ROBERTO FERRAZ

**ENSINO MÉDIO E PREPARAÇÃO DA JUVENTUDE PARA O MERCADO DE
TRABALHO: CONTRADIÇÕES**
(Aspirações e Expectativas Profissionais de Alunos Concluintes do Ensino Médio da
Rede Pública Estadual)

Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2006

ROBERTO FERRAZ

**ENSINO MÉDIO E PREPARAÇÃO DA JUVENTUDE PARA O MERCADO DE
TRABALHO: CONTRADIÇÕES**
(Aspirações e Expectativas Profissionais de Alunos Concluintes do Ensino Médio da
Rede Pública Estadual)

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação: História,
Política, Sociedade, sob a orientação do
Prof. Doutor Marcos Cezar de Freitas.**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo/2006

Banca Examinadora

FERRAZ, Roberto. 2006. Ensino Médio e Preparação da Juventude para o Mercado de Trabalho: Contradições (Aspirações e Expectativas Profissionais de Alunos Concluintes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual). Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

A presente pesquisa trata das relações que os alunos concluintes de ensino médio desenvolvem com a escolarização, tendo em vista a preparação para o mundo do trabalho. Procurou-se verificar como esses alunos “rentabilizam” em seu favor suas aquisições para transformá-las em vantagens facilitadoras na inserção ao mundo do trabalho, tentando superar as desvantagens que carregam consigo, em função do contexto sócio-econômico atual, e como avaliam as possibilidades de inserção nesse mercado, considerando o caráter não profissionalizante do ensino médio.

O resultado da investigação aponta para um duplo movimento, de rejeição e valorização em relação aos conteúdos escolares, isto é, ora valorizam determinados conhecimentos adquiridos na escola para a satisfação de necessidades imediatas, ora rejeitam-nos por não considerá-los importantes para os seus projetos profissionais.

Dessa forma, assumem a responsabilidade por sua formação, procurando cursos extra-escolares, na crença de que esse caminho os levará de alguma forma a satisfazer suas expectativas.

Embora o discurso oficial postule um ensino que garanta a preparação para a inserção no mercado de trabalho, o jovem não se sente preparado pela escola para esse mercado, porque, diante da precarização do emprego, ele percebe que essa preparação não será suficiente para garantir seu ingresso nesse mercado e que outros fatores concorrerão para esse fim.

Essas contradições, entretanto, não invalidam o papel da escola. As relações que se constroem no interior da escola são indicativas da necessidade de se repensar a sua função, especificamente do ensino médio, a partir de suas próprias contradições e dos atores que as vivem.

Palavras-chave: Preparação para o trabalho

Vínculo entre educação e desenvolvimento

Responsabilidade individual

FERRAZ, Roberto. 2006. Secondary School And Youngster Preparation to the Work World: Contradictions (Professional Ambitions And Expectations of the Concluding Students of the Public High School). Dissertation (Master's Degree in: Education: History, Politics, Society). São Paulo: Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

This present research is an investigation about concluding students of a secondary school, by rapport of the legal orientations to this level of basic education, in the sense of a preparation for the work world.

Because of this level of secondary brazilian school does not offer a professional qualification, this investigation aims to verify how these students takes advantages of the acquired knowledges, becoming its in easiness to the inserction in the work world, in the sense of surmont their disadvantages, considering their chances to satisfy their professional expectation, in the actual social-economic context, and knowing the evaluation that these students make of these possibilities.

The main findings of this investigation show us a double movement: they refuse some subjects because do not consider its important to their lives and, at the same time, they appreciate these subjects recognizing its as a manner of satisfying their immediate needs.

Although the oficial discourse postulates a teaching which guarantees the preparation to the work world inserction, youngsters do not feel prepared by the school for this purpose, because in face of the unemployment, they realize that this preparation is not enough and that another factors will be necessary for this aim.

These contradictions, therefore, do not nullifies the school role. The relations built inside the school are indicators of the necessity to rethink its functions, mainly the secondary school, considering its own contradictions and its actors.

Key words: Preparation to the work

Bond between education and economical development

Individual responsibility

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Marcos Cezar de Freitas, pela segurança, competência e confiança com que sempre me orientou.

Às professoras Dagmar M. L. Zibas e Maria das Mercês F. Sampaio, pelas valiosas contribuições ao texto de qualificação.

Aos professores do Programa Educação: História, Política, Sociedade, pelas aulas, atenção e contribuições ao processo de discussão e desenvolvimento do projeto e da pesquisa.

Aos colegas de classe, em especial a Maria José, Cleuza, Isabel, Maurisa e Valdete, pela troca de idéias, sugestões e contribuições enriquecedoras.

Ao Moisés que me auxiliou a dar início à pesquisa de campo na escola.

E à mestrandia Maria de Fátima de Carli, da UNESP- Araraquara, a “culpada” por eu ter-me aventurado a fazer o mestrado.

DEDICATÓRIA

À minha família, em especial a
minha mãe, e aos meus amigos
que souberam, pacientemente,
compreender o meu
afastamento.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------|----|
| Introdução..... | 01 |
|-----------------|----|

Capítulo I – Estratégias objetivas e subjetivas de inserção profissional:

adaptação e contradições

| | |
|--|----|
| 1.1. A vantagem determinada pelo capital econômico..... | 15 |
| 1.2. Diplomação, qualificação, competências e estilos de vida..... | 17 |
| 1.2.1. Valores agregados à diplomação..... | 21 |
| 1.2.1.1. Plano objetivo..... | 22 |
| 1.2.1.2. Plano subjetivo..... | 22 |
| 1.3.Reprodução e subjetividade..... | 23 |

Capítulo II – Políticas públicas e política educacional

| | |
|---|----|
| 2.1. Descentralização e adaptação..... | 28 |
| 2.2.Políticas públicas e ensino médio..... | 35 |
| 2.3.O vínculo sempre forçado entre desenvolvimento e educação: desde quando?..... | 38 |
| 2.3.1. A expansão das matrículas..... | 38 |
| 2.3.2. Expansão e qualidade..... | 40 |
| 2.3.3. Educação e trabalho..... | 44 |
| 2.4.O debate nos últimos dez anos..... | 55 |
| 2.4.1. Educação e desenvolvimento..... | 55 |

Capítulo III – Caracterização dos alunos investigados

| | |
|--|----|
| 3.1.Considerações iniciais..... | 75 |
| 3.2.As condições sócio-econômicas..... | 77 |
| 3.3.A experiência acumulada..... | 80 |
| 3.4.A trajetória escolar..... | 86 |
| 3.5.A relação com o estudo..... | 87 |
| 3.6.Resumindo..... | 92 |

Capítulo IV – Estratégias de inserção profissional

| | |
|--|------------|
| 4.1. As relações de saber que os jovens desenvolvem com o ensino médio frente a suas expectativas profissionais: rejeição e adaptação..... | 93 |
| 4.2. Estratégias diversas de inserção profissional..... | 106 |
| 4.2.1. Expedientes de inserção..... | 106 |
| 4.2.2. A auto-responsabilização; fazer cursos paralelos, acumular conhecimentos extra-escolares, desenvolver habilidades e competências, na perspectiva do mercado..... | 112 |
| 4.2.3. Experiência e qualificação..... | 118 |
| 4.2.4. Acelerar o tempo: vantagens e desvantagens..... | 124 |
| | |
| Considerações finais..... | 130 |
| | |
| Referências bibliográficas..... | 134 |
| | |
| Anexos | |
| I. Roteiro do questionário individual..... | 145 |
| II. Roteiro do segundo questionário..... | 148 |
| III. Entrevista coletiva (transcrição)..... | 149 |

INTRODUÇÃO

O tema da preparação do jovem para o trabalho não é novo. De um modo geral pode ser entendido como o processo de aquisição de um conjunto de conhecimentos necessários para o desempenho de determinadas funções no espaço social. Resume-se nessa perspectiva a um saber fazer, aprendido sistemática ou assistematicamente, com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas, individuais ou coletivas, naturais ou historicamente criadas, num sistema de produção dessas necessidades.

Estas considerações nos remetem à idéia de qualificação defendida por Freyssenet (1989) que pressupõe conhecimento, experiência, autoridade e possibilidades materiais, competências que independem das relações sociais de produção, já que toma o saber do homem como o de um ser ativo, consciente e objetivante (Machado, 1992), isto é, um ser que interfere no meio em que vive de forma a produzir bens materiais e imateriais para a sua satisfação pessoal, realizando-se como ser que tem relações ontológicas com o trabalho (o fazer).

Nas sociedades industriais, as relações de produção exigem um saber fazer que adultera a dimensão ontológica do trabalho: importa a produção, e o trabalho passa a ter um valor de uso (Marx, 2005) que vai exigir cada vez mais técnicas especiais de produção.

Assim a preparação/qualificação para o mundo do trabalho surge, nas sociedades capitalistas, como meio de preparar o indivíduo para a produção, ressignificando a relação do homem com o trabalho, na perspectiva do mercado, conforme as correntes econômicas que fundamentam a estrutura social.

Nesse contexto, a educação ganha, num determinado momento, um papel histórico para o qual se impõe preparar o indivíduo tecnicamente para desempenhar as novas funções de trabalho que vão nascendo com a industrialização.

Quer sob o rótulo de qualificação quer sob o conceito de competências, sustenta o discurso da preparação para o trabalho, nos últimos 50 anos, a perspectiva do desenvolvimento pessoal ou social, que esconde, na verdade, a intenção de reconfigurar corações e mentes a uma nova ordem social.

Desse modo, o presente trabalho não se preocupa com o conceito de qualificação, nem se restringe aos limites que porventura o conceito venha a apresentar. Importa, antes, 1. a orientação legal de preparação do aluno para o trabalho, consoante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, de 20.12.1996, e, principalmente, ao Parecer CNE/CEB [Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica] nº 15/1998, aprovado em 1º.6.98; 2. o vínculo que as políticas educacionais sempre mantiveram com o mercado; e 3. o (debate sobre o) papel que assume a educação numa sociedade marcada pela diminuição dos postos de trabalho assalariado, pela precarização do trabalho e pela característica “descartável” que tem sido imputado ao homem, consequência dos avanços científicos e de suas aplicações tecnológicas no trabalho (Machado, 1992).

A minha preocupação com a formação do aluno e sua inserção no mercado de trabalho remonta à década de 1970, desde minha atuação como professor de uma escola da periferia da cidade de São Paulo, onde os alunos, em sua grande maioria, eram filhos de trabalhadores, já à época subempregados, com baixos salários, e tinham como objetivo, a curto prazo, o emprego. Questões sobre formação e empregabilidade, naquele momento, eram recorrentes.

Como aqueles alunos poderiam se habilitar para o convívio cidadão numa sociedade restritiva, em que a inserção se dava, em tese, pelas condições de “empregabilidade” que a escola poderia oferecer?

Esta pergunta estava diretamente relacionada ao nosso fazer pedagógico, que propugnava por uma formação geral entendida como um conjunto de conhecimentos a serem adquiridos na escola, somados a outros conhecimentos, como uma língua estrangeira e a datilografia, esta antes do advento da informática, tendo em vista a inserção no mercado de trabalho (empregabilidade), a qual resultaria na possibilidade de mobilidade social.

Apoiados nesta concepção de empregabilidade, o grupo de professores daquela escola concebia o trabalho escolar como tendo um papel de salvador da humanidade, tornando-se, no discurso adotado, a força única e responsável pela sobrevivência pessoal, que significaria, em última instância, a garantia de inserção numa sociedade sem muitas perspectivas (Sochazewski, 1998).

O busílis da questão era a sobrevivência como única perspectiva final da trajetória escolar. A inserção da pessoa no mundo do trabalho era dimensionada como um fim do homem, como uma forma imperiosa de satisfação de suas necessidades naturais.

A preparação para o mundo do trabalho era concebida de forma arbitrária, sem vínculo investigativo com as reais necessidades dos alunos ou com a sua concepção sobre o que viriam a ser os conteúdos necessários para a sua formação. A discussão sobre o mundo do trabalho não ocupava lugar de distinção na escola, ao invés, colocava-se apenas a necessidade da aquisição de determinados conhecimentos formais, programáticos, para o acesso a ele.

Dessa forma, subjazia a essa prática a idéia sobre a escola e o mercado de trabalho como unidades contínuas, cujo vínculo com o chamado desenvolvimento econômico repousaria na aquisição daqueles conhecimentos. O discurso dominante fundamentava-se no vínculo educação e desenvolvimento, numa visão economicista, mecânica, que pressupunha bastar o aluno preparar-se adequadamente, na escola, para garantir algum sucesso nas tentativas de inserção no mercado de trabalho, conferindo-lhe possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

Essa articulação, todavia, não se dava espontaneamente, sem tensões e conflitos, seja pela falta de clareza da escola sobre a eficiência dos instrumentos/conhecimentos utilizados/construídos, seja pela crise estrutural do emprego que se anunciava no mundo em processo de globalização.

O contexto social nacional era ainda de reflexo do mito do “milagre econômico” brasileiro dos anos 1970, não obstante a crise econômica que já se delineava. Assim, o discurso docente, dirigido aos alunos, frente às transformações do mundo produtivo e à conseqüente diminuição dos postos de trabalho, devido ao emprego de tecnologia mais sofisticada, encerrava um paradoxo: ao mesmo tempo que se idealizava a escolaridade, pura e simplesmente, como estratégia para o mundo do trabalho, estimulava-se o aluno para a auto-formação, o desenvolvimento individual, pela aquisição de conhecimentos que lhe permitissem competir no mercado de trabalho.

Estes aspectos, o da prática e o do contexto sócio-econômico, não conferiam legitimidade ao discurso em que se apoiava o processo de ensino, provocando certo desconforto em nós, docentes, e desinteresse nos alunos.

Contudo, embebidos do discurso oficial, não nos dávamos conta de que o que orientava o mercado, o desenvolvimento, propriamente dito, não era a educação, mas as relações de poder existentes entre os países ditos centrais e aqueles ditos periféricos, interligados por uma política econômica globalizante que, cada vez mais, alargava a distância entre os dois núcleos de países.

Dessa forma, assim como a idéia de que a educação e obviamente a formação profissional fossem requisitos para tirar os países periféricos e semiperiféricos da situação de pobreza, apostando na teoria do capital humano, também se apregoava que o aluno alcançaria o progresso individual se se investisse de escolaridade, conseguindo a mesma mobilidade social.

Essa “fórmula” desenvolvimentista ampara-se na relação, falsa, de que as pessoas são pobres porque não têm boa educação, quando, na verdade, não conseguem ter uma boa educação porque são pobres (Beluzzo, 2001).

Essas tensões suscitaram-me, ao longo desses anos todos, a reflexão sobre os conhecimentos efetivamente necessários a serem desenvolvidos na escola, quer na perspectiva de preparação para o trabalho, quer na perspectiva da formação mais ampla.

Essa reflexão se acentuou com o advento da LDBEN [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], que prevê, sobre a educação básica, nos artigos 27 e 22, respectivamente, a “orientação para o trabalho” e que “A educação básica terá por finalidades (...) fornecer-lhe [ao educando] meios para progredir no trabalho”; e, especificamente sobre o ensino médio, no artigo 35, inciso II: “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. E com a publicação das DCNEM [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio], que apontam enfaticamente para a preparação para o mundo do trabalho.

A LDB citada, contrariamente à legislação maior da educação nacional anterior, a lei 5692/71, desvincula a formação especial (habilitação técnica)¹ da formação geral, papel que delega precipuamente ao ensino médio, acrescido enfaticamente da perspectiva de preparação para o mundo do trabalho, porém sem característica de terminalidade do ponto de vista profissional.

Estas considerações são importantes para que se possa (re)dimensionar o papel da escola na atualidade, do ponto de vista dos seus atores, em oposição ao papel outorgado à escola pelas reformas educacionais que situa a “(...) tentativa de transformar a educação em simples mercadoria” (Silva, 2000, p. 8).

Souza (2003), em trabalho de mestrado, no início desta década, sobre a crise da escola, nos apresenta uma conclusão contundente. Considera que o ensino médio não consegue formar de fato sujeitos críticos e autônomos, dotados de uma formação ética e intelectual, intenção que fica apenas na letra da lei. Para ela o ensino médio transformou-se “num curso sem identidade, que não prepara nem para o trabalho, nem para a universidade, nem para uma vida social solidária e responsável (p. 168).

“É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população”, nos recomendam as DCNEM [Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio]. Entretanto, “é omitida a dinâmica excludente e competitiva que ocorre no mundo do trabalho, deslocando-se para a escola funções que dissimulam os processos sociais responsáveis pelo crescimento da desigualdade” (Sposito, 2002, p. 105).

A dinâmica escolar impõe aos alunos processos de adaptação à realidade social. O sentimento que aí se desenvolve é o da insignificância, da impotência, da aceitação, num movimento de ajustamento que não lhes permite a leitura crítica da realidade social (Souza, 2003).

Aqui, outra questão começa a ganhar importância. E, embora não seja foco específico de análise deste estudo, não pode deixar de ser mencionada: a formação para o trabalho e a formação para a cidadania; como harmonizar estes dois objetivos no cenário

¹Sobre esta questão ver o Parecer CFE nº 853/71, aprovado em 12.11.1971 e o Decreto Federal nº 2208/97, de 17 de abril de 1997, este último revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23.07.2004, que prevê uma modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio, permanecendo as modalidades concomitante e seqüencial a esse nível de ensino, com matrículas distintas para o médio e para o técnico, em ambos os casos, de acordo com a legislação anterior. Em qualquer caso permanecem as diretrizes para o ensino médio, já citadas no corpo deste trabalho.

atual de desemprego se ser cidadão é ter, entre outros, o direito ao trabalho? Numa sociedade marcada pelo trabalho assalariado precarizado, como meio de estruturação social e realização pessoal, considerando que estamos ainda longe de uma sociedade que prescindia do trabalho humano, como ensejar na prática a cidadania, numa sociedade que vai-se caracterizando pelo aumento do desemprego e da pobreza?

Considerando que 47% dos alunos que terminam a escola básica já estão no mercado de trabalho e 20% procuram emprego², minha reflexão voltou-se para aos alunos concluintes do ensino médio, tendo em vista, inclusive, o aumento da demanda por esse nível de ensino, entre os jovens, e a sua crescente universalização.

Essa demanda não se dá sem uma possível contradição, pois, da mesma forma que o jovem procura a escola como um direito, fruto de lutas populares anteriores, ele a rejeita (Sposito, 2002), o que revela uma relação conflitante que esse jovem mantém com a instituição escolar.

Nesse quadro de referências, a configuração dos conhecimentos necessários para o trabalho ganha, a meu ver, novas cores, pois, de acordo com Sposito:

Transformam-se os sentidos atribuídos ao trabalho, predominam as relações instrumentais, tornando-se a atividade produtiva mero fator de sobrevivência. A realização pessoal e a construção da identidade deslocam-se para outras esferas da vida. Do mesmo modo, transformam-se os sentidos atribuídos à escola (idem, p. 107).

De acordo, ainda, com Sposito:

(...) o ritmo contínuo no crescimento dos níveis de escolaridade da população não correspondeu ao aumento das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Essa situação é vivida de forma mais dramática, nos dias atuais, pelos jovens, na medida em que o desemprego juvenil, nos últimos anos, cresceu em proporção maior do que para o conjunto da PEA³ e “manteve-se em torno de 1,5 vezes, no mínimo, acima da taxa de desemprego total” (idem, p. 104).

² Dados do MEC, 2003, formulados a partir do questionário sócio-econômico do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

³ PEA – População Economicamente Ativa.

De fato, a política de geração de empregos não acompanha o aumento do nível de escolarização. Para Pochmann (2000, p. 55), “a instabilidade do padrão ocupacional do jovem ocorre apesar da elevação da taxa de escolaridade”⁴.

Estes dados, combinados com os indicadores expressos no Parecer CNE [Conselho Nacional da Educação] nº 15/1998⁵, quanto à tentativa de permanência dos adolescentes por mais tempo na escola, nos faz supor que os adolescentes vêm na escola uma possibilidade de qualificação profissional⁶ (ou de inserção profissional).

Entretanto, “a defesa de uma ampliação das taxas de escolaridade no país não pode estar justificada apenas na idéia de que as dificuldades de empregabilidade dos setores juvenis residem, sobretudo, nos seus baixos níveis de qualificação” (Sposito, 2002, p. 105).

Ora, de acordo com Pochmann “as alternativas ocupacionais do jovem estão distantes, cada vez mais, dos setores modernos da economia e associadas geralmente aos segmentos de baixa produtividade e à alta precariedade do posto de trabalho” (2000, p. 55).

Diante destes dados, reputo como importante investigar a relação que os jovens estabelecem entre o ensino médio e o seu futuro profissional, dentro deste contexto de crise estrutural do emprego e de precarização do trabalho, e do contexto da reformulação do ensino médio.

Caminhando para a universalização, o ensino médio se nos apresenta como campo de investigação sobre o que pensam seus atores principais, os alunos, a respeito do curso que fazem, um curso que concretamente não oferece uma qualificação em termos de especialização: o produto de saída do ensino médio não é um técnico.

⁴ Sobre a PEA global, dados da Organização Internacional do Trabalho revelam que de 3 bilhões de pessoas 1 bilhão vive com sua capacidade de trabalho subutilizada, isto é, encontram-se na situação de desemprego ou subemprego (Pochmann, 2001).

⁵ Segundo esse dispositivo legal “O aumento ainda lento, porém contínuo dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. (...) As estatísticas recentes confirmam esta tendência. Desde meados dos anos 80 foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas no país. De 1985 a 1994, esse crescimento foi em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%”.

Segundo dados do MEC (2003), entre 1996 e 2002, houve um aumento de 51,8% no total de matriculados no ensino médio, com um ritmo de crescimento de 10% ao ano, no período, alcançando um total de 8.710.584 matrículas, nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado, contra 4 milhões de matrículas, dentre dez milhões de jovens na faixa entre 15 e 17 anos, em 2001 (estes últimos dados são do IBGE, 2001).

⁶ Tomamos aqui o significado de qualificação como um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que qualifiquem de um modo geral para o trabalho, mesmo que subjetivamente representados pela simples posse da diplomação.

Para este ponto convergem as minhas preocupações. Que expectativas alimentam os alunos em relação ao ensino médio que cursaram, tendo em vista a inserção ou permanência no mundo do trabalho? Que vantagens esperam receber da escola esses alunos que mantêm o vínculo ambíguo de procura e rejeição, como nos indica o crescimento das matrículas e os estudos de Sposito?

Esta indagação se direciona aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, por três motivos: 1. É nessa rede de ensino que se concentra a maior porcentagem de adolescentes matriculados nesse nível de ensino; 2. É na rede pública que se dá a luta pelo aumento da oferta de vagas, por parte da população; e 3. É incumbência do Estado oferecer com prioridade esse nível de ensino.

Se a escola pública supostamente perde em qualidade, com a expansão das matrículas, ampliando seu atendimento aos indivíduos das classes desfavorecidas, é nesse campo que procuraremos algumas respostas sobre como esse aluno lida com essa diferenciação frente às exigências do mercado de trabalho.

A este respeito parece interessante e oportuno o comentário de Pérez Gómez (2001, p. 138):

(...) o mercado reproduz e incrementa interessadamente as desigualdades de origem, de modo que os meninos e as meninas de classes favorecidas terão, incomparavelmente, melhores condições e recursos para seu desenvolvimento intelectual, em escolas de primeira categoria, condenando os estudantes de classes desfavorecidas à discriminação, à marginalização e inclusive à exclusão do sistema nos casos mais extremos, porque as diferenças econômicas e culturais se transformam, na saída do sistema educativo, em desigualdade no desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de compreensão e intervenção, ou seja, em desigualdade de oportunidades para toda a vida. As desigualdades contextuais se converterão em desigualdades pessoais e profissionais definitivas.

Parece que estamos falando de qualidade de ensino. Na verdade, na lógica do mercado, estas considerações remetem ao conceito de eficiência, na perspectiva do mercado que “não [repara] precisamente em valores éticos e educativos, mas na rentabilidade a qualquer preço” (Pérez Gómez, 2001, p. 138).

O vínculo entre educação e desenvolvimento, assunto que será discutido no capítulo II, gera a ilusão de que a aquisição de determinadas competências e habilidades assim como de conhecimentos extra-escolares, reordenado o sistema de ensino com base no espírito do

mercado, configura-se na chave-mestra para abrir caminho em direção ao mundo do trabalho, ao emprego que está lá à espera do indivíduo.

A garantia do emprego repousa, dessa forma, na responsabilidade individual traduzida na apropriação de uma bagagem cultural correspondente à expectativa de emprego, expectativa vã, diga-se, já que a oferta de vagas não acompanha a demanda da população de jovens nem está atrelada à sua suposta formação.

Diante do fato de que “quando na organização institucional escolar propomos o desenvolvimento autônomo nos indivíduos de sua capacidade de pensar, sentir e atuar, só o consentimento compartilhado do que significam estes propósitos educativos por parte dos agentes envolvidos pode levar a estabelecer, experimentar e modificar quantas vezes sejam necessárias as normas, as estruturas, os recursos e as estratégias de interação adequadas para favorecer sua consecução satisfatória” (idem, p. 161), a escolha dos “atores principais” da pesquisa recai sobre alunos da escola pública, pois importa saber como esses alunos representam as possibilidades que acumulam para satisfação de suas expectativas.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa concentrou-se em: 1. verificar como aqueles alunos concluintes do ensino médio “rentabilizam” a seu favor suas aquisições para transformá-las em vantagens facilitadoras na inserção ao mundo do trabalho, tentando superar as desvantagens que carregam consigo, tendo em vista as possibilidades de satisfação de suas expectativas e aspirações profissionais, no contexto sócio-econômico atual; 2. conhecer a avaliação que os alunos fazem das possibilidades de realizar suas aspirações, considerando o caráter de terminalidade do ensino médio, na modalidade regular, não profissionalizante, que pressupõe, entretanto, um perfil de saída em consonância com as exigências do mundo do trabalho.

O resultado deste trabalho, embora não tenha esgotado todas as suas pretensões, pode nos fornecer subsídios para uma reflexão sobre o papel do ensino médio como estratégia de inserção profissional, considerando o seu caráter de vinculação com o mundo do trabalho que não se faz sem a idéia perigosa de que “uma adequada reordenação do sistema de ensino tendo em vista o conjunto de necessidades de uma economia globalizada, permitiria uma melhor inserção do jovem no mercado de trabalho” (Sposito, 2002, p. 105).

Pressupondo que os alunos egressos de um curso técnico trazem uma bagagem profissional de formação já definida pelo caráter do curso que fazem e, portanto, estariam

em vantagem em relação aos alunos que cursaram apenas o ensino médio, embora o mercado presente, para um e para outro, as mesmas situações de diminuição dos postos de trabalho e condições de competitividade, a pesquisa buscou compreender como os segundos representam suas possibilidades, principalmente em função do curso que fizeram, e que disponibilizarão para compor suas estratégias de inserção profissional.

Pretendeu-se com este trabalho ouvir as vozes daqueles que, de posse de uma certificação carregada de promessas, vão ingressar (ou não!) no mercado de trabalho, formal ou informal.

Inicialmente a pesquisa pretendia colher dados junto aos alunos concluintes do ensino médio, tendo como preocupação principal detectar as expectativas **pessoais** e **profissionais** desses alunos, de posse da diplomação desse nível de ensino.

O pano de fundo era (e continua sendo) o contexto de mudança nas relações de trabalho, a crescente escassez de empregos e a ilusão da necessidade de novas habilidades e competências para os postos de trabalho, que colocam a competição como estratégia de empregabilidade.

A hipótese inicial do trabalho era a de que o jovem concluinte do ensino médio da escola pública, em suposta desvantagem na sua formação, devido às dificuldades que essas instâncias de formação escolar sabidamente enfrentam, tem uma opinião própria a respeito das vantagens e desvantagens que carrega consigo ao terminar a escola básica, mobilizando (otimizando), de alguma forma, estratégias que lhe possibilitem a consecução de seus objetivos no campo profissional.

Previa-se alcançar, com o estudo das aspirações profissionais e pessoais e das expectativas de emprego, estratégias através das quais a juventude se move no campo da desqualificação do trabalho, tentando de posse dos conhecimentos acumulados e da certificação adquirida, mostrar-se adaptável a qualquer circunstância, relativamente à sua inserção no mundo do trabalho.

No decorrer dos debates sobre o assunto, entretanto, percebeu-se que focar a investigação apenas sobre as expectativas profissionais já se apresentaria como um largo campo de estudo para a compreensão das relações que os jovens pesquisados devem estabelecer com o nível de ensino em pauta e a possibilidade de realização profissional.

Dessa forma, o estudo contemplou apenas as expectativas relativas à inserção profissional.

Os procedimentos adotados para se alcançar os objetivos propostos centraram-se, principalmente, nos alunos concluintes do ensino médio da rede pública estadual.

A escola selecionada, de ensino médio (EE – Escola Estadual), escolhida em função dos sujeitos da pesquisa, situa-se em bairro de periferia da capital de São Paulo, para onde convergem alunos das classes trabalhadoras.

Definidos os universos de pesquisa em relação aos alunos, foi elaborado um questionário inicial, para ser aplicado ao conjunto dos alunos do último ano do ensino médio, objetivando fazer a caracterização, por amostragem, da clientela do ensino médio da escola.

Esse questionário foi aplicado apenas nas turmas do período noturno, para os alunos matriculados nesse nível de ensino (3 classes) e procurou cotejar quatro fatores importantes para a composição dos grupos a serem pesquisados, como segue:

1. origem social (condições sócio-culturais de origem, cor e sexo);
2. rendimento escolar;
3. cursos profissionalizantes realizados; e,
4. alunos trabalhadores e alunos não-trabalhadores.

Nenhuma questão a respeito de expectativa profissional foi feita nesse momento para não se correr o risco de viciar as escolhas na formação dos grupos, exceto em relação à expectativa de se fazer ou não curso superior, dado que pode revelar a importância que se dá ao ensino médio em termos de conclusão dos estudos.

Dos alunos que responderam ao questionário inicial (65 no total) foram selecionados, automaticamente, os 25 alunos que aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa, dos quais oito compareceram para a entrevista coletiva e responderam a um segundo questionário, sobre questões relativas ao trabalho e à escola.

O foco do estudo, na direção da entrevista e no segundo questionário, considerou os dados dos alunos, no contexto de sua formação escolar e extra-escolar, já que procurou saber o que o aluno pensa agregar ao seu diploma como vantagens facilitadoras de inserção profissional.

Dessa forma, os conceitos de vantagem e desvantagem apresentaram-se como idéia importante ao nosso estudo para a compreensão das possíveis relações que os jovens concluintes fazem entre seu saber acumulado, de um modo geral, e a possibilidade de satisfação de suas expectativas pessoais e profissionais.

Além das fontes acima, fiz ainda um breve estudo sobre *curricula* reais de jovens concluintes do ensino médio e sobre as tendências do mercado, em sites especializados no assunto.

Os dados coletados nos questionários foram organizados em quadros: QA para os dados coletados no questionário inicial e QB para os dados coletados no segundo questionário, este aplicado na segunda parte da pesquisa, após a entrevista. Os quadros foram inseridos no corpo do texto, assim como parte dos depoimentos dos alunos na entrevista. Os roteiros completos dos questionários e a transcrição da entrevista vêm anexos ao final do texto. Os nomes indicativos dos alunos são fictícios.

No capítulo I, tendo como ponto de partida as estratégias de inserção profissional vinculadas ao capital econômico de determinados grupos sociais, faço algumas incursões no campo do debate em torno do valor do diploma e da qualificação, da própria noção de qualificação na interface com a noção de competência, tão cara ao discurso atual sobre as novas relações de trabalho.

Teço algumas considerações sobre como a escola incorpora o discurso adaptacionista em relação ao pensamento dominante, que engloba os processos ideológicos do mercado, e as fugas construtoras de identidades, fundadas na subjetividade dos sujeitos. Recorro a autores como Charlot (2000) e Dubet (1991, 1996), como referências para a abordagem sobre a subjetividade dos sujeitos e a Martín-Barbero, Valenzuela, Margulis (1998), dentre outros, como referência para a abordagem da construção das identidades dos jovens.

O capítulo II trata do vínculo histórico entre educação e desenvolvimento, no Brasil, e sua inspiração para as políticas públicas. Trata das políticas públicas na área educacional, em especial das últimas reformas do ensino médio na interface com o mundo do trabalho, dos desdobramentos das mudanças que essa modalidade de ensino vem experimentando, que interferem na noção de qualidade, e do próprio papel do ensino médio.

No capítulo III apresento uma caracterização da clientela, a partir dos dados coletados no questionário inicial aplicado aos 65 alunos da amostra. A intenção é colocar em evidência as condições sócio-econômicas dos alunos entrevistados, relevantes para compreendermos os objetivos da pesquisa.

Finalmente, no capítulo IV, apresento os resultados da pesquisa, que trata inicialmente das relações que os alunos entrevistados desenvolvem com o ensino médio.

Apóio-me em Charlot para fundamentar as relações que os alunos desenvolvem com o saber e quais representações fazem do saber escolar, objetivando a satisfação de suas expectativas profissionais.

Procuro descrever em que medida as relações que engendram contribuem para o desenvolvimento de um sentimento ambíguo de rejeição e adaptação aos saberes escolares e as estratégias de que se utilizam para transformar em vantagens as defasagens que carregam devido às suas condições de aluno trabalhador e como incorporam o discurso da competência disseminado pelo mercado e adotado pela escola.

Retomo questões como certificação, qualificação e competência, na interface das estratégias que os alunos elaboram na perspectiva de preparação para o mundo do trabalho, diretriz presente na legislação, assunto do capítulo II.

Os resultados apontam para o vazio em que caiu o ensino médio, para aquilo que Souza (2003, p. 13) já havia sinalizado quando afirma que

(...) a educação que a escola tem oferecido resume-se no desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, não como *aquisição de informações e tecnologias para uma satisfatória inserção num mercado “flexível”* (como supõe a legislação), mas sim no sentido *de aprender a identificar a estratégia mais adequada para alcançar determinado fim* (destaques da autora).

O problema que se coloca é que esse determinado fim significa a realização de um objetivo imediato na perspectiva da adaptação a uma sociedade e a uma escola, tal como declara Souza (idem), em crise.

Este estudo também aponta para esse resultado: os alunos investigados parecem adaptar-se de alguma forma à realidade social, inclusive, no campo do trabalho, mas é uma adaptação momentânea para satisfazer também uma necessidade imediata, de acordo com

suas estratégias próprias. Fica então a pergunta: Que estratégias desenvolver para a realização daquelas necessidades de mais longo prazo, dos quais dependem os projetos de futuro, não só no plano individual como também numa perspectiva de projeto coletivo?

Não era minha intenção investigar esta questão, e a pesquisa sequer esgotou todos os seus objetivos. De qualquer forma, pensar nos objetivos de inserção profissional de realização de projetos no plano individual deve passar obrigatoriamente pela reflexão sobre os projetos coletivos. Senão é a adaptação, pura e simples. E a escola tem um papel essencial nesse processo.

A intenção no processo de análise não foi o de justificar uma determinada teoria mas justamente apoiar-se nelas para tentar entender a relação entre realidade escolar e trabalho, ambos como processos pessoais de protagonização juvenil.

O diálogo com autores como Pochmann, Kuenzer, Cunha, Zibas, Frigotto, dentre outros, que debatem a questão da escola e do trabalho foram primordiais para o estudo.

Gostaria, entretanto de ressaltar, o trabalho de Souza (2003) e de Giovinazzo (1999, 2003), que fizeram-me sentir menos solitário em minhas investigações.

Termino este estudo com a sensação de missão incompleta. As explicações obtidas não são suficientes e ensejam outras questões como as já colocadas e as que vão aparecendo ao longo da análise e que merecem outras investigações.

CAPÍTULO I – ESTRATÉGIAS OBJETIVAS E SUBJETIVAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: ADAPTAÇÃO E CONTRADIÇÕES

1.1. A vantagem determinada pelo capital econômico

Em “A Difícil Arte de Decidir – Como amenizar o stress de ter que definir um futuro com menos de 18 anos de idade” (Revista Istoé, 2005, Caderno Especial, p.10A), a frase: “Acho que este é o ano mais cruel da nossa vida. Temos que decidir qual será a nossa profissão e ainda estudar muito para passar no vestibular”, da estudante citada na matéria, serve de mote para as considerações do redator sobre a escolha profissional de “jovens” em fase de conclusão do ensino médio.

A frase, diz o texto, “poderia ser dita por qualquer jovem prestes a deixar o ensino médio e iniciar um curso superior”. Entretanto, todo o encadeamento discursivo-argumentativo para se ponderar a questão parece restringir a declaração para um grupo específico de jovens que apostam todas as suas fichas no sucesso do vestibular como garantia inicial de êxito futuro, mobilizando para isso um tipo de capital cuja disponibilidade é seguramente privilégio de alguns grupos, classes sociais ou fração de classe social.

Esta análise não invalida as questões abordadas na reportagem, mas faz-nos pensar sobre a diversidade e a desigualdade sócio-econômica do contingente de jovens brasileiros e nos obriga a olhar de múltiplas formas a problemática do investimento que os estudantes fazem com o objetivo de satisfazer suas aspirações profissionais.

Os estudantes-protagonistas da matéria em questão freqüentam colégios particulares de renome (classe média e classe média alta), da capital paulista, cujas mensalidades ultrapassam a casa dos mil reais, um valor impensável para a grande maioria dos jovens brasileiros egressos do ensino médio. Por esses valores essas instituições desenvolvem um

currículo escolar⁷ para municiar/orientar seus alunos a enfrentarem o que se coloca como desafio: passar no vestibular.

Nas entrelinhas da reportagem fica clara a otimização do currículo, traduzida em ações cujo objetivo principal é transformar toda a aprendizagem possível em capital cultural necessário para a superação daquele desafio.

Em outras palavras, fica evidente que a preparação oferecida por aquelas escolas volta-se, enfaticamente, para o curso superior visando colocações rentáveis e seguras no mercado de trabalho.

A reportagem é representativa, se pensarmos no público específico a que se destina, possuidor do capital econômico necessário para tal tipo de investimento, ou ainda no público leitor do periódico, de uma maneira geral. Mas a reportagem soa incompleta, quando pensamos nas condições materiais do conjunto dos estudantes brasileiros, mormente aqueles da rede pública de ensino, cujos capitais escolar, cultural e social dependem mais de situações e estratégias pessoais/individuais do que de um aparato intrinsecamente econômico.

Para os primeiros, o capital econômico determina os demais capitais⁸, no que se refere à possibilidade de aquisição, como se depreende do texto em pauta, a julgar pelas mensalidades e alternativas oferecidas como enriquecimento curricular: aulas de filosofia voltadas para a análise de escolhas pessoais; testes vocacionais; visitas às empresas etc., com o intuito de se prepararem psicologicamente para esse momento que a matéria considera como de “difícil transição”.

Percebe-se por essa amostra de investimentos a relação entre capital econômico e as vantagens que se interligam, se fomentam e se completam, todos com o mesmo objetivo: a garantia do sucesso no vestibular e na carreira escolhida.

Isso sem falarmos na simples mobilização do capital econômico, em investimentos às vezes de alta monta em cursos superiores que hipoteticamente dispensariam outros tipos de capital, como se verifica em outra matéria da mesma revista, ainda no caderno especial (pp. 2A, 3A e 4A), feito por famílias de estudantes que, dispostos a trilhar uma carreira de

⁷ Inclui-se na grade curricular das escolas desde aulas de orientação vocacional até aulas de filosofia que prevê a análise das “escolhas que os alunos já fizeram na vida”, verdadeiras sessões de terapia, segundo a reportagem em questão, além de testes vocacionais e visitas a empresas.

⁸ Para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de capital econômico, capital cultural e capital social, consultar Bourdieu, 2004.

retorno financeiro previsível, como medicina, por exemplo, pagam valores mensais de mais de três mil reais em faculdades sem tradição, com vagas ociosas, (“já que os preços praticados são proibitivos para a grande parte dos candidatos” (p. 3A)) e, portanto, dispensam os alunos da “agonia do vestibular” (idem).

O peso do capital econômico, nestes casos, parece ser fator decisivo para a superação líquida e certa do “desafio”.

Para os alunos egressos do ensino médio, focalizados nas reportagens citadas, o curso superior não parecerá um desafio já que como a própria matéria diz “a cada ano, no País, criam-se vagas a rodo”. E para quem, entre esses alunos, deseja cursar uma faculdade de renome, o capital econômico possibilitará investimento em estratégias mais sofisticadas no campo escolar que resultem, supostamente, em êxito e preparo profissional⁹.

De uma maneira geral, parece tratar-se de jovens que privilegiadamente podem usufruir de um capital econômico que lhes renderá vantagens que facilitam o acesso à carreira visada, enquanto podem procrastinar sua entrada no mercado de trabalho.

Para esses jovens parece desnecessário falar em inserção profissional ao término do ensino médio, a não ser do ponto de vista vocacional e escolha certa com vista ao futuro. As vantagens mobilizadas projetam uma colocação futura e parecem previsíveis. Para uma classe de jovens ou grupos de jovens destituídos de um capital econômico que viabilizaria, pelo menos hipoteticamente, a aquisição de vantagens facilitadoras do acesso a carreiras profissionais via curso superior, acreditamos que as estratégias são de outra envergadura.

1.2. Diplomação, qualificação, competências e estilos de vida

Assim, nos parece importante aprofundar nosso estudo sobre o que poderiam ser as estratégias ou vantagens de que disponibilizariam os alunos, faltantes aquelas condições econômicas presentes na matéria citada.

Julgamos, entretanto, que a simples posse do diploma desse nível de ensino não se configura, de fato, para esses alunos, uma vantagem. É, antes, uma necessidade ilusória do

⁹ Não estamos tratando aqui daquelas disposições de que fala Lahire (1997) e que concorrem para o fracasso ou o êxito dos alunos na trajetória escolar. Restringimos nossa análise para a mobilização de estratégias de que se utilizam os alunos para uma possível inserção profissional.

mercado, conquanto, na verdade, essa diplomação passa a ser, nos dias atuais, por uma série de injunções¹⁰, exigência pura e simples de inclusão social. Funcionam mais como *mot de passe* para inserção num mundo legalmente constituído de direitos, entre os quais a educação, cujas representações simbólicas são mediadas pela imposição valorativa por parte da estrutura social e traduzidas, ainda que por vezes ilusoriamente, em requisitos para a cidadania e para o trabalho, entre outros.

O que se quer dizer é que só a posse do diploma não representa de fato um capital sem o qual o aluno não poderá desenvolver estratégias de inserção profissional. Para Bourdieu, “o diploma “universaliza” o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à *moeda*, transforma-o num “trabalhador livre” (...) [entretanto,] garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato (...). O tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (...) [diante das inovações tecnológicas] é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma” (2004, p. 132). A essa diplomação¹¹ deverão ser agregadas outras estratégias passíveis de serem transformadas em vantagens, a guisa de investimento.

Dessa forma, como já dissemos, a simples posse do certificado de conclusão do ensino médio desacompanhado de valores agregados e de estratégias vantajosas de otimização da diplomação terá pouco significado. O acesso à escolaridade básica aumentou o número de diplomados, desvalorizando a diplomação (Bourdieu, 2004) que resultou num capital depauperado de valor na verdade simbólico.

Não estamos negando o valor da diplomação. É bem verdade que para alguns, ou para uma classe, a diplomação representa via de acesso legítima e de valor para a profissionalização. Seria o caso ainda de profissões para as quais se exige o nível superior, como medicina, advocacia, engenharia, arquitetura etc., tradicionalmente procuradas por segmentos da classe média. Ou da profissionalização no setor de serviços, em décadas passadas, de contingentes de filhos das classes populares, as quais lutaram pelo acesso à

¹⁰ A escola tem sido lugar privilegiado para o discurso sobre a igualdade. Uma discussão que pode desviar o foco sobre a qualidade, quando tomada apenas do ponto de vista do acesso quantitativo à escola, como estratégia de inserção. A simples prescrição legal da aceitação dos diversos marcos culturais, no discurso adaptacionista do mercado, levam a pensar, ingenuamente, que os princípios da igualdade e da equidade se materializam diante da observação da lei, restando a responsabilidade sobre a formação para o sujeito.

¹¹ Segundo Bourdieu (2004), o processo de universalização da diplomação leva as classes sociais dominantes a erigir outras estratégias de conservação da hierarquia social, provocando a desvalorização dos diplomas como meio de mobilidade social.

escola (Sposito, 1992) e viram na escolarização possibilidades de mobilidade social (Gouveia, 1969). Entretanto a relação entre educação e trabalho, a primeira tomada como requisito para o segundo, desvanece-se quando estudamos a evolução desse vínculo ao longo da história, principalmente após o fim da era do ouro do capitalismo, com a redução da oferta de empregos no setor formal da economia.

Assim é que

(...) parte da classe média começa a lançar mão de aspectos ligados ao seu estilo de vida ou a suas crenças, como tentativa de reinserção laboral ou simplesmente trata de buscar em práticas alternativas, de forma pragmática, um novo campo de oportunidades. Além disso, numa esfera social mais ampla, a precarização, o empobrecimento e a perda de proteção social são acompanhados de propostas de auto-empresariamento e da utilização de conceitos como competência e empregabilidade. Estes integram uma ideologia altamente compatível com os padrões liberais da Nova Era Capitalista e aquelas propostas acabam sendo absorvidas tanto por segmentos pragmáticos que aprendem a usar práticas alternativas de forma seletiva e sem conexão com um ideário mais amplo e que simplesmente as oferecem ao mercado, quanto pelos setores autenticamente ditos alternativos ao se lançarem no mundo do trabalho em mudança.

Isto ocorre num contexto em que não só o conceito de competência toma o lugar do de qualificação – supostamente porque o primeiro implicaria em domínio e capacidade de aplicar conhecimentos, enquanto o segundo suporia a obtenção de um diploma – como ambos encaminham para o conceito de empregabilidade que não se restringe apenas às condições subjetivas de integração dos sujeitos, mas atira aos indivíduos a responsabilidade por terem ou não trabalho, por disporem ou não das qualidades e atributos pessoais necessários à obtenção de postos de trabalho disponíveis ou por serem capazes de criar eles mesmos suas oportunidades de inserção (Paiva et alli, 2001, pp.116-117).

De acordo com esses autores (idem, p. 117), estaríamos diante de um processo individualização, cujos elementos subjetivos, em oposição aos elementos objetivos da qualificação, por exemplo, integram-se perfeitamente à cultura alternativa adotada por segmentos desse extrato social, traduzidos pela idéia de “carisma” e capacidade de gestão, entre outras, como conceito e prática de empregabilidade.

Diante da situação de desemprego, setores da classe média tenderiam a uma “incorporação positiva da idéia de competência que pode desembocar numa valorização da

precariedade e do acionamento de qualidades empreendedoras” (idem, *ibidem*). Isto é, a incorporação dos estilos de vida alternativos, dotados de uma aura mítica, transformam-se em competências próprias do auto-empresariamento: capacidade subjetiva para utilização de um determinado conhecimento que orienta a atividade remunerada substitutiva do trabalho formal perdido ou inexistente.

Interessante notar a interpretação que esses autores fazem da aplicação dos mecanismos de inserção laboral pelos setores das classes médias, identificando um sinal positivo no emprego dessas competências em distinção ao sentido de “viração” das estratégias de sobrevivência empregadas pelas camadas populares.

Estaríamos, por extensão, diante de um quadro em que as classes populares apenas “se viram”, precariamente, sem mobilizar competências que exijam um determinado conhecimento e a sua capacidade de aplicação, num processo de autogestão?

Entretanto, no contexto da ausência de emprego formal, há que se contabilizar como competência, além daqueles legitimados pela sociedade, qualquer processo de aplicação de conhecimentos, formais ou informais, ligados ou não a estilos de vida, à experiência pessoal ou à própria cultura, que tenham a perspectiva de uma inserção profissional, como estratégia de sobrevivência e reconhecimento de participação na estrutura do trabalho tal como se impõe no mundo globalizado.

Conforme Sennett (2003), a adaptação das condutas psicológicas dos indivíduos ao perfil social do “vencedor”, exige maleabilidade, criatividade, afirmação, superficialidade nos contatos pessoais e indiferença a projetos de vida duradouros. Além da capacidade de não ter elos sólidos com a família, lugares, tradições culturais, antigas habilidades e com o próprio passado. Sennett (*idem*) qualifica esse novo indivíduo de “desenraizado” e Bauman (1998) compara sua identidade ao do “turista”.

Chamamos a isto a capacidade do indivíduo de adaptar-se a qualquer situação, otimizando qualquer conhecimento como estratégia de investimento¹² passível de algum retorno financeiro, um capital que não se identifica necessariamente com aquele exigido pelo mercado e que funciona, na verdade, como processo seletivo, devido a sua dificuldade em atender a demanda dos trabalhadores.

¹² Não cabem aqui as situações de marginalidade, em que a “a criminalidade tem assumido uma característica peculiar, ao infiltrar-se e disseminar-se como estilo cultural e meio econômico de vida, com seu mercado próprio e lamentavelmente promissor” (Soares, 2004).

Assim, hoje, pensar em formas de inserção profissional é reconhecer, *a priori*, uma diversidade de desenvolvimento de estratégias, quer adquiridas via escolarização quer na experiência particular de vida, materializadas em práticas sociais (e pessoais) de sobrevivência e realização profissional.

Parece, dando a mão à palmatória ao discurso liberal, mais conveniente mesmo falar em competências e habilidades de forma mais ampla, no contexto da Nova Era Capitalista em que “(...) a precarização, o empobrecimento e a perda de proteção social são acompanhados de propostas de auto-empresariamento e da utilização de conceitos como competência e empregabilidade” (Paiva, 2001, p. 116).

Paralelamente, ou para além da escolarização formal, o desenvolvimento de competências como estratégias de inserção profissional, revela determinados tipos de capital pessoal que são otimizados e utilizados como possibilidade de trabalho.

“Isto ocorre num contexto em que não só o conceito de competência toma o lugar do de qualificação, supostamente porque o primeiro implica domínio e capacidade de aplicar conhecimentos, enquanto o segundo suporia a obtenção de um diploma” (idem, *ibidem*), como também tornam-se ambas subjacentes à idéia de empregabilidade, não limitada às condições subjetivas, mas às condições objetivas de desemprego que força os indivíduos a serem os responsáveis pela sua inserção profissional através de um capital que não está dentro dos muros da escola, antes se enquadram mais na segunda ordem de capital descrita acima.

1.2.1. Valores agregados à diplomação

Considerando a desvalorização do diploma, aos conhecimentos hipoteticamente legados pela diplomação deverão ser agregados simbólica e/ou materialmente conhecimentos que classificamos em dois planos distintos: os objetivos e os subjetivos.

1.2.1.1. Plano objetivo

- a) *Frequência a eventos culturais (cinema, teatro, museus, espetáculos musicais, exposições e feiras (de arte e tecnológicas, palestras etc.);*
- b) *Consumo de produtos culturais (livros, fitas, jornais, revistas, quadros, esculturas, artesanato etc.);*
- c) *Consumo midiático/tecnológico (jogos eletrônicos, computador, internet, assistência a programas televisivos, frequência a Lan Houses etc.);*
- d) *Participação em cursos (línguas, informática, teatro, esportes, pintura etc.)*
- e) *Participação em entidades (religiosas, partidárias, estudantis, sociais – assistencialistas ou não – sindicais etc.);*
- f) *Participação em movimentos (ecológicos, estudantis, sociais, políticos, culturais etc.);*
- g) *Integração a grupos de identidade distinta, como aqueles dos movimentos musicais (hip hop, rap etc.), das minorias, raciais etc.;*
- h) *Militância ecológica e política como estilo de vida¹³.*

1.2.1.2. Plano subjetivo

- a) *Comportamentais – dizem respeito aos atributos pessoais como a habilidade de disponibilizar capacidades (uso social da linguagem, originalidade, criatividade, persistência, espírito de busca, autogestão, empreendedorismo etc., numa atitude deliberada de utilização consciente em resposta a uma demanda;*
- b) *Cognitivos – são aquelas capacidades e conhecimentos próprios dos atributos pessoais mobilizados na atitude comportamental.*

¹³ De acordo Carvalho, 2004, p. 58, “A política como *estilo de vida*, também relacionada à virada cultural dos novos movimentos sociais transclassistas e à nova esquerda, é uma transformação importante na cultura política com forte expressão no mundo ambiental”.

A maior dificuldade, porém, está em saber como o indivíduo agrega estas habilidades e competências, como estratégia de empregabilidade, e mesmo como o mercado hierarquiza estes conhecimentos com a mesma finalidade.

1.3. Reprodução e subjetividade

Interessa-nos, a propósito, a questão sobre o esvaziamento dos conteúdos tradicionalmente escolhidos pela escola como saber cultural privilegiado, expressão de uma classe social, e a própria função da escola, para os jovens e adolescentes.

Esses saberes disputam já de algum tempo espaço com a indústria cultural.

Segundo Giovinazzo (1999, p. 10):

A escola, como instituição socializadora, sempre foi pensada como a ponte entre o mundo dos adultos e o mundo dos jovens; é claro que esta ponte na maioria das vezes teve mão única, ou seja, é o caminho já determinado para os jovens conhecerem e se enquadrarem na realidade social. Mas parece haver aí um paradoxo, pois a indústria cultural tende a privilegiar os valores e comportamentos considerados como sendo da juventude, colocando em xeque a própria função da escola. (...) a crença na educação escolar, como experiência importante para a configuração dos indivíduos, perdeu força, pois outros fatores que concorrem para que jovens e adolescentes sejam formados ou “pseudo-formados” estão sendo priorizados e valorizados na sociedade contemporânea.

Ora, é justamente este paradoxo que vai possibilitar aos jovens e adolescentes a construção de novas identidades.

Paralelamente à resistência silenciosa que os jovens vão desenvolvendo, adaptando-se de alguma forma à dinâmica escolar, vão criando novas identidades fundadas não no paradigma que a escola impõe, mas num universo mais amplo de escolhas e construções, em justaposição ou oposição aos estilos de vida impostos pela indústria cultural.

Segundo Martín-Barbero (1998, p. 29),

Lo que hay de nuevo en la juventud de hoy, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda en

los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patron-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura.

Os jovens foram alçados a um *status* particular de existência. Embora o mundo dos jovens seja heterogêneo, complexo e em constante transformação, eles encarnam um ideal de vida que os faz ter estatuto próprio no espaço da opinião pública.

Eles representam o tempo presente, onde se materializa o desejo do eterno que se realiza sem passado e sem futuro. Representam a própria subjetividade temporal determinada pela mídia e pelo progresso que tiram a força da idéia de futuro (Valenzuela, Margulis e Urresti, 1998) e de passado (Martín-Barbero, 1998).

Esta forma de viver o presente transforma o futuro apenas numa ilusão e o passado num arquivo menosprezado. A memória não conta e aprendizagem funda-se “(...) menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, de la audición, del tacto o la velocidad” (Martín-Barbero, 1998, p. 27).

Na construção das identidades juvenis engendram-se novas formas de cultura determinadas por lógicas, estéticas e sensibilidades diversas, conforme suas condições de classe, gênero, etnia e procedência regional.

Na verdade suas culturas são o produto de uma constante tensão entre o universo da cultura dominante e o das próprias culturas, que resulta em resistências, oposições, novos estilos de vida e propostas de uma nova sociedade.

O universo tecnocultural oferece, ao jovem, possibilidades de experiências que mudam suas relações estéticas com a realidade. A expressão dos movimentos artístico-culturais pode nos dar testemunho dessas relações.

Assim o ser jovem hoje traz para a cena um novo ator social que se contrapõe à experiência e à memória que o ser velho representa (idem, p. 31).

Isto não significa que os jovens não sejam possuidores de saberes.

Se os alunos originários de meios sociais privilegiados não terão dificuldades diante dos conteúdos tradicionalmente escolhidos para a escola, devido ao capital cultural de que desfrutam e que mantém correlação estreita com a cultura escolar, alunos de classes desfavorecidas poderão engendrar novas formas de saber mais consoantes às novas identidades que estão construindo.

De acordo com Bourdieu (2004), aos filhos das classes cultivadas os dons exigidos pela escola parecerão naturais porque fazem parte da sua própria cultura. Os demais só com muito esforço poderão adquirir o que é herdado por aqueles, já que esses dons não fazem parte do seu universo cultural de origem.

Predomina na escola os saberes e valores eleitos, historicamente, pelas classes dominantes – incluindo aí os padrões lingüísticos –, cabendo-lhe, tradicionalmente, como afirma Bourdieu (1992), a função de transmitir, legitimar e perpetuar esses saberes e valores, portanto, um papel de reprodutora das posições sociais.

Entretanto, como vimos, essa reprodução não se faz sem resistências e conflitos. No embate entre as representações culturais elaboradas pelos indivíduos, grupos de indivíduos ou classes sociais, poderão ser acionadas estratégias próprias de superação dessa reprodução, de forma a valorizar a experiência singular que, de certa forma, rompe com a estrutura das posições, apresentando-nos um jovem que supera a imagem de “receptores pasivos de los procesos de inculcación” (Islas, 1998, p. 51).

Em outras palavras, a relação que os jovens constroem com o saber é um campo de estudo que não fica restrito ao universo escolar. Esse processo de construção de saberes vem se opor ao processo de transmissão de saber tradicionalmente imposto pela escola e leva o aluno da escola pública a se questionar sobre o tempo que dedica ao seu percurso escolar, tendo em vista suas expectativas profissionais.

Assim, esses jovens vão construir uma relação entre suas expectativas profissionais e as estratégias de satisfação dessas expectativas que, na hora da vitória dos argumentos neoliberais, que defendem determinadas competências como a flexibilidade para um mercado marcado também por ocupações flexíveis e cuja empregabilidade assenta-se, sobretudo, no esforço individual, ultrapassa o campo da objetividade, reveste-se de tal subjetividade que dá eco imaterial para aqueles argumentos.

Na perspectiva desta pesquisa, é de fundamental importância considerar o aluno como sujeito de suas próprias relações, representações e construções acerca da realidade.

Pensar a escola, hoje, exige um olhar voltado para as ações e estratégias que os alunos engendram na firmação e afirmação de suas identidades e no movimento que geram para legitimar a cultura que produzem. Se, num contexto social mais amplo, as práticas juvenis e a própria idéia de juventude é apropriada pela cultura dominante, na perspectiva

do mercado, sustentada por uma estrutura que tenta determinar, pasteurizar e estilizar suas condutas para torná-las adequadas ao *establishment*, é ali, no grupo, na perspectiva do indivíduo, e por extensão, na escola, onde os jovens tecem suas concepções particulares, que devemos procurar os desvios que criam, e que superam a idéia de reprodução.

Assim, compartilhando com Charlot (2000, p. 30), do que ele chama de “leitura positiva”, “(...) prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências (...), perguntar-se o que sabem (apesar de tudo)[,] (...) o que eles sabem da vida [e] (...) o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes”, poderá ser uma pista preciosa para entendermos aquela atividade criadora e possíveis rupturas na cadeia da reprodução conforme nos propõe Bourdieu.

Esta pesquisa não se preocupa nem se ocupa das questões de fracasso/sucesso escolar (Lahire, 1997), entretanto, o recorte epistemológico e metodológico sugerido por Charlot (2000) pode ajudar a compreender os movimentos que os jovens pesquisados fazem numa situação desfavorável de inserção profissional/social, seja pela condição de egresso de escola pública, tão desqualificada, seja pela instabilidade do mercado de trabalho.

O indivíduo não se movimenta apenas nos limites de sua posição social, como se ele fosse a própria posição social. Antes, ele cria representações sobre si e sobre a própria posição que ocupa, isto é, seus limites, extensões, interferências, ingerências, intersecções, isolamentos etc. Nesse movimento, ele pode se enxergar como dominado: saber-se dominado é diferente de ser apenas um dominado.

Considerando o dinamismo da realidade, provocado também por aquelas resistências e conflitos, atrás mencionados, nosso objetivo não é ajustar os fatos a uma determinada teoria, fazendo a sua defesa, mas recorrer aos estudos teóricos buscados para melhor compreender a realidade observada.

Dessa forma, os estudos de Dubet (1991, 1996) sobre a experiência escolar, sob o enfoque da sociologia do sujeito, em que o autor se posiciona contra a possibilidade de reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais, são relevantes na medida em que se destaca a subjetividade dos atores para a compreensão da ação social.

Dubet (1991) parte da ação dos atores para compreender os fatos objetivos da realidade social, de modo a compreender “la démarche et leurs rapports, afin d’étudier la

manière dont ils [os alunos] construisent une “réalité”, em fonction d’une réalité déjà là. [...] comment les lycéens définissent l’école, comment ils se vivent eux-mêmes comme des acteurs” (p. 34).

Charlot considera, no entanto, não se tratar de uma sociologia do sujeito, mas de uma sociologia da subjetivação. Contrariando a lógica da sociologia clássica que vê a sociedade como uma “unidade funcional”, que não se interessa pela subjetividade, “pois os indivíduos não fazem senão interiorizar normas e valores postos” (2000, p. 38), opõe a esta lógica o pensamento proposto por Dubet para quem a sociedade hoje “(...) ne peut plus être conçue comme un système unifié (...)” (Dubet e Martuccelli, 1996).

A respeito das considerações de Dubet, acrescenta Charlot (2000, p. 39):

(...) o conjunto social é formado agora pela co-presença de três sistemas, cada um regido por uma lógica diferente: uma “comunidade”, estruturada por uma lógica da integração; um ou mais mercados competitivos, dependentes de uma lógica da estratégia e um sistema cultural correspondente a uma lógica da subjetivação.

A unidade do indivíduo, submetido a estas lógicas, deixa de ser dada para ser construída, na interiorização de valores, através dos papéis, na interação com outros atores no conjunto das atividades sociais, sem confundir-se com seus papéis ou com seus interesses (cf. Charlot, 2000, p. 39).

O indivíduo é mais do que a sua posição social, (re)construindo uma realidade e sendo por ela re(construído), ensejando-lhe um papel de ator que tem para Charlot (2000, p. 39):

(...) a obrigação de articular lógicas de ação diferentes; e a dinâmica gerada por essa atividade é que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade”; a experiência social é “a combinação subjetiva, realizada pelos indivíduos, de diversos tipos de ação”. Doravante, o indivíduo social é concebido como um *ator* dotado de uma *subjetividade* e não mais como um simples *agente* (grifos do autor) (2000, p. 39).

É sob essa perspectiva que intentamos fundamentar a análise de nossas investigações.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICA EDUCACIONAL

2.1. Descentralização e adaptação

A lei 5692, de 1971, expressão dos ideais de um período ditatorial no campo educacional, funda-se numa vertente essencialmente tecnicista, prevendo um ensino médio (à época 2º grau) de caráter profissional, que alimentaria as exigências do mercado ao mesmo tempo que, pela sua terminalidade profissionalizante, conteria a pressão por vagas no ensino superior. Num movimento de descentralização, delegou às escolas a responsabilidade de elaborar o currículo, conforme a especificidade e demanda da clientela em nível local.

A contenção das escolas, ou seja, a concentração do sistema escolar, nos moldes da concentração do capital, levou a iniciativa privada a abocanhar grande fatia do mercado educacional, a acumular capital, subsidiados com verbas públicas pelo governo, transformando a educação num grande negócio (Hilsdorf, 2003).

O grande parceiro do governo nesta empreitada foi a agência norte-americana *Agency for International Development* [USAID] que participou do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura, o MEC-USAID [Ministério da Educação e Cultura-*Agency for International Development*].

Da mesma forma que o modelo de desenvolvimento adotado pelo governo militar, a política educacional se fundamentava na perspectiva da teoria do capital humano, assumindo as marcas de um tipo de desenvolvimentismo, produtividade e eficiência, além do controle e da repressão.

Assim,

(...) as reformas de 1968 e 1971 **isolaram** a educação dos contextos social e político (...) [provocando um desvio] o qual não apenas substituiu a prática da participação popular existente entre 1946-64 pelo critério da eficiência, como ainda objetivou despolitizar a sociedade pela compartimentalização do trabalho: se entre os anos 50 e início da década de 60 se concebia a cultura – produto dos grupos sociais – como elemento de transformação econômica e social do país, no pós-64 o ensino será pensado outra vez de cima para baixo,

na direção **tecnicista** dada pelos interesses atendidos com os acordos MEC-USAID (Hilsdorf, 2003, p. 125) (grifos no original).

O que se seguiu a esse período, nas décadas de 1980 e 1990, conhecidas como as décadas perdidas, foi a decadência do modelo desenvolvimentista e com ele a promessa de progresso individual e ascensão social, encarnada pela escola, ainda na perspectiva do capital humano. A crise do capitalismo dos anos 70 levou a uma regressão da economia, cujos reflexos logo se fizeram sentir no panorama brasileiro. Findou-se a mentira do milagre econômico. O mercado recuou, o desemprego se fez mais presente. O papel da escola de agente de desenvolvimento não se efetivou.

Um novo argumento começou a surgir em meio à crise mundial e às mudanças no setor produtivo: o conhecimento, ou a sociedade do conhecimento, num contexto, ainda nos anos 1980, de revalorização do papel econômico da educação e da revalorização da teoria do capital humano de Theodoro Schultz (cf. Frigotto, 2002). E vai ser esse o fundamento basilar para a elaboração das novas políticas públicas educacionais, engendradas já nessa década e que têm nas reformas da década de 1990 seu lastro formal.

As reformas de 1990 têm de peculiar o discurso sobre a centralidade que o conhecimento ou o acesso a ele ocupa no processo educacional. De novo, aqui, transferem-se do mercado para o campo da educação as perspectivas que regem o primeiro. Os novos modelos de produção pedem um homem novo: flexível, autônomo, criativo, informado, enfim dotado de um conjunto de competências próprias do e para o tempo em que vive, na perspectiva do progresso econômico e, óbvia e conseqüentemente, social.

O mote ideológico que acompanha tais princípios é: se o indivíduo progride, a sociedade progride. Para isso, o homem precisa de conhecimento. As políticas sociais serão, *in limine*, pautadas sobre esse pressuposto.

Segundo Coraggio, (2003), o significado das políticas sociais pode ser tomado sob três aspectos:

1. “(...) estão orientadas para *dar continuidade* ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico”. Deve-se investir nas pessoas (capital humano!), “garantindo (...) [a todos] um mínimo de educação (...) [e] uma distribuição mais eqüitativa das oportunidades”.

2. “(...) estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização”.
3. “(...) são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la”.

Assim, temos uma política social que objetiva universalizar o acesso aos serviços básicos, incluindo a educação, através do rebaixamento da qualidade dos serviços (acesso a um **mínimo** de...) para todos os indivíduos, através dos quais serão integrados à sociedade, uma vez gozando dos direitos (mínimos) públicos promovidos pelo Estado. Esta orientação, implicada numa relação custo-benefício, necessária ao prosseguimento da política de ajuste econômico, desobriga o Estado de altos gastos e possibilita a abertura à prestação de serviços, antes de responsabilidade do Estado, por parte dos grupos privados e do conjunto da sociedade civil, de forma competitiva.

Essa situação também se abre para um tipo particular de apelo à participação (comumente chamado engajamento!) social na forma de ação solidária. A ação solidária cada vez mais passa a ser defendida como se fosse parte das políticas públicas. Isso reforça o tom adaptacionista do discurso neoliberal que cobra de todos nós, de toda a sociedade, assumir as responsabilidades pelas carências materiais e culturais causadas pelo **dinamismo** econômico do regime capitalista em curso, como se a solução para as desigualdades sociais dependesse apenas do aumento da taxa de adesão pessoal a projetos comunitários.

Podemos citar como exemplo dessa política, no campo da seguridade, a reforma da previdência que prevê a abertura para a rede de seguros particular. E, no campo educacional, os programas compensatórios de escolarização empreendidos por projetos como Escola da Família¹⁴, Amigos da Escola¹⁵, por exemplo, que colocam nas mãos de voluntários, portanto a um custo menor para o Estado, a manutenção da escola ou de programas educacionais, que abarcam desde atividades de lazer até cursos de reforço e de pré-profissionalização, para a comunidade em geral.

¹⁴ Projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que tem por objetivo diversificar atividades de lazer, educação, semi-profissionalização, em finais de semana, nas escolas públicas, voltadas para o público do entorno, através da parceria entre universidades, a própria secretaria e voluntários.

¹⁵ Projeto no âmbito Federal que convoca as comunidades locais a assumirem um papel (voluntário) de preservador e mantenedor das instituições escolares públicas.

A descentralização calcada no critério básico da eficiência, na perspectiva do mercado, justifica o Estado mínimo, e coloca a elaboração das políticas públicas sob o jugo das políticas de ajuste econômico encabeçadas por organismos internacionais de cooperação financeiras, como o Banco Mundial.

Isto não quer dizer, entretanto, que o Banco Mundial seja o único responsável pela implementação dessas políticas com esse direcionamento. Não há um poder hegemônico, materializado no Banco Mundial e outras organizações multilaterais, a impor orientações, sem resistências, harmonicamente, com anuência e submissão silenciosa dos governos nacionais (Rosemberg, 2000, Cunha, 2002; Coraggio, 2003).

Não podemos usar de uma lógica maniqueísta que divide a sociedade entre lobos e cordeiros, que contabiliza entre os primeiros os organismos multilaterais internacionais e entre os segundos os países periféricos dependentes daqueles. É bem verdade que a relação de poder entre os países centrais e periféricos é assimétrica e apresenta discrepâncias de desenvolvimento econômico capitalista bastante largas que provocam desigualdades sociais gritantes entre eles. Mas é verdade também que, mesmo nos países periféricos, as relações de poder entre os segmentos sociais são igualmente assimétricas.

Esses países, entre eles os países da América Latina,

(...) passam por um longo período de transição marcado pela crise do modelo de industrialização e pela perda de importância dos atores nacionais que impulsionavam aquele modelo. A conjuntura está determinada por um processo global de reforma do Estado e de suas relações com a sociedade e a economia, direcionando a instaurar o mercado mundial como mecanismo principal de alocação de recursos entre os países e dentro deles (Coraggio, 2003, p. 79).

É nesse contexto que as decisões, no que toca às políticas, inclusive as políticas públicas, são delineadas e executadas. E considerar que os países periféricos subordinam-se a elas sem qualquer resistência é camuflar as relações de poder assimétricas internas de um país. Não devemos ignorar que “existem grupos sociais (classes, frações de classe, famílias) que têm identidade tendencial de interesses com o que essas agências (as agências financeiras) prescrevem para a política econômica e social dos diversos países do mundo” (Cunha, 2002, p. 105).

A análise econômica tomada como referência predominante para a organização das políticas públicas é alvo de uma crítica contundente, por parte de Coraggio (2003). O autor considera que a aceitação dos projetos da área pelos governos se dá num contexto marcado pela “ausência de boas propostas melhor articuladas” (p. 96). Com isso imputa aos formuladores de tais políticas a responsabilidade pelas suas conseqüências, já que considera essas políticas economicamente não sustentáveis, provocadoras de crises fiscais, não sujeitas ao princípio científico da refutação, antes, assumindo-se como modelos que se pretendem plausíveis pela simples implantação.

Tendo por detrás interesses econômicos internacionais e nacionais, o discurso das políticas encampa a idéia renovada de desenvolvimento pessoal e social alicerçada em princípios como a competitividade, cujo significado intrínseco é “ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe” (Coraggio, 2003, p. 80).

O cerne do discurso é: o país precisa ser competitivo. E para isso precisa submeter-se ao ajuste da economia mundial, atendendo entre outros critérios a redução das despesas públicas, que em última instância, na América Latina, conforme prevê a política internacional (incluindo os interesses de grupos nacionais, como já dissemos), se traduz na desregulamentação da economia, redução dos direitos sociais (exceto aqueles programas destinados aos setores extremamente pobres¹⁶), minimização do Estado em favor das iniciativas privadas, transferência de responsabilidades para poderes locais, enfim ações que mantenham a política macroeconômica, com o pagamento da dívida externa e o livre movimento do capital (cf. Coraggio, 2003).

Sem nos alongarmos mais, procuraremos concluir nossa exposição sobre as políticas públicas, abordando especificamente os reflexos das proposições descritas sobre o campo educacional, na atualidade.

O conhecimento, ou melhor, a falta de conhecimento, tornou-se ideologicamente a principal justificativa para explicar a precariedade do trabalho, o despreparo do indivíduo e a pobreza, decorrentes, na verdade, das novas formas de organização social e econômica. Outorgou-se à educação uma centralidade e uma visibilidade no conjunto das políticas sociais, emprestando àquela um caráter instrumental (Krawczyk, 2000; Coraggio, 2003), no marco da lógica econômica, que falseia a realidade dos fatos.

¹⁶ Veja, por exemplo, os Programas: Bolsa Educação, Renda Mínima, entre outros.

Assim, é o economicismo que, em última instância, orienta as políticas educacionais, quando vincula aos princípios do mercado, na doutrina neoliberal, as propostas e prioridades para este campo social.

De acordo com Torres, 2003:

O BM¹⁷ recomenda fazer uma melhor e mais exaustiva análise econômica na tomada de decisões políticas e na priorização dos insumos instrucionais a investir. Tal análise econômica, aplicada à educação, opera comparando os benefícios dos custos tanto ao nível de cada indivíduo como da sociedade como um todo. Esta comparação é feita calculando a taxa de retorno e ela mede-se em termos do aumento do salário de quem se educa. (...) A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (...), os rendimentos, e a própria qualidade (p.138).

A partir dos pressupostos do Banco Mundial para a educação: 1. “A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos” (cf. De Tommasi e alli, 2003); 2. “A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar” (idem, ibidem); podemos entender as ações propostas para o campo educacional dos países em desenvolvimento.

De um modo geral, as políticas educacionais prescritas pelo Banco Mundial estimulam esses países a investir na educação básica, a qual seria responsável pelo desenvolvimento social e econômico em termos de retorno, desprezando esferas educativas como a família, a comunidade, o trabalho, os meios de comunicação etc. e outras modalidades da educação formal como a educação de jovens e adultos.

Esta orientação cria um paradoxo já que, segundo Torres (2003, pp. 134-138), esta concepção restritiva de educação básica foge àquela adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontiem, da qual o próprio Banco foi um patrocinador. Isso se dá quando o BM sugere aos países financiados uma cartilha para as reformas educacionais assentada sobre os seguintes pilares:

¹⁷ Banco Mundial.

a. melhoria da qualidade e eficiência do ensino através dos insumos, nesta ordem de prioridade: 1. biblioteca; 2. tempo de instrução; 3. tarefas de casa; 4. livros didáticos; 5. conhecimentos do professor; 6. experiência do professor; 7. laboratórios; 8. salário do professor; 9. tamanho da classe;

b. descentralização, traduzida na reestruturação orgânica dos ministérios, das instituições intermediárias¹⁸ e das escolas, assim como o aperfeiçoamento do sistema de informação, capacitação de pessoal administrativo¹⁹;

c. maior autonomia para as escolas e a conseqüente responsabilização pelos resultados²⁰;

d. maior participação da comunidade nos assuntos escolares, tanto nos aspectos pedagógicos quanto econômicos;

e. estímulo a parcerias com o setor privado e ONGs [Organizações não-governamentais] e facilitação para grupos privados operar instituições educativas;

f. rediscussão sobre alocação dos recursos financeiros, através de uma distribuição e aplicação mais eficazes, com a participação das famílias e da comunidade nos custos da educação;

g. enfoque setorial, localizado, que foge à política também definida pela Conferência sobre Educação para Todos, a qual se pauta por uma política multisetorial, que exige a integração de esforços dos contextos sociais mais amplos;

h. a análise econômica como critério para definição das políticas, isto é, a análise dos custos, no plano individual e no plano social, e das taxas de retorno em termos de salário de quem se educa.

Dessa forma, toma-se, antes de tudo, a relação custo benefício/taxa de retorno como categorias centrais para a definição das políticas educacionais, vinculando-se a uma

¹⁸ Na década de 1990, a Secretaria de Estado da Educação, de São Paulo, seguindo essa orientação, procedeu à reestruturação da máquina burocrática, extinguindo as DREs (Departamento Regional de Ensino), órgãos intermediários entre a Secretaria e as DEs (Delegacias de Ensino), hoje Diretorias de Ensino, diminuindo, inclusive o número destas últimas.

¹⁹ A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo têm, desde a década passada, oferecido cursos de capacitação em gestão administrativa e pedagógica, na lógica do mercado, que concebe a escola como uma empresa.

²⁰ É evidente a retirada progressiva do Estado no aspecto financeiro-administrativo, quanto ao seu papel de gerenciador de contratação de pessoal para as escolas. É exemplar o caso do Estado de São Paulo que estimula a contratação de funcionários pela APM (Associação de Pais e Mestres), a qual deve cuidar de toda a burocracia e operacionalização pertinentes ao evento admissional, responsabilizando-se, inclusive por ação indenizatória, em caso de recursos trabalhistas.

orientação privilegiadamente econômica em detrimento de uma política centrada nos processos de ensino-aprendizagem que leve em conta o papel do professor, dos especialistas em educação, enfim da própria pedagogia (Torres, 2003).

Outorga-se à escola uma responsabilidade pelo desenvolvimento econômico social e individual, destacando os insumos necessários para o do desempenho positivo deste último, na perspectiva de uma sociedade competitiva.

O movimento de descentralização parece justificar os objetivos que se impõem para as políticas públicas de um modo geral. Confere aos indivíduos a possibilidade (individual) de participação e superação das desvantagens sociais, sem romper com a lógica que sustenta a estrutura social e política. Reforçando a idéia de inclusão, mais do que incluir o indivíduo para o gozo dos direitos e acesso de fato aos bens produzidos pela sociedade, faz a apologia do pensamento hegemônico, enfraquecendo oposições.

Nesse sentido, se a exclusão pressupõe antagonismo, a inclusão por sua vez implica a idéia contrária, ou seja, a presença de não antagonismos (Casadei, 1992). Isto é, os programas de inclusão funcionam como paliativos que dissimulam as contradições, entre elas a exclusão, inerentes ao sistema econômico vigente.

O discurso oficial, num movimento adaptacionista, incorpora os processos de inclusão fazendo supor uma participação social e gozo de direitos e contribuindo para a manutenção da estrutura econômica.

2.2. Políticas públicas e ensino médio

O ensino médio começa a ganhar maior visibilidade com as reformas educacionais, já a partir da mudança de nomenclatura²¹, reflexo da atenção que lhe foi dispensada pela Constituição Brasileira de 1998, no que toca a sua democratização.

No inciso II, art. 208, dessa carta magna, lê-se, em relação ao ensino médio que o estado deverá assumir uma “(...) progressiva extensão da obrigatoriedade”, caráter roubado pela EC [Emenda constitucional] 14, que deu nova redação ao artigo em referência,

²¹ A lei 9394/96 retoma da lei 4.024/61 a denominação “ensino médio”, em substituição a “2º grau”, nome adotado pela lei 5692/71, para esse nível de ensino.

explicitando a responsabilidade do Estado com a “progressiva universalização do ensino médio”. Essa mudança evidencia a pouca convicção do Estado em fomentar políticas públicas eficientes e amplas para o ensino médio e o descompromisso de fato com sua implantação como etapa final da educação básica.

Na contramão dos países que já incorporaram o ensino secundário à educação básica, universalizando o acesso a esse nível de ensino, no Brasil o ensino médio passa para segundo plano nas prioridades das políticas educacionais, na medida em que perde aquele caráter de obrigatoriedade e gratuidade acima referidos a partir da EC 14, o mesmo dispositivo legal que criou o Fundef [Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério], que prevê recursos apenas para o ensino fundamental, e “reforça a noção de educação elementar, um padrão mínimo de atendimento e de escolarização para a maioria alijada dos empregos formais e regulamentados e de uma vida digna de cidadão contribuinte” (Oliveira, 2002, p. 51).

Dessa forma, a universalização do ensino médio não se faz sem contradições e obstáculos, nos limites da própria legislação, e nos números das conclusões do ensino fundamental²².

A política de universalização orienta-se para o atendimento a essa demanda, sem desprezar-se das novas exigências do mundo do trabalho, e vai determinar mais uma vez o vínculo entre educação e desenvolvimento, já que apregoa o perfil do concludente do ensino médio nos marcos de uma (possível) empregabilidade, adotando uma concepção de ensino, em continuidade ao ensino fundamental, de aquisição de competências e habilidades, dentre as quais a flexibilidade é fator relevante na construção de uma competitividade, como se pode depreender da leitura dos incisos I e II do artigo 35 da LDBEN 9394/96, ao definir os objetivos do ensino médio, aqui reproduzidos para ilustrar nossa argumentação:

“I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

²² Entre 1990 e 1998, o número de concluintes do ensino fundamental cresceu 124,3%, segundo dados do MEC, obrigando o ensino médio a ocupar espaços ociosos e noturnos das escolas de ensino fundamental, tal é a falta de estrutura física apropriada para receber a demanda desse nível de ensino que aumentou em 72%, de 1994 a 2001 (cf. Oliveira, 2002).

“II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Enfim, a legislação coloca o aprendizado do aluno ou o perfil como *mot de passe* para o mundo do trabalho, este, princípio e fim, causa e efeito da escolaridade, na perspectiva do mercado.

A oferta de formação técnica, nesse nível de ensino, foi reestruturada conforme dispositivo do Decreto Federal nº 2.208, de 17.4.1997, atendendo ao princípio da reforma do ensino médio que separou estas duas modalidades, funcionando a primeira como complementaridade da segunda.

Formalmente, a educação técnica de nível médio é oferecida por um número reduzido de escolas públicas, já que é considerada dispendiosa, ficando grande parte da oferta nas mãos da iniciativa privada, no espírito das orientações do Banco Mundial, de concentração de escolas e minimização do papel do Estado.

Embora o educando que faça um curso profissionalizante só receba diplomação de técnico se houver concluído o ensino médio (vide nota 1 à p. 5), a formação geral intrínseca a essa modalidade carrega consigo “uma concepção de educação profissional, que considera uma formação básica, de caráter geral e sólida, o melhor meio de preparação para o mercado de trabalho” (Oliveira, 2002, p.56).

Assim, apesar da mudança do caráter de obrigatoriedade, o ensino médio, pela concepção que traz em si, atrela-se à educação básica entendida como formação geral necessária para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, preparando-os para funções flexíveis demandados pelo processo produtivo, no mais flagrante espírito adaptacionista.

Segundo, ainda, Oliveira (2002):

(...) a reforma do ensino médio não pode ser abordada de forma isolada do conjunto das reformas educacionais que o Brasil viveu na década de 90. [E] a justificativa do governo para tais reformas é justamente a necessidade de melhorar a educação básica como educação geral, revendo sua estrutura e os vínculos com a ação e responder aos imperativos do mercado de trabalho e dos movimentos sociais organizados que a pleiteiam como um direito (p. 57).

Um direito que, pela precariedade de nossas escolas, devido à falta de investimentos de peso e uma política articulada dentro do próprio sistema educacional, reduz o outro lado da moeda, o dever público, ao mero papel de garantia do acesso, com ações setorizadas de espectro limitado.

2.3. O vínculo sempre forçado entre desenvolvimento e educação: desde quando?

2.3.1. A expansão das matrículas

O ensino médio atual, assim denominado e estruturado a partir do advento da LDBEN [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], lei federal nº 9394 de 20.12.1996, tem alcançado, nos dias de hoje, no Estado de São Paulo, um número de matrículas que pode significar a continuidade dos resultados obtidos com os movimentos reivindicatórios pela expansão da escola secundária dos anos 1940 e seguintes²³.

De acordo com Beisiegel (2002, pp. 36-37):

Entre 1945 e 1962, foram criadas 516 escolas secundárias oficiais na rede escolar estadual. A mudança, nesse setor do ensino, foi intensa, rápida e perturbadora. Em 1930, o governo estadual mantinha três ginásios oficiais: o Ginásio do Estado, na Capital; o Colégio Culto à Ciência, em Campinas e o Ginásio Estadual Otoniel Mota, em Ribeirão Preto. Em 1940, o número de ginásios estaduais havia crescido para 41, três na Capital e 38 em cidades do interior. Os dados disponíveis registram ainda a criação de mais quatro estabelecimentos até 1944. Em 1962, contavam-se já 561 ginásios estaduais em todo o Estado: 465 no interior e 96 no município da Capital. A rede de escolas expandira-se para todo o território, distribuindo-se em quase todas as cidades do interior e regiões do município da Capital. Nesse mesmo ano, o número de alunos matriculados no ensino público já ultrapassava a matrícula nas escolas particulares. Sob a pressão das reivindicações educacionais das populações urbanas, o antigo ensino ginásial transformava-se da anterior escola seletiva, na

²³ Sobre a expansão da escola secundária, resultado dos movimentos reivindicatórios populares, ver SPOSITO, Marília Pontes. *O POVO VAI À ESCOLA – A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Edições Loyola, 1992 e BEISEGEL, Celso de Rui. O Ensino Médio sob a Perspectiva da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L. et alli (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

grande maioria mantida por particulares e apenas acessível aos jovens privilegiados, em escolas tendencialmente aberta a todos. A reforma do ensino de primeiro e segundo graus de 1971 consolidaria essa tendência no plano formal.

Assim como a procura pela escola secundária nesse período representava a busca por melhores oportunidades de trabalho, é possível supor que a crescente procura por esse nível de ensino²⁴ signifique para os jovens, ainda que por vezes de forma ilusória, um caminho obrigatório e facilitador para quem busca oportunidades de emprego, nos dias atuais.

Dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mostram em séries históricas a expansão de matrículas no ensino Médio, em números absolutos, a partir de 1985:

Tabela I

| Expansão das matrículas no Ensino Médio | | |
|--|--------------------------|---------------|
| Ano | Matrícula Inicial | Índice |
| 1985 | 812.924 | 100 |
| 1990 | 1.001.397 | 123 |
| 1995 | 1.608.189 | 198 |
| 2000 | 2.079.141 | 256 |

Fonte: Beisiegel (in Zibas, 2002, p. 37).

Os dados numéricos das séries históricas de matrículas atestam a expansão do ensino no Brasil. Se em 1920 contabilizávamos apenas um milhão de matrículas no ensino primário com 680.000 alunos freqüentes efetivamente, no início da década de 1930, o número de matrículas sobe para quase dois milhões, alcançando patamares significativos nesse e noutros níveis de ensino, na década passada, como se verifica pelas tabelas abaixo:

²⁴ O sistema de educação nacional prevê, de acordo com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei nº 9394 de 20.12.96, a divisão da escolaridade em níveis e modalidades. Nível refere-se à etapa da educação, na sua evolução vertical. Modalidade diz respeito às diversas formas como um determinado nível pode se apresentar, portanto na sua variação horizontal. Por exemplo, a modalidade Regular (para alunos na idade regular de escolaridade) com divisão serial anual e a EJA (Educação de Jovens e Adultos, para alunos em idade avançada) com divisão serial semestral, são modalidades distintas de um mesmo nível, do nível fundamental e do nível médio, por exemplo.

Tabela II

| Evolução da população em milhões | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-------|-------|-------|
| Ano | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1991 | 1996 |
| População | 41,3 | 51,9 | 70,2 | 93,1 | 119,0 | 146,8 | 157,1 |

Fonte: IBGE (in Paiva, 1998).

Tabela III

| Matrícula inicial em milhões | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ano | 1945 | 1955 | 1960 | 1965 | 1970 | 1975 | 1980 | 1984 | 1991 | 1994 | 1996 |
| EF | 3,3 | 5,6 | 8,4 | 11,6 | 15,9 | 19,5 | 22,6 | 24,8 | 29,2 | 31,2 | 33,1 |
| EM | | | | | 1,1 | 1,9 | 2,8 | 3,0 | 3,8 | 5,1 | 5,7 |
| ES | | | | 0,1 | 0,4 | 1,0 | 1,37 | 1,36 | 1,56 | 1,66 | 1,7 |

Fonte: SEECMEC (idem, ibidem).

EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior.

Essa expansão, contudo, não se fez de modo a atender de forma planejada a demanda. Ao aumento quantitativo das matrículas alia-se, como outrora, o permanente julgamento negativo sobre a qualidade do ensino oferecido, assunto que abordaremos a seguir.

2.3.2. Expansão e qualidade

Parece impossível, na tradição educacional brasileira, aliar qualidade à quantidade. Já pela mudança das características da clientela que engrossa os números das estatísticas, com o acesso facilitado, já pela estrutura do sistema que não se renova para receber os novos alunos.

No sentido de analisar os movimentos de expansão, Paiva (1998) coordenou interessante pesquisa sobre a democratização do ensino no Brasil e no Mundo²⁵. Discorrendo sobre a “revolução educacional” apresenta, no artigo “Revolução Educacional e Contradições da Massificação do Ensino”, as conexões entre os movimentos expansionistas e o caráter mais amplo que a pauta “educação” ganhava no mundo em meados de século passado.

Além da associação entre educação e democracia, que adquire forte impulso no contexto após-guerra num movimento interface à derrota do fascismo, “contemplando não apenas as possibilidades quantitativas de inclusão, mas os efeitos do ponto de vista da formação de uma mentalidade democrática, capaz de rechaçar políticas que abrissem caminho ao totalitarismo” (p. 2), o artigo situa no período a criação de “organismos internacionais dedicados à causa educacional, propagando idéias favoráveis à sua difusão que se conectam com os movimentos de libertação nacional e de afirmação das nações no então chamado “Terceiro Mundo”” (idem).

Ao movimento de afirmação das nações recém independentes do Terceiro Mundo juntou-se a idéia de (re)organização da economia desses e de outros países pautados pela idéia de desenvolvimento, sob cuja bandeira é pensada a educação, estabelecendo um vínculo estreito entre formação e trabalho.

A verdade é que

As espetaculares dimensões assumidas (...) entre os anos 40 e 80 são responsáveis – ao lado da reestruturação produtiva que tem lugar nas duas últimas décadas e suas conseqüências sobre o trabalho e a vida em geral, com reflexos sobre as demandas formativas – pelo reconhecimento da centralidade da educação no mundo moderno e pela contabilização dos efetivos conhecimentos trazidos pela educação de massa neste final de século (Paiva, idem).

Beisiegel (2002, p. 38), abordando a questão sobre a qualidade de ensino nos anos 1970, esclarece que:

²⁵ Pesquisa coordenada por Vanilda Paiva e co-coordenada por Eloísa Guimarães, em escolas no município do Rio de Janeiro, que resultou no artigo *Revolução Educacional e Contradições da Massificação do Ensino* (1998), das autoras citadas em co-autoria com Elizabeth Paiva e Anna Violeta Durão.

Da mesma forma como já ocorrera no processo de ampliação do atendimento no antigo ensino primário, a expansão da oferta de vagas no antigo ensino ginasial e no ensino de nível médio também envolveu o recurso a soluções de emergência: instalação de escolas em período noturno em prédios de grupos escolares com pessoal não habilitado, falta de funcionários, baixos salários etc. Não foram investidos no ensino os recursos exigidos pela dimensão do processo de democratização das oportunidades. A expansão do atendimento escolar nos diversos níveis da escolaridade desenvolveu-se sob a pressão de permanente escassez de recursos financeiros, materiais e humanos. Era compreensível, nessas circunstâncias, que o processo de abertura de oportunidades escolares fosse despertando resistências crescentes, inspiradas em razões de várias ordens: criticam-se, na época, a presença de imposições políticas na criação de novas escolas, a adoção de medidas de emergências com vistas à multiplicação do número de vagas, a criação de cursos desvinculados das necessidades do mercado de trabalho, o recrutamento de pessoal despreparado para o exercício de funções docentes e administrativas e, principalmente, o baixo rendimento do ensino em todos os níveis da escolaridade²⁶.

Estas considerações colocam a avaliação da qualidade do ensino em estreita vinculação com quantidade do ensino. Ainda de acordo com Beisiegel (2002, p. 39):

Era [e continua sendo] quase lugar-comum afirmar-se que a ampliação da capacidade de matrícula vinha provocando acentuada deterioração da qualidade dos serviços educacionais. Tais afirmações seriam, em parte, verdadeiras e, talvez por isso mesmo, por serem parcialmente verdadeiras, dificultavam uma apreciação mais adequada da situação escolar do país. Seria verdadeira quanto às deficiências de funcionamento das escolas nos diversos níveis do ensino. Mas, ao atribuir o baixo rendimento ao processo de expansão das oportunidades, essa crítica estaria deslocando o ponto de referência da análise para o passado, assumia uma perspectiva conservadora e impedia um diagnóstico correto da situação dos serviços educacionais.

É certo que há uma série de problemas e dificuldades próprios da expansão das matrículas. Entretanto não podemos avaliar os resultados da escola atual com base nos paradigmas do passado. E os problemas que se apresentam na escola do ponto de vista da aprendizagem não podem ser imputados ao aumento do número de matrículas numa simples relação maior atendimento = menor qualidade.

²⁶ O mesmo argumento pode ser encontrado em BEISIEGEL, 1975.

Segundo Barreto (2002, p. 354):

Pelo caráter que têm assumido a tensão entre o ensino propedêutico e o profissionalizante na formação oferecida nesse nível de ensino, o ensino médio torna-se particularmente vulnerável às desigualdades sociais. Os privilégios e exclusões aí encontrados estão fortemente associados à origem social dos estudantes e são freqüentemente ratificados e recrudescidos por uma oferta de escolarização que não consegue atender adequadamente as necessidades da clientela e os reclamos da sociedade a atual.

A expansão do ensino é resultado, como já se viu, das reivindicações populares por mais vagas na escola. Satisfeitas essas reivindicações, a escola passa a contar com um contingente expressivo de jovens oriundos das classes populares, perdendo parte de seu caráter seletivo, já que amplia seu acesso para esta parcela da população. E os problemas que decorrem desse expediente devem ser analisados na perspectiva de uma nova realidade escolar no país. “Estes problemas são inerentes a esta nova realidade escolar. Não seria possível esperar que a nova clientela desta nova escola apresentasse um rendimento semelhante ao apresentado pela clientela da escola seletiva das décadas anteriores” (Beisiegel, 2002, p. 39).

Nessa perspectiva a avaliação dos resultados da escolaridade impõe o abandono dos paradigmas de avaliação com base nos resultados esperados próprios do ensino anterior à fase de expansão²⁷.

Sem, entretanto, abandonarmos a preocupação com a qualidade de ensino, o que está em jogo é a propalada idéia de que esta qualidade é responsável pelo sucesso profissional do educando, desconsideradas as exigências e restrições que o mercado faz para os seus subsistemas de fronteira, ou seja, mascarando a qualidade do ensino e considerando o desempenho do aluno como fator preponderante de inserção profissional independentemente das leis de mercado no que toca à criação e oferta de postos de trabalho.

²⁷ Na pesquisa de Paiva, citada anteriormente, foram formuladas duas categorias ideal-tipos de escola: a escola tradicional (C) e a escola popular de massas (A). Da mescla das características dessas duas escolas construiu-se uma terceira categoria, chamada escola de transição (B) da ET (escola tradicional) para a EPM (escola popular de massas). É interessante notar o desempenho dessas três escolas pesquisadas na avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), em 1996. A escola A ficou sempre acima da média nacional; a escola B apresentou rendimento acima da média nacional e da média da região sudeste, exceto em matemática. A escola C apresenta os menores escores no rendimento.

Assim a discussão sobre quantidade/qualidade projeta-se para o campo do mercado e se deixa contaminar por ele, quando povoa o imaginário das pessoas no sentido de que uma escola de qualidade e, entenda-se também, um bom aluno são pressupostos hegemônicos para um bom futuro profissional.

Tendo em vista a acelerada renovação dos modelos de produção provocada pela crescente expansão e internacionalização da reprodução do capital, modelos intrínsecos a uma mentalidade pautada na defesa do desenvolvimento industrial como estratégia “universal” de reorganização das políticas econômicas de muitos países, aqueles números sugerem que os jovens e mesmo os adultos que procuravam pela educação, e no caso particular do segundo grau, buscavam instrumentalizar-se para o trabalho.

Como diz Paiva (1998, p. 5), o grande número de matrículas nesse nível/modalidade de ensino “tem a ver com a maior consciência de que, sem o [antigo] Segundo Grau, é cada vez mais difícil conseguir um lugar no mercado de trabalho...”, idéia que se estende até nossos dias.

2.3.3. Educação e trabalho

A inserção dos jovens no mercado de trabalho, em outras palavras, a consecução de uma ocupação de trabalho, numa sociedade sob o impacto tanto da globalização quanto das políticas neoliberais, coloca-se numa via de mão dupla em que dois aspectos relevantes concorrem para sua efetivação. De um lado a preparação a que o jovem se submete na expectativa dessa inserção e por outro a formação que efetivamente lhe é oferecida para responder às exigências da sociedade para as funções que irá ocupar.

O primeiro aspecto, supõe-se, consubstancia-se num projeto individual de formação e deve revelar as aspirações que o jovem tem para sua vida profissional.

O segundo aspecto diz respeito à política educacional que tem concebido a formação escolar e sua conseqüente qualificação/certificação como forma de responder às exigências do mercado de trabalho e como caminho democrático de consolidação de um projeto de uma sociedade aberta, moderna, desenvolvida, com oportunidades iguais de acesso aos bens produzidos por essa sociedade.

Essa questão não é nova e, de certa forma, resulta de muitos debates travados ao redor dos temas subdesenvolvimento e desenvolvimento econômicos. Como já vimos, as políticas públicas sempre dispensaram à educação um protagonismo na perspectiva da destacada vinculação desta com o projeto de desenvolvimento sócio-econômico da sociedade.

Em São Paulo, a educação profissionalizante, cujas raízes remonta aos cursos fornecidos por ordens religiosas a órfãos e filhos de famílias pobres, sempre trouxe consigo o estigma de preparar para o trabalho manual considerado menor, inferior, próprio para as classes subalternas. Vinculou-se muitas vezes a uma concepção moralizante de inserção dos menos afortunados, dos pobres, vistos de forma marginal.

Com raras exceções, essa era a visão predominante e apesar da criação de escolas que alargavam essa visão para além da formação técnica, como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, por exemplo, a qualificação técnica dos trabalhadores obedecia à forma tradicional, isto é, no próprio trabalho, onde começavam como aprendiz de um determinado ofício. Formação esta a que se opunha Roberto Mange²⁸, um defensor dos métodos científicos de treinamento para quem a profissionalização técnica deveria acontecer em “escolas ou cursos administrados por especialistas em educação profissional (...) [sem esquecer que o] treinamento deveria incluir alguma forma de instrução para moldar um bom caráter moral, fazendo com que o trabalhador se identificasse com o progresso industrial” (Weinstein, 2000, p. 48).

Entretanto, apesar das resistências iniciais, tanto por parte dos trabalhadores quanto do patronato, a formação técnica também se inseriu no projeto modernizador da sociedade que enxergava a escola como meio de consecução de seus objetivos.

O vínculo discursivo e ideológico entre educação e desenvolvimento evolui nos anos 1950 fundado numa idéia de modernização que ultrapassava os conceitos de racionalização tal como a fábrica exigia nos anos 1930 e que suscitou a necessidade do debate em torno do significado de desenvolvimento²⁹.

²⁸ Roberto Mange é considerado um dos responsáveis pela concepção de organização, fundada na racionalização, adotada pelo SENAI (cf. Weinstein, 2000).

²⁹ De acordo com Hermet (2000, pp. 32-33), a ideologia desenvolvimentista aparece a partir de 1945, no sentido explícito, numa América Latina caracterizada por processos democráticos frágeis e efêmeros, sob a influência da política estadunidense, no início da guerra fria, com o propósito de, através da política econômica, atrair para o mercado livre países da África, Ásia e América Latina.

Tomando o significado de subdesenvolvimento³⁰ como “expressão conceitual do parco industrialismo” (Freitas, 1998, p. 59), o desenvolvimento foi traduzido pela CEPAL [Comissão Econômica para a América Latina] como a expansão máxima das relações econômicas de produção e consumo de bens nas sociedades industriais, alavancada por aparatos tecnológicos de ponta e grande grau de rentabilidade e bem-estar.

É nesse contexto que serão formuladas as principais políticas de educação do período (1950 em diante) vislumbrando a superação do atraso econômico e do imobilizado estágio de desenvolvimento em que o país se encontrava, rumo à modernização da nação e do bem-estar dos seus cidadãos. Amparada pela ideologia liberal que exalta as potencialidades individuais, instrumento de redistribuição dos indivíduos na sociedade, a educação teria por finalidade oferecer aos indivíduos de qualquer origem social oportunidades de acesso às ocupações mais elevadas, desde que suficientemente preparados e motivados. A partir de uma educação planejada³¹, produzir-se-iam pessoas com níveis previsíveis de desempenho intelectual e técnico (cf. Cunha, 1988).

O investimento em recursos humanos torna-se alvo da política econômica com reflexos na política educacional. Uma macropolítica de qualificação profissional passa a orientar as políticas educacionais voltadas para as necessidades econômicas com vistas ao desenvolvimento. As necessidades de mão-de-obra alimentadas pela retórica da necessidade de ajuste contínuo àquela etapa de desenvolvimento em que se encontra o país são planejadas e formalmente planificadas para ser empregadas por planejadores econômicos, políticos, educacionais e especialistas em recursos humanos.

Ancorados nessa linha de pensamento, estudos como o de Harbison e Myers (1965), na década de 1960, ilustram bem o assunto. Na obra *Educação, Mão-de-obra e Crescimento Econômico*, esses dois autores apresentam suas conclusões sobre pesquisa

³⁰ De acordo ainda com Hermet (2000, p. 33): “O conceito de subdesenvolvimento propriamente dito aparece pela primeira vez no “Discurso sobre o estado da União”, pronunciado pelo presidente Harry Truman, a 20 de janeiro de 1949, no qual anuncia o lançamento daquilo que apresenta como sendo uma generosa cruzada contra a pobreza: “Devemos lançar-nos em um programa novo e audaz – explica o presidente – (...) e usar nosso progresso científico e nossa perícia industrial para favorecer a melhoria das condições de vida e o crescimento econômico nas regiões subdesenvolvidas””. O espírito desse discurso é imediatamente transposto para a América Latina e vai fazer parte do debate sobre o desenvolvimento que orienta tanto as políticas econômicas quanto as políticas educacionais.

³¹ A instrução programada opõe-se ao caráter fortuito do desempenho como resultado do próprio indivíduo; pressupõe o desenvolvimento de capacidades em condições planejadas, orientado “de modo a inculcar nos alunos os comportamentos esperados (cf. Cunha, 1988, p. 21).

feita em diversos países do mundo, apoiadas em relações quantitativas entre indicadores de desenvolvimento educacional e crescimento econômico, perfilando a interdependência entre recursos humanos e desenvolvimento (crescimento) econômico.

As correlações mostram, tentando justificar as premissas da Teoria do Capital Humano, que nos países em que as taxas de matrículas no ensino secundário são altas o índice do PNB [Produto Nacional Bruto] *per capita* tende a ser alto. A mesma correlação é sugerida entre esse índice e o número de professores de 1º e 2º níveis (escola elementar e secundária), médicos e dentistas, e engenheiros e cientistas, por 10.000 habitantes.

A tabela abaixo mostra dados relativos a alguns dos 75 países estudados³², dando-nos uma visão da correlação entre PNB e demais indicadores conforme sugerem os mesmos autores.

Tabela IV

| Correlação entre PNB e desenvolvimento de recursos humanos | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--------------------------------|--------------------------------|
| País | PNB <i>per capita</i> em dólares americanos | Profes- sores de 1º e 2º níveis | Engenheiros e cientistas por 10.000 habitantes | Médicos e dentistas por 10.000 habitantes | Matrí- culas no 2º nível | Matrí- culas no 3º nível |
| Etiópia/NI | 55 | 2,2 | Nd | 0,10 | 0,5 | 0,05 |
| Quênia/NI | 87 | 31,6 | 0,87 | 1,05 | 4,5 | 0,05 |
| Guatemala/NI | 189 | 34,9 | Nd | 1,2 | 6,7 | 0,8 |
| Jamaica/NII | 316 | 48,1 | Nd | nd | 9,3 | 3,5 |
| Noruega/NIII | 1.130 | 100,4 | 74,4 | 16,0 | 51,3 | 4,5 |
| Índia/NIII | 73 | 30,2 | 2,4 | 1,5 | 24,2 | 2,2 |
| França/NIV | 943 | 69,7 | 35,4 | 12,1 | 58,8 | 9,8 |
| E.U.A./NIV | 2.577 | 135,1 | 61,7 | 18,0 | 95,3 | 33,2 |

PNB = Produto Nacional Bruto

continua

³² Os países estudados foram agrupados de acordo com um índice composto resultado da soma aritmética de matrículas no segundo nível de educação (2º grau) como percentagem do grupo etário de 15 a 19 anos e de matrículas no terceiro nível (ensino superior) da educação como percentagem do grupo etário, multiplicada por um peso 5, o que resultou em quatro níveis de desenvolvimento de recursos humanos: Nível I, subdesenvolvido (17 países); Nível II, parcialmente desenvolvido (21 países); Nível III, semi-avançado (21 países) e Nível IV, avançado (16 países), (cf. *op. cit.*, pp. 46-47).

nd = não disponível

NI, NII, NIII e NIV = nível I, II, III e IV, respectivamente³³.

Fonte: Harbison e Myers (1965, *op. cit.*, quadros 5, 6, 7 e 8, seguidos à p. 60).

Os autores afirmam ter clareza, contudo, de que um investimento de “X”% no segundo nível de educação não significa um resultado de “Y”% de investimento no PNB. O objetivo do estudo é dar subsídios para se pensar estratégias de desenvolvimento de recursos humanos, tendo em vista a mão-de-obra disponível em diversas áreas de ocupação profissional e o aditamento de recursos humanos representado pelas matrículas no secundário e no 3º nível de ensino.

O propósito dos autores “é o de apresentar um conceito genérico do desenvolvimento dos recursos humanos, capaz de tornar-se útil aos planejadores econômicos, de educação e de mão-de-obra, bem como aos estudiosos do desenvolvimento econômico e da modernização social e política” (Harbison e Myers, 1965, p. 9).

É importante trazer para este trabalho tais exemplos de argumentação porque direta e indiretamente tais idéias representam o encontro entre os temas economia e educação na segunda metade do século XX.

Tais idéias caminham na contramão do pensamento formulado por Beluzzo (2001) que indica que considerar o desenvolvimento da sociedade resultante tão só da taxa que mede o nível de educação escolar é desconsiderar que é o próprio estágio de desenvolvimento econômico ditado pelo capitalismo contemporâneo que produz os estados de exclusão e pobreza, impedindo que as pessoas tenham uma educação de verdade.

Desnecessário dizer que países como França, Noruega e EUA, com índices altos de PIB, teriam maiores oportunidades de formular uma política de ampliação da escolarização justamente por serem países ricos, ou desenvolvidos, o que confirma o pensamento de Beluzzo.

De qualquer forma, deve-se notar que a importância de se trazer novamente à luz estudos como esses reside no fato de que a associação entre ensino médio, desenvolvimento e formação de recursos humanos tornou-se o lugar comum de quase todas as políticas educacionais relacionadas à juventude nos últimos cinquenta anos.

³³ Ver nota anterior.

Num mesmo campo de investigação, Gouveia e Havighurst (1969), apresentam em sua obra “Ensino Médio e Desenvolvimento” os resultados das pesquisas que realizaram sobre alunos do ensino médio, em cinco capitais no Brasil, suas aspirações ocupacionais, expectativas e projetos, estabelecendo certas relações entre economia e educação³⁴ no contexto da sociedade brasileira na década de 1960.

Incluindo a pesquisa na temática da sociologia do desenvolvimento, Gouveia e Havighurst justificam a importância do trabalho nesse nível de ensino considerando que no Brasil poucos chegam até essa etapa de ensino e que “o simples fato de terem atingido esse ponto os tornaria dignos de atenção” (*op. cit.*, p. 24). Destacam o crescimento das matrículas no secundário, no Brasil, e a relação que tem essa demanda com o processo de urbanização, paralelamente às mudanças na economia no que se refere à natureza das ocupações, como a migração da força de trabalho, das atividades primárias para as secundárias e, principalmente, terciárias, e a ampliação e burocratização das empresas.

Do ponto de vista da formação da mão-de-obra o problema do ensino médio ideologicamente se situa na constante defesa da sua adequação quantitativa e qualitativa às “necessidades de economias em diferentes estádios e com diferentes potencialidades de desenvolvimento”, constituindo-se, “na opinião de certos especialistas no assunto, (...) o principal ponto de estrangulamento em programas de desenvolvimento dos recursos humanos”, nos países parcialmente desenvolvidos (Gouveia e Havighurst, 1969, p. 25)³⁵.

De acordo com os autores, a dificuldade maior do ensino médio coloca-se, porém, na perspectiva do “ganho”. Em outras palavras, considerando as baixas taxas de escolaridade, num país como o Brasil, onde uma pequena minoria chega até a escola secundária, concluir esse grau de ensino representa a possibilidade de vir a exercer, com mais alguns anos de escolaridade, profissões mais prestigiadas do que aquelas possibilitadas pela certificação de ensino médio, apenas (*idem, ibidem*).

³⁴ É oportuno registrar aqui que os autores apresentam essas relações orientados pelo resultado da pesquisa e não “por que se acredite que o ensino médio deva orientar-se exclusivamente pelas necessidades da economia” (*op. cit.*, p. 25).

³⁵ Gouveia e Havighurst fazem menção aos estudos de Harbison e Myers (1965), para quem esse ponto de estrangulamento é provocado, em países parcialmente desenvolvidos, como o Brasil, pelo descuido que em geral recebe o ensino secundário, a cargo em sua grande parte de instituições privadas, o que representa talvez o maior obstáculo para o crescimento econômico e social desses países.

E já naquele período, os autores lembravam o descompasso entre qualificação e mercado de trabalho em alguns países onde a economia, num estágio estacionário, não consegue absorver todo o recurso humano disponível.

Se em alguns países há carência de pessoal com educação de nível médio, em outros, onde, em virtude de circunstâncias políticas ou particulares condições históricas, os índices educacionais são elevados, mas a economia permanece estacionária ou cresce lentamente, a criação de novos empregos tem sido insuficiente para ocupar todos os indivíduos que, por terem completado doze ou mais anos de escolaridade, aspiram a posições de certo nível (idem, *ibidem*).

Ainda segundo Gouveia e Havighurst (1969), o ensino médio, atendendo a uma pequena minoria, possibilitava, então, mesmo sem a diplomação em curso superior, que seus concluintes ocupassem funções de certo destaque na sociedade. Sua expansão, entretanto, redirecionou as ocupações futuras dos estudantes, agora diversificada, para cargos técnicos e burocráticos. O que não elimina a expectativa dos indivíduos de virem a fazer um curso de graduação e ocupar profissões de maior destaque e prestígio.

Os autores se perguntavam, naquele contexto, quem eram os estudantes que chegavam até o fim da escola secundária, no Brasil? A que posições aspiravam? Com que atitudes se dispunham a realizar ideais e projetos de vida?

Entre aquelas aspirações de se ocupar posições intermediárias na hierarquia do emprego, em setores públicos e privados, havia a visão de que determinadas profissões, alcançáveis via curso superior, podiam conferir mais prestígio e renda, como engenharia, medicina e advocacia.

Entre os estudantes das cinco capitais estudadas, São Paulo, Porto Alegre, Recife, Belém e Fortaleza, respectivamente, 57, 73, 69, 72 e 77% deles, considerando apenas os do sexo masculino, por exemplo, aspiravam a uma profissão pela diplomação em curso superior³⁶.

Qualquer que fosse a ocupação desejada é interessante notar a idéia que o estudante tinha do ensino médio, o qual representava para ele caminho de acesso a níveis superiores

³⁶ Entre os estudantes do sexo feminino pesquisados, os índices de aspirações a ocupações viabilizadas pela graduação alcançou 51% dos entrevistados em apenas uma capital, 50% em duas capitais e menos de 50% nas duas capitais restantes, conforme tabela 66 à p. 130 da obra citada.

da hierarquia sócio-econômica viabilizada pelo futuro emprego. As considerações abaixo (Gouveia e Havighurst, 1969, pp. 124-125) ilustram esta afirmação:

É possível que a posição da engenharia se explique pela ênfase que se dá, em nossos dias³⁷, ao desenvolvimento econômico e ao progresso tecnológico, mas temos algum fundamento para acreditar que esta preferência dos estudantes se relacione com informações sobre oportunidades de trabalho e possibilidades de êxito econômico que a profissão atualmente oferece. Se se tratasse simplesmente de mero reflexo de uma ideologia desenvolvimentista, sem base na situação real do mercado de trabalho e condições de acesso à profissão, não menos proeminente deveria ser a posição do industrial³⁸; entretanto, esta ocupação é pouco freqüente nas menções dos estudantes. Igualmente são pouco freqüentes as menções à ocupação de comerciante³⁹, que, como a de industrial, exige cabedais outros que não os oferecidos por um diploma. Como tem sido constatado em outros estudos, as escolhas se concentram principalmente em profissões em que o ingresso é feito mediante preparação escolar regular.

Acreditamos, porém, que não se trate de incapacidade para perceber alternativas, mas sim, de uma justa percepção do grau de viabilidade nos diferentes caminhos. Para o ingresso em profissões tais como a engenharia, a medicina e a advocacia, tudo o que se exige, pelo menos teoricamente, é a conclusão de um curso superior. Ao jovem que consegue chegar ao fim de um curso médio, menos difícil parecerá percorrer o caminho que leva ao diploma superior do que munir-se do capital que a indústria ou o comércio em geral pressupõem. O acesso àquelas profissões é institucionalizado e previsíveis são as dificuldades a vencer. Teoricamente, o caminho está aberto a todos. Sendo previsível e institucionalizada, a rota parece mais segura. Mesmo para os que podem contar com recursos financeiros ou boas relações no mundo da política e dos negócios, o diploma de curso superior representa uma segurança maior.

Hoje, com os altos patamares de matrículas no ensino médio, as questões formuladas por Gouveia e Havighurst continuam atuais em alguns aspectos. Entretanto, num contexto de economia flexibilizada, com novas relações de trabalho, em que a certeza

³⁷ Não podemos perder de vista que a pesquisa citada foi realizada na década de 1960.

³⁸ Parece tratar-se aqui dos cargos ocupados na indústria de uma maneira geral, isto é dos industriários.

³⁹ Da mesma forma parece tratar-se dos cargos ocupados no comércio, isto é, dos comerciários.

de se ocupar um bom posto de trabalho não tem mais o mesmo lugar que tinha até a década de 1970⁴⁰ elas ganham outras implicações.

O vínculo entre formação e mundo do trabalho, sem perder a perspectiva do desenvolvimento econômico, reforça um projeto individual de inserção social. E a inclusão do indivíduo na sociedade mercantil, seja no papel de produtor seja no papel de consumidor, dá-se, segundo os pressupostos neoliberais, pela educação básica, principal meio para a melhoria do bem-estar dos indivíduos. Para o BM a educação básica tem relação direta com a capacidade produtiva das sociedades, contribuindo para a redução da pobreza pelo que ela agrega de eficiência ao trabalho dos pobres. Além de alfabetizar as populações, propiciando o desenvolvimento de habilidades básicas para a vida cotidiana, no lar e no trabalho, o ensino de primeiro grau serve de base para a continuidade da educação das pessoas (cf. Torres, 2003).

Esses conhecimentos básicos combinados com os conhecimentos adquiridos no ensino médio seriam suficientes para se enfrentar a competição no trabalho, a precarização do emprego e os obstáculos advindos da nova ordem sócio-econômica mundial.

Muito se tem falado a respeito de preparar o jovem para o mundo do trabalho, de forma a atender às necessidades⁴¹ das novas relações de trabalho.

As orientações para o ensino médio quanto à formação do perfil de saída parece enquadrar-se perfeitamente a essa corrente mercadológica.

Em décadas passadas o ensino era considerado um “bom investimento” para o desenvolvimento nacional. Assim pensavam educadores e economistas, repousando nesta afirmação a pressuposição de que “o sistema de ensino [produziria] recursos humanos em quantidade e qualidade requeridas pelo crescimento da economia e que a economia [faria] bom uso destes recursos” (Coombs, 1986, p.111).

⁴⁰ A partir dos anos 1970, a reestruturação produtiva como conseqüência da nova base técnica e dos processos de globalização da economia, e sua conseqüente diminuição de postos de trabalho ocorre simultaneamente à proliferação do discurso que enfatiza a importância dos conhecimentos, o que coloca um paradoxo para a educação, do ponto de vista da promessa integradora da escola em todos os sentidos. De acordo com Gentili, “a promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego” (Gentili, 2002).

⁴¹ Não é incomum ver-se a expressão “necessidades do mercado”, quanto ao suprimento de mão-de-obra e pessoal qualificado. Na verdade, esta expressão é equivocada, pois, ao contrário, neste aspecto, o mercado faz exigências e regula todos os critérios de formação e inserção profissional.

Na perspectiva ideológica do planejamento os “produtos do ensino” vinculavam-se e vinculam-se, discursivamente, às necessidades da mão-de-obra supostamente exigidas pelo crescimento econômico, abrindo-se nessa trajetória uma via de mão única, pois o desenvolvimento⁴² não se coloca restritivamente na dependência da formação escolar dos profissionais.

Hoje, independentemente da qualidade de educação que os sistemas de ensino estejam oferecendo, a qualificação para o mundo do trabalho não dispensará o treinamento dentro da empresa, ou fora dela. “É comum as grandes empresas financiarem o treinamento e parte da qualificação de seus empregados” (Pochmann, 2000, p. 49).

Na verdade, o próprio mercado treina sua mão-de-obra. Veja-se o exemplo do setor bancário no Brasil. Este setor dispensou, entre 1991 e 1992, pessoal correspondente a 124 mil postos de trabalho no país, substituindo-o posteriormente por mão-de-obra treinada nas empresas terceirizadas de acordo com as novas relações de trabalho e as novas tecnologias. Esse pessoal concentra-se nas centrais de telemarketing fazendo diminuir o número de funcionários nas agências bancárias. (cf. Venco, 2003).

Entretanto, a reforma da Educação Básica coloca ênfase no papel do ensino médio quanto a preparar o aluno para o mundo do trabalho.

A Lei nº 9394/96 estabelece como uma das finalidades do ensino médio, em seu artigo 35, inciso II, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 é mais enfático nesse sentido, recuperando várias vezes esta finalidade. A vinculação com o mundo do trabalho é explícita. No seu item 2.1, justifica a elaboração das DCNEM⁴³ [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio], elencando como tarefa do CNE [Conselho Nacional de Educação], entre outros objetivos, “dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho”.

No item 2.2, da mesma legislação, a procura pelo ensino médio também é interpretada como possibilidade de preparação para o mundo do trabalho, ao afirmar que

⁴² Aqui empregamos a palavra desenvolvimento na perspectiva do capitalismo globalizado.

⁴³ DCNEM e Parecer CNE/CEB nº 15/98 são, na verdade, um mesmo documento legal.

“(...) os que chegam ao ensino médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional”.

Destaca o valor do ensino médio como possibilidade de mudança de padrão de vida através do emprego que “hipoteticamente” esse grau de ensino oferece, quando interpreta o aumento de matrículas, nesse nível de ensino, tanto pelos jovens apenas estudantes quanto por aqueles que já trabalham, e declara que

essa ampliação de aspirações decorre não apenas (...) mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” [e que] “(...) a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram à melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

Entretanto, não escapa à legislação a dificuldade do mercado em absorver todo o contingente de mão-de-obra disponível, dado o número crescente de jovens (na casa dos oito dígitos) “a quem será preciso oferecer alternativas de educação e preparação profissional” sugerindo que a permanência por mais tempo na escola dará a esse jovem mais condições de empregabilidade.

É o que se depreende da leitura do trecho abaixo constante da mesma legislação:

Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens – respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, *na expectativa de receber preparo necessário para conseguir um emprego* (grifo meu).

Entretanto, coloca nas mãos do indivíduo o percurso e, muitas vezes, a qualidade de sua formação, quando a situa num contexto de flexibilidade e competitividade, como que

reeditando a teoria do capital humano⁴⁴, como veremos adiante, tendo em vista a escassez de emprego.

Assim fica evidente, no corpo da legislação, a preocupação com a formação em termos de perfil de saída voltado para o mundo do trabalho para os alunos do ensino médio, considerando a própria expectativa do aluno em cursar esse nível de ensino.

2.4. O debate nos últimos dez anos

2.4.1. Educação e desenvolvimento

Discursivamente, o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico parece mais forte do que nunca. Tal como se apresenta, o desenvolvimento econômico constitui-se ideologicamente num discurso que suprime diferenças, particularidades e desigualdades sociais tornando-se um ponto de chegada (ou de partida) paradigmático do pensamento único a orientar as políticas educacionais. Não é sem propósito, nesse contexto, que as políticas públicas em educação incluam como diretrizes das formulações pedagógicas um saber fazer e um saber ser pautados em princípios tais como: flexibilidade, espírito de liderança, trabalho em equipe, diversidade, princípios que se confundem com objetivos a serem alcançados pelo educando e incorporados ao perfil do escolarizado.

É com base nesse discurso que se concebe a educação básica, esteio da concepção neoliberal que rege o mercado, sob o manto do Banco Mundial e o aceno dos poderes locais (políticos e econômicos e, por que não dizer, acadêmicos), como vimos na primeira parte deste capítulo.

É neste contexto interpretativo que situamos a educação, em especial o ensino médio, já que estrutural e conceitualmente vinculado à educação básica e lócus onde se

⁴⁴ De acordo com Frigotto (2002, pp. 14-15, 37), coloca-se, hoje, para os desempregados a necessidade de requalificação e conversão profissional como fator de empregabilidade, da mesma forma que “(...) a educação formal e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano (...)”, “(...) no início da crise do modo de regulação social fordista nos anos 1950-60”. A mesma perspectiva de desenvolvimento pessoal de competências aparece hoje como naquele período.

situa o nosso foco de estudo, incorporando às nossas reflexões o debate atual sobre as reformas educacionais, mormente a reforma do ensino médio, engendrado pela nova LDB.

Após uma produção bastante significativa sobre o ensino de 2º grau, nos anos 1970 e 1980, principalmente pelo caráter profissionalizante estruturalmente conferido a esse nível de ensino pela Lei 5692/71, a qual via na profissionalização técnica possibilidades de atender às demandas de um mercado crescente rumo ao desenvolvimento econômico⁴⁵, a pesquisa sobre o ensino médio conheceu um retraimento nos anos 1990, alcançando na década seguinte um reflorescimento (Zibas *et alli*, 2002).

A produção, embora centrada nos efeitos da profissionalização obrigatória sobre o nível médio, gerou um rico debate sobre esse nível de escolarização, envolvendo estudiosos da área e gerando propostas alternativas para o então 2º grau, que chegaram a fazer parte de documentos veiculados pelo próprio ministério da Educação (*idem*, *ibidem*).

No entanto, o início da década de 1990 não assistiu ao mesmo entusiasmo pelos estudos realizados nas duas décadas anteriores: a escassez de pesquisas sobre o tema levou a um esvaziamento da área até a extinção do GT (Grupo de Trabalho) do Ensino Médio da ANPEd [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação].

Situação que sofreu alteração em função das rápidas transformações geopolíticas macroestruturais, do final do século passado. A partir daí, ampliou-se o debate sobre a educação sobre diversos ângulos: financiamento, reforma, expansão de matrículas, avaliação interna e externa, qualidade de ensino, gestão, formação geral/formação profissional (qualificação, requalificação, conversão...), currículo, formação para o trabalho, obrigatoriedade do ensino, universalização do ensino médio, conceito de educação básica, vinculação da escola com o mercado, enfim, políticas públicas de um modo bastante abrangente, e ao mesmo tempo restritivo, sob, principalmente, a bandeira do neoliberalismo, a imprimir diretrizes mercantilistas que tornam o vínculo educação e desenvolvimento econômico definitivo, absolutamente necessário, tanto no plano individual quanto social, de acordo com o discurso único, hegemônico.

⁴⁵Entre 1950 e 1973 (esta, a década do milagre econômico brasileiro), houve um crescimento até então não experimentado por todas as regiões do mundo desde 1820. Naquele período, o PIB [Produto Interno Bruto] da América Latina saltou de uma taxa média anual de 3,4 (1913-1950) para 5,3. Esse desenvolvimento espantoso legitimou o que se chamou de promessa integradora da escola, a qual era vista como meio de crescimento e mobilidade pessoal, integrando o indivíduo, pela via da escolarização, ao desenvolvimento (cf. Gentili, 2002).

Todos os estudos, como não poderia deixar de ser, têm, como pano de fundo, o desenvolvimento do capital na sociedade globalizada, circunscrita, portanto, numa “nova era do mercado [vista] como a única via possível da sociabilidade humana” (Frigotto, 1998, p. 13).

Da perspectiva da formação que a escola deve proporcionar ao indivíduo na “nova” sociedade⁴⁶, faz-se um apelo para o desenvolvimento de competências próprias de um tempo tecnologicamente microeletronizado, informatizado, sem fronteiras, como base do conhecimento de uma economia mundial dirigida por

(...) blocos econômicos com poder assimétrico, redesenhando a geografia humana planetária numa nova (des)ordem mundial com países integrados ao capital e países ou regiões situados à margem. A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social (idem, ibidem).

As tabelas abaixo mostram a evolução do desemprego de alguns países, no período do grande desenvolvimento econômico e nas décadas seguintes.

Tabela V

| Desemprego (porcentagem da força de trabalho) em alguns países da OCDE | | |
|---|-----------|-----------|
| | 1950-1973 | 1984-1993 |
| EUA | 4,6 | 6,4 |
| França | 2,0 | 10,0 |
| Japão | 1,6 | 2,5 |

Fonte: Maddison, 1997 (retirado de Gentili, 2002, pp. 96-97).

⁴⁶ Perez Gómez (2001), faz considerações interessantes sobre a sociedade contemporânea, distinguindo conceitualmente pós-modernidade, pós-modernismo e pensamento pós-moderno, criticando a insuficiência do termo pós-modernidade para definir o momento atual das sociedades, que parece tão somente uma nova roupagem para mascarar o velho.

Tabela VI

| Evolução do desemprego urbano na América Latina | | |
|---|------|------|
| | 1950 | 1995 |
| Brasil | 3,4 | 4,5 |
| Chile | 5,2 | 5,7 |
| Peru | 3,8 | 8,2 |

Fonte: Tokman, 1996 (idem, 97).

Estas considerações nos colocam de frente com questões relevantes como emprego, desemprego e empregabilidade, importantes para a compreensão do nosso campo de estudo, tanto teórico quanto empírico.

Demanda-se uma nova formação do indivíduo, e a escola, aliada às novas tecnologias de produção e novas formas de organização do trabalho, reflete o movimento do mercado que passa

a exigir, dos jovens trabalhadores, uma qualificação voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa: adaptação não só às constantes inovações tecnológicas e organizacionais, mas, também, à insegurança do vínculo do trabalhador com a empresa, onde períodos de sobrecarga de trabalho e de estagnação se alternam. Nesse cenário, as exigências de conclusão do Ensino Médio para trabalhadores de diversos ramos passaram a figurar, como item mandatário, dos requisitos internacionais para certificação de qualidade dos produtos das empresas (Zibas *et alli*, 2002, p 12).

Nesse contexto é aprovada, em 1996, a LDBEN nº 9394/96, que reforma a estrutura legal da escola brasileira, com evidências de que a lei absorvera a demanda de atender às novas exigências do mercado de trabalho, reforçando mais uma vez o vínculo entre trabalho e educação que nos remete diretamente às questões sobre empregabilidade, profissionalização, qualificação e mercado de trabalho.

A formação dos jovens, aqui, ganha novas roupagens... e novas conotações.

Paiva (1997) fala em “estilos de vida”⁴⁷, como resultado da assunção pelos trabalhadores de atividades alternativas, não formais e trabalho precário, ou da busca pelo trabalho por conta própria, como via de inserção ou re-inserção no mercado de trabalho, diante das dificuldades de emprego.

Gentili é mais contundente quando faz considerações a respeito da formação “cínica” da escola para o mercado de trabalho, fazendo do título do seu artigo “Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora” (in Frigotto, 2002) o mote para a sua crítica ao vínculo educação e trabalho, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal.

Frigotto (2002) reforça a necessidade de se questionar as análises pró-adaptacionistas, que tentam ajustar a formação e a educação profissional às novas formas de produção. Ajustes que reforçam o vínculo entre desenvolvimento e educação diante do aparato científico e tecnológico com base na idéia de empregabilidade, desconsiderando o desemprego e propondo uma formação que torne os indivíduos competitivos para disputar um posto no mundo do trabalho, como forma de inclusão, falsa, aliás, já que as dificuldades de inserção se dá menos por este último motivo que pela diminuição dos postos de trabalho.

Nessa mesma via, hoje, o mundo do trabalho parece, segundo esse autor, retomar a teoria do capital humano, tão em voga nos anos 1960–1970, como explicação para a não generalização dos benefícios trazidos pelo desenvolvimento, situando o “fracasso” ou o não acesso ao desenvolvimento, nos planos social e pessoal, na falta de capital humano que pessoas e países pobres não conseguiram desenvolver.

Postulando como “possibilidade da igualdade entre nações e entre grupos sociais e indivíduos, mediante maior produtividade e, conseqüentemente, em termos das nações, maior competitividade e equilíbrio e, entre grupos e indivíduos, ascensão na carreira profissional, mobilidade social e conseqüente diminuição das desigualdades” (Frigotto, 1998, p. 58), a teoria do capital humano viu-se alvo de críticas, uma vez que não deu conta

⁴⁷ Segundo a autora, os estilos de vida “emergem da conjunção entre globalização, revolução tecnológica, mudanças na esfera produtiva, desemprego, crise fiscal dos Estados e mutações relevantes nos Estados de Bem-Estar (Paiva, 1997, p. 120, nota de rodapé). Para saber mais ler, da mesma autora, *Desmistificação das Profissões: Quando as Competências Reais Moldam as Formas de Inserção no Mundo do Trabalho* (1997) e *Percursos Formativos na Nova Era Capitalista: Do Alternativo à Busca da Legitimidade Profissional* (Paiva et alli (2001).

de consolidar a promessa do pleno emprego diante do crescimento do desemprego estrutural e da precariedade do trabalho.

De forma nominalmente velada, mas explícita em seus fundamentos, a teoria do capital humano é ressuscitada na perspectiva da liberdade do mercado, da competitividade, da minimização da esfera pública e, portanto, do atrofiamento dos direitos sociais, inclusive daqueles ligados ao trabalho (estabilidade, aposentadoria etc.).

Nessa direção a educação deve pautar-se por buscar desenvolver nos alunos habilidades básicas no plano do conhecimento e atitudes e valores (como a flexibilidade) como fator de empregabilidade, orientação esta que está na base das políticas públicas educacionais contemporâneas, traduzidas em reformas educacionais postas em prática por vários países⁴⁸, entre eles o Brasil, explicitada na intenção dos organismos internacionais e pelos organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país.

Parece importante aqui nos deter um pouco sobre o caráter que assume a legislação, no seio das reformas educacionais, que mitifica a preparação para o trabalho, ao comungar com as exigências do mercado, que dita os critérios de formação voltados para o trabalho, sem tocar na efemeridade e na ineficiência do perfil ditado, já que parece depositar no esforço individual, diante de uma política de desemprego, a chave para a inserção profissional.

A legislação prevê uma formação que atende às exigências do mercado que se reserva o direito de escolher, independentemente da formação e da qualificação apresentadas pelo candidato ao trabalho. Vê-se, pois, que o mercado não corre atrás da mão-de-obra, mas dita a velocidade com que os trabalhadores-atletas devem competir na pista que leva ao trabalho. O mercado conforma a demanda e não o contrário.

É o que nos demonstra Paiva (1997) quando aborda a “tendência ao reconhecimento de que a disponibilidade de qualificação já não influi de forma decisiva nas decisões de introdução de novas tecnologias”, trazendo “a discussão a respeito da importância da universalização do ensino básico e de melhoria de sua qualidade como condição de

⁴⁸ Considerando a necessidade de ajustes na economia dos países em desenvolvimento, para se enquadrarem na nova ordem econômica mundial, o Banco Mundial estimula a concentração de recursos na educação básica, a qual julga ser responsável direta “pelos maiores benefícios sociais e econômicos e (...) elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza” (Torres, 2003, p. 131).

inserção dos países (...) [da América Latina], no contexto competitivo do mundo pós-keynesiano” (p. 117).

A despeito de políticas educacionais dessa ordem terem ou não contribuído para a educação em geral e para a das camadas populares, segundo Paiva (1997) as reformas que se seguiram pós-68 voltaram sua preocupação mais para o impacto global em níveis socialmente mais elevados de qualificação do que para as conseqüências individuais da freqüência às instituições escolares. Isto quer dizer que se antes as políticas educacionais se inscreviam também nas possibilidades de ganhos individuais em função da escolaridade, no período citado ganha corpo uma política voltada para qualificações mais elevadas e seus impactos na economia global.

A preocupação traz no seu cerne questões como a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas tradicionalmente e a desvalorização das profissões que até então permitiam rentabilidade e mobilidade social, o que toca diretamente ao ensino médio, por sua natureza, que alia ou desvincula formação propedêutica e formação profissionalizante, na perspectiva de sua universalização e compulsoriedade.

Trata-se de verificar mais uma vez a influência do mundo do trabalho sobre a escolarização, e vice-versa.

De acordo com Paiva (1997, p. 118), na Alemanha, antes da introdução total, na década de 1990, da *lean production*,

(...) num período em que o desenvolvimento industrial ainda absorvia grandes contingentes de trabalhadores e o emprego público se multiplicou graças à construção e ao desdobramento do Estado de Bem Estar e possibilitava uma tendencial vigência do pleno emprego e uma economia apoiada sobre a demanda (...) [vários] analistas alemães (...) adotaram a tese de que, em função (...) [de uma] situação peculiar de uma força de trabalho universalmente educada em nível médio, a qualificação em grande medida *cunhou* aquele mercado de trabalho e não o contrário (grifo da autora).

Mas não demorou para que os alemães revissem sua posição. A inevitável introdução da *lean production* (produção enxuta), embora insistissem em dizer que o modelo alemão a excluía “exatamente devido ao poder de moldagem da qualificação sobre a produção” (Paiva, 1997, p. 119), fez ver aos alemães que a qualificação prévia, entre

outros motivos, teria colocado o país em situação de desvantagem em relação aos seus pares desenvolvidos. E a pressão da economia globalizada, com suas novas tecnologias, levou ao enxugamento dos empregos industriais e conseqüentemente daqueles do setor de serviços, numa nova perspectiva racionalista.

A situação alemã nos mostra a tendência, desde os anos 1980, ao enxugamento do emprego industrial (cf. Paiva, 1997), em que a disponibilidade de qualificação não determina as decisões tecnológicas, pelo contrário, o enxugamento da indústria exige novas bases profissionalizantes polivalentes, de fácil reprofissionalização, ao lado da perda de valor do diploma em favor das habilidades/competências que se adquirem no dia-a-dia do trabalho.

Os efeitos dessa situação, já sentidos a partir daquela década, não é privilégio da Alemanha e se mostram, cada vez, mais contundentes, no contabescimento das políticas keynesianas, nas mudanças nas estratégias de bem-estar, na redução dos postos de trabalho e na queda da qualidade dos serviços, pela simples redução do número de empregados, nas exigências de novas qualificações e condições de empregabilidade. E perduram até os dias de hoje.

Para os países ditos em desenvolvimento, como o Brasil, a situação é dramática.

Passada a euforia dos anos 1970, atravessamos o que se costumou chamar de décadas perdidas, anos 1980 e 1990, ao lado de mudanças contínuas na estrutura do trabalho e a crescente concentração de riqueza nas mãos de uma minoria, fatos que começaram a empurrar para o mercado informal de trabalho milhares de jovens que não conseguem se inserir no mercado formal ou, tendo dele saído, não mais conseguem retornar. O que se traduz numa busca de independência profissional e do trabalho por conta própria quer como forma de inserção, quer como forma de fugir à fiscalidade tributária.

Esta é uma das questões do contexto em que se dá a discussão sobre o ensino médio no Brasil e se nos apresenta a questão, repetindo Paiva (1997, p. 120) “que em nada espanta que **o ensino médio tenha perdido o rumo**” (grifo meu).

Tradicionalmente verificou-se aqui o contrário do que aqueles analistas alemães afirmaram sobre o modelo alemão: a expectativa do mercado sempre conformou a demanda e as reformas educacionais são um indicativo desta correlação.

Desde a República, pensar a educação, ainda que ilusoriamente, pressupunha formar também quadros para a indústria nascente, pautando-se pela idéia de que a formação técnica melhoraria a indústria.

A lógica que sustentava a educação era a mesma que sustentava a economia: a racionalidade e o progresso: no contexto da indústria emergente do início do século, no estado nacionalista de Vargas, na promessa desenvolvimentista do período militar. A ordem desenvolvimentista, neste último período, coincidente com o momento de forte expansão da escola secundária, era aquele da concentração de renda e da repressão aos movimentos sociais. Aliás, o ajuste da economia e a abertura ao capital internacional faziam-se às custas de restrição às políticas sociais.

Os movimentos populares, interpretados como obstáculo ao desenvolvimento, desestabilizadores da ordem política, social e econômica do país, tão caras ao desenvolvimento, eram, juntamente com as ideologias estrangeiras, como o comunismo, duramente combatidos pelo regime militar, o qual reforçava a fé na educação oficial e exaltava a sua força adaptacionista.

Sem perder, no entanto, essa característica, a escolarização como instrumento de benefício econômico tanto no plano social como no individual começa a exigir a partir dos anos oitenta uma nova reflexão. Sem negar a contribuição econômica da escolarização da juventude, Gentili (2002) situa-a na perspectiva de mudança da lógica que a sustenta, distintamente nas décadas de 1950 e 1980.

Da

(...) lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), [passou-se] a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, e às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (idem, p. 81).

Esta reflexão de Gentili nos interessa sobremaneira, já que diz respeito diretamente à perspectiva da formação que o indivíduo, e no caso deste estudo, o jovem concluinte do ensino médio, terá que adotar para inserir-se no mercado de trabalho. Formação que teoricamente o habilita para o emprego, municiado de um capital de competências próprias incorporadas no processo escolar ou extra-escolar.

Está-se falando, efetivamente, de competitividade, como um saber fazer e um saber ser próprios para inserção no mercado de trabalho, encampado explicitamente pela atual reforma do ensino médio. Assim, Frigotto (2000, p. 224) expõe, criticamente, o vínculo entre o campo educativo e o campo da produção econômica:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver *habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade*, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de *competências* que lhe assegure *empregabilidade* (grifos do autor).

Sobre essa questão Zibas (2001) faz um estudo crítico fundamental para a compreensão do espírito mercantilista que orienta a reforma do ensino médio. Evoca o caráter adaptacionista do Resolução 3/98⁴⁹, apontando no inciso I do artigo 4º uma contradição, quando este sugere que o jovem seja “capaz de (...) adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação...”. Esclarece a autora (p. 69):

(...) sabemos que as novas condições de ocupação, além de incluírem artefatos tecnológicos constantemente renovados, compreendem uma profunda intensificação do trabalho e, principalmente, a precarização dos vínculos trabalhistas, com a supressão de diversos direitos obtidos por meio de lutas históricas e extremamente sofrida dos trabalhadores. Assim, as diretrizes são reveladoras ao relacionar, paradoxalmente, a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual à adaptação do jovem, minimizando o fato de que as competências intelectuais mais complexas deveriam, principalmente, instrumentalizar o aluno para a compreensão das novas relações sociais e para a ação coletiva transformadora.

⁴⁹ A Resolução CNE/CEB nº 3/98, de 26 de junho de 1998, publicada no diário Oficial da União de 5.8.1998, institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM),

Subtrai-se àquela orientação o caráter adaptacionista que transfere para o campo da subjetividade a responsabilidade pelo desenvolvimento da empregabilidade.

Em outras palavras, a base da formação estaria na subjetividade.

Qual subjetividade? Poderíamos nos perguntar.

De acordo com as DCNEM a subjetividade, diz Zibas (2001, p. 69), “seria aquela derivada da estética da sensibilidade, que estaria significada pela criatividade, pelo belo, pela sutileza e pela delicadeza”.

O trecho abaixo (item 3.1 do Parecer CNE/CEB nº 15/98) tenta convencer o leitor sobre esse significado:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente** (grifos no original).

Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza** (grifo no original). Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do insinuado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas.

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.

Não podemos deixar de citar Forrester (1997) que, a despeito de não ser *expert* em economia nem funcionária de qualquer organismo internacional que prescreve fórmulas para políticas públicas, mas romancista e crítica literária, faz menção com muita propriedade ao uso do tempo livre nestes tempos de desemprego. Diz a referida autora:

Não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua, irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados – e isso a cada dia útil da semana, de cada mês, de cada ano – a procura “efetiva e permanente” deste trabalho que não existe. Obrigá-lo a passar horas, durante dias, semanas, meses e, às vezes, anos se oferecendo todo o dia, toda semana, todo mês, todo ano, em vão, barrado previamente pelas estatísticas. Pois, afinal, ser recusado cada dia útil, de cada semana, de cada mês, de cada ano, será que isso constituiria um emprego, um ofício, uma profissão? Seria isso uma colocação, um *job* ou mesmo uma aprendizagem? Seria um destino plausível? Uma ocupação razoável? Uma forma realmente recomendável de emprego do tempo?” (p. 14).

É interessante notar como a autora do excerto acima é enfática na sua consideração sobre o tempo, ou o uso do tempo. Suas redundâncias exprimem mais do que um estilo ou uma figura de linguagem, mas a ironia e o paradoxo conceitual sobre a dimensão que o tempo dos sujeitos deve incorporar num tempo “em que a informação caminha no vácuo”.

A legislação parece sugerir uma pedagogia de autoformação, abstrata, genérica, tão vaga, anti-matéria, quanto o próprio vácuo, que pela intervenção do sujeito criaria um universo⁵⁰ de competências próprias para a materialidade espacial e temporal necessárias ao exercício do direito da cidadania (e do emprego), na sociedade que se globaliza. Adotando a estética da sensibilidade como “expressão da identidade nacional” e como facilitadora do “reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país”, eleva-a a “um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira” evoca a formação do jovem, como já dissemos em bases subjetivas, esquecendo-se das condições objetivas em que se dá essa formação.

O caráter vago e genérico desse discurso desconsidera as tensões que só o mundo do trabalho pode fazer emergir. Numa sociedade marcada por profundas e históricas

⁵⁰ Fazemos aqui um paralelo entre criar condições de empregabilidade através do desenvolvimento da estética da sensibilidade e o mito criacionista dos índios Hopi, dos Estados Unidos, em que, Taiowa, o Criador, representando o Ser, e Tokpela, o espaço infinito, representando o Não-Ser, são as personagens principais. Segundo esse mito “O primeiro mundo foi Tokpela. Mas antes, se diz, existia apenas o Criador, Taiowa. Todo o resto era espaço infinito. Não existia um começo ou um fim, o tempo não existia, tampouco formas materiais de vida. Simplesmente um vazio incomensurável com seu princípio e fim, tempo, formas e vida existindo na mente de Taiowa, o Criador. Então Ele, o infinito, concebeu o finito; primeiro ele criou Sotuknang, dizendo-lhe: “Eu o criei, o primeiro poder e instrumento em forma humana. Eu sou seu tio. Vá adiante e profile os vários universos em ordem, para que eles possam trabalhar juntos, de acordo com meu plano”. Sotuknang seguiu as instruções de Taiowa; do espaço infinito ele conjurou o que se manifestaria como substância sólida, e começou a moldar as formas concretas do mundo” (Gleiser, p. 26).

desigualdades sociais, com uma economia globalizada marcada pela diminuição dos postos de trabalho, a subjetividade não significará mais que usar a criatividade para mera sobrevivência, como vem acontecendo com a classe média com suas estratégias alternativas (Paiva, 2001) e acontece já há muito tempo com as classes populares com suas estratégias de “viração” (idem).

Empregar o tempo livre de forma de forma criativa, na sociedade de consumo, exige objetivamente ganhos que advém do processo de produção. E o trabalho continua sendo a forma mais eficaz de inclusão nesse processo. Formal ou informal, a opção pelo trabalho, revela a disposição dos indivíduos de pertencerem a um grupo, o que não se faz apenas com a subjetividade, principalmente uma subjetividade que se quer única. Na verdade aquela adotada pelo discurso oficial que não considera as diferenças sociais e econômicas, como instrumento de debate, mas de superação individual.

A atividade criadora traz em si a semente do pensamento crítico, para o qual os jovens deveriam ser educados.

Segundo Zibas (2001, p. 69):

(...) as diretrizes são reveladoras ao relacionar, paradoxalmente, a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual à adaptação do jovem, minimizando o fato de que as competências intelectuais mais complexas deveriam, principalmente, instrumentalizar o aluno para a compreensão das novas relações sociais e para a ação coletiva transformadora.

A subjetividade sugerida na legislação tem como propósito esvaziar a discussão sobre as novas relações sociais e econômicas de um ponto de vista crítico. Ao contrário estimula a saída individual de caráter adaptacionista através de malabarismos pessoais que incluem criatividade, espírito inventivo, afetividade, curiosidade etc.

Dessa forma essas propostas assumem um caráter contemplativo⁵¹ já que prega um discurso adaptacionista, não como projeto político coletivo, mas de forte tonalidade individualista, paradoxalmente à proposta de “promover a crítica à vulgarização da pessoa;

⁵¹ Emprestamos o termo de Kuenzer (2002) que nos faz um alerta para as análises sobre as relações trabalho/educação que ficam apenas nas descrições do que se passa no mundo do trabalho (no chão da fábrica reestruturada), sem considerar categorias como conteúdo, formas metodológicas, espaços, atores, controle, como mediadores “entre o espaço pedagógico da fábrica”, isto é, do trabalho.

às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais”, através do desenvolvimento da estética da sensibilidade, centralizada no sujeito, no desenvolvimento de capital afetivo-cognitivo, como saída para o enfrentamento das situações imprevisíveis, inusitadas que hoje se colocam.

Completamos este raciocínio com a leitura do art. 3º, inciso I, da Res. CNE/CEB nº 3/98, que dizem dos objetivos da reformulação/implementação do currículo de modo a favorecer o aluno a “suportar a inquietação”, e que aparece também no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

(...) a Estética da Sensibilidade, (...) deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

Zibas (2001, p. 70) nos chama a atenção para a inquietação a que o jovem está exposto hoje em dia, perguntando, retoricamente, pois já sabemos a resposta:

O que inquieta o jovem nesta proclamada pós-modernidade?” As respostas estão expostas diariamente na mídia: o desemprego, a corrupção, a violência... Nesse contexto, os recursos curriculares não deveriam ser canalizados para a acomodação do jovem, como sugere o texto oficial, mas para sua participação efetiva em processos transformadores.

Outras questões que se colocam é a visão do ensino médio como parte integrante da educação básica, isto é, o caráter de etapa final, de terminalidade, (Oliveira, Cury, Beisiegel, 2002), desse nível de ensino em relação à educação básica.

Beisiegel, como vimos anteriormente, enfatiza a expansão das matrículas, a permanência e os conceitos de qualidade na perspectiva da democratização do acesso à escola.

Já Cury e Oliveira, além de questões como obrigatoriedade e extensão do ensino médio, tecem considerações a respeito da descentralização do ensino em geral, expondo a

preocupação com o repasse dos serviços para esferas estatais ou municipais sem o devido financiamento, um convite à colaboração por parte da sociedade civil e das comunidades locais a participarem de iniciativas, manutenção e desenvolvimento no campo educacional.

Abordam ainda estes dois últimos autores o caráter predominantemente profissionalizante dado ao ensino médio, sua articulação com o ensino técnico e o caráter de formação geral como um meio de preparação para o mundo do trabalho, conforme já vimos no contexto das políticas públicas na primeira parte deste capítulo.

O mesmo debate é retomado por Franco (2002), que salienta a importância que o Banco Mundial tem diante dos processos de transformação e modernização por que passam o país. E estende seu ponto de vista para as análises avaliativas das propostas implantadas no ensino médio como o PROMED [Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio], e as políticas de avaliação públicas como o SAEB [Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico], o SARESP [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo], o Provão e, no caso do ensino médio, o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio].

Esses programas apóiam-se na concepção de gestão de recursos, na perspectiva do Banco Mundial, que aposta na intensificação dos processos de cooperação, no viés da descentralização, exemplificando propostas ou programas como o FUNDEF [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério], o PROMED e o PROEP [Programa de Expansão da Educação Profissional], entre outros. Mas, como enfatiza Fonseca (2002) o caráter temporário dos financiamentos não garantirá uma política pública sistemática de melhoria da educação, do ponto de vista da sua universalidade, já que assume um caráter focal, imediatista.

A essa crítica junta-se Davies (2002) quando afirma que as políticas públicas de financiamento, mesmo as providas de recursos significativamente altos, tenderão ao fracasso se não forem resolvidas questões de caráter estrutural como alocação de recursos prioritários para setores privados, privilégios de isenção de impostos de instituições chamadas filantrópicas, comunitárias ou confessionais, que sob esses rótulos podem exercer funções sem fins lucrativos, porém sabidamente lucrativos de caráter privado, em contradição com aquela finalidade não lucrativa regulamentada pela legislação; o descumprimento da aplicação dos percentuais mínimos em educação parte dos governos,

com a complacência dos Tribunais de Contas que não exercem seu papel de agente fiscalizador, aprovando contas vinculadas às MDE [Manutenção e Desenvolvimento do Ensino], nem sempre confiáveis.

Para este trabalho, duas questões ainda, abordadas pelos pesquisadores, ganham destacada importância: aquelas referentes ao cotidiano escolar de que se ocupam os discursos oficiais, fazendo abertos louvores às políticas educacionais, evitando avaliações negativas sobre suas ações, em oposição àquelas que, segundo a “fala verdadeira”, para a qual nos chama a atenção Bueno (2002), se realiza na voz dos atores escolares, no âmbito da unidade escolar, nas situações de efetiva interação escolar que açambarca todos os momentos de interação humana no fazer escolar. Entre esses atores destacam-se os alunos do ensino médio, que podem ser representados na fala de um deles, reproduzida aqui do texto de Bueno (2002, p. 194), paradigmática para o estudo que intentamos realizar:

Está claro que o mercado de trabalho quer os melhores e com maior conhecimento. Está óbvio também que o governo não se importa com os alunos do ensino médio, que deveriam estar sendo preparados com o que é de valor lá fora. Dizendo que nos prepara para a vida, só significa a maior decadência do ensino e a banalização e ridículo da nossa vida. O ensino profissionalizante seria uma saída para os mais carentes, mas este não seria mesmo levado a sério pelos alunos, que só percebem quando passou. Sobre o vestibular, a maioria dos alunos da escola pública querem prestar, mas de um desejo tolo. Eles não dão valor aos professores e nem se interessam. Mas a culpa não é deles. Já é um condicionamento considerar o ensino fraco e direcionar o sucesso para cursinhos e fazer a necessidade do dinheiro. O que falta é confiança em si mesmo. O que falta é coragem nos jovens para fazer com que eles se arrependam de colocar bibliotecas a nosso dispor. O que falta é perceber que o que um cursinho ensina, um livro e aquele professor que você chamou de bundão também ensina. Desculpa se fugi do assunto. Se eu vou prestar vestibular? Falta ânimo e coragem...

Concluindo: o ensino médio na perspectiva da reforma da educação básica, sustentada pela Lei nº 9394/96 (LDBEN) e pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98 (DCNEM), privilegia de forma explícita a preparação para o mundo do trabalho (LDBEN, artigo 35, inciso II e artigo 36, § 4º), concebendo esse nível de ensino como etapa final (LDBEN, artigo 35), cujo produto de saída deve incorporar competências e habilidades em

consonância com o novo perfil para o trabalhador no cenário das políticas econômicas neoliberais.

Ao comentar os artigos 35 e 36 da Lei 9394/96, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 esclarece:

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho (...) (grifos no original).

Podemos dizer que essa perspectiva responde à necessidade de adequação da política econômica brasileira à política econômica mundial, fortemente marcada pelas políticas financeiras que têm no Banco Mundial um de seus principais agentes.

Essa política expressa suas contradições, de um modo geral, quando representa a educação como fator de superação dos desequilíbrios dinâmicos e acelerador do crescimento econômico, ou quando trata a questão educacional do ponto de vista de sua funcionalidade. Esse quadro se completa com a prescrição de um Estado cada vez mais descentralizado e mínimo que divide a responsabilidade pela educação com a sociedade civil, colocando em suas mãos a alocação de recursos, sem mediação estatal, num contexto de economia global centralizada.

Por força dessa política, a escola muitas vezes passa a ser vista como uma empresa, cuja relação custo/benefício exige flexibilização das ocupações e cuja orientação profissional coloca a empregabilidade como responsabilidade pessoal, subjetiva, base para a formação de um perfil competitivo, de eficiência, colocando a eficiência (qualidade) do ensino diretamente vinculada às virtualidades do mercado.

As políticas do BM [Banco Mundial] tendem a enxergar no investimento em educação não apenas uma forma de melhor eficiência econômica externa do setor educativo, como também de alívio à pobreza, delegando para a escola o papel de resolver problemas que são antes de tudo sociais. Vê no investimento prioritário na escola um meio de

(...) resolver o problema da qualidade como se fora um problema ‘da sala de aula’, pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), [o que] não passa de uma estratégia mal formulada” (Coraggio, 2003, p. 109)⁵².

O BM tem sido um dos mentores (filosófico e financeiro) da configuração atual dada ao ensino médio que se coloca para o jovem, de posse da qualificação que lhe confere esse nível de ensino, como uma possibilidade de, supostamente, integrar o mercado de trabalho, ao corresponder ao perfil pré-profissional exigido pelas novas características do trabalho.

Impõe-se, como perspectiva para o ajuste da economia exigida pelos agentes financeiros (entre eles o próprio BM) e o desenvolvimento do país, a adequação da formação da mão-de-obra necessária às novas relações de trabalho, na ordem mundial global, mas mascarando com suas políticas compensatórias a perversidade dessa lógica, já que a nova estrutura econômica da sociedade neoliberal vai excluir do mercado de trabalho 1/3 da população⁵³. Os inseridos terão que competir irrestritamente entre si, o que irá diminuir os salários.

A exigência de qualificação contribui para o aumento de matrículas no ensino médio, como forma de inserção ou manutenção no mercado de trabalho, já que a ideologia do mercado vende a idéia de que a escolarização deve ser uma qualificação para a produção.

Desta forma, certificação e qualificação confundem-se.

Como já se viu, o perfil de saída desejado do aluno do ensino médio, constrói-se, pelos menos idealmente, sobre pilares determinados pela política econômica. Flexibilidade, competitividade, liderança, disponibilidade para aprender a aprender, habilidade para enfrentar o novo etc. são condições que os alunos devem desenvolver, no espírito empresarial, para enfrentar o trabalho (ou a falta dele).

⁵² Para saber mais sobre as políticas do Banco Mundial para a educação ver De Tommasi, Livia *et alli* (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2003.

⁵³ Segundo a OIT [Organização Internacional do Trabalho] quase 30% da força de trabalho mundial encontra-se em situação de desemprego (cf. Tiriba, 2002). De acordo com a mesma organização, para uma População Economicamente Ativa estimada, em 1999, em 3 bilhões de pessoas, 1 bilhão vivia com sua capacidade de trabalho subutilizada (Pochmann, 2001).

De qualquer forma, supõe-se, o aluno ingressa no ensino médio tendo em vista, através da qualificação que o diploma/certificação desse grau de ensino lhe oferece, o credenciamento para o mercado de trabalho, seja para a inserção imediata, seja para profissionalização (especialização) futura.

A evolução histórica do ensino médio, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, nos mostra a mudança de paradigmas no que respeita a sua consecução e finalidade, variando em qualidade conforme a esfera e o tempo. Embora não se possa falar em nível de qualidade estável quando se pensa na diacronia do evento, que acumula, abandona, restringe, amplia especificidades só compreensíveis no contexto histórico estudado.

Uma dessas especificidades é paradoxal e contraditória. Trata-se do caráter democrático e não seletivo que essa modalidade de ensino vem experimentando no que diz respeito ao acesso.

No Brasil, o ensino médio é incorporado, legalmente, à Educação Básica, de cunho obrigatório, o que torna esse nível de ensino também obrigatório⁵⁴.

Assumindo uma orientação de preparação para o trabalho, encobre no seu discurso a verdadeira face da realidade, quando aponta a competitividade e a flexibilidade como fatores de empregabilidade, sem considerar criticamente a estrutura do emprego na atualidade. Ignora de fato as novas relações de trabalho, o aumento dos postos de trabalho por conta própria em substituição ao trabalho assalariado⁵⁵ com suas garantias trabalhistas. Ou pelo menos não denuncia a estrutura econômica que leva para a marginalidade e desemprego milhões de indivíduos, antes se deixa levar por uma visão determinista da situação, cuja solução depende mais do desempenho individual das pessoas, no caso do estudante, trabalhador ou futuro trabalhador, que de uma política de reestruturação econômica que ensejasse a inclusão do jovem no mundo do trabalho.

O debate atual mostra-nos, entretanto, um ensino médio descompassado com as reais necessidades do jovem estudante. Para Pochmann (2000) a universalização e a

⁵⁴ A Constituição Federal de 1988 previa em seu artigo 208, inciso II: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, direito que sofre restrição a partir da emenda constitucional 14, que lhe atribui nova redação: “progressiva universalização do ensino médio”. Esta mudança do conceito de obrigatoriedade para universalidade somada à prioridade que se dá ao ensino fundamental imprime para as políticas públicas pouca convicção na universalização do ensino médio (cf. Oliveira, 2002).

⁵⁵ Nos anos 90 os postos de trabalho por conta própria aumentaram 51% enquanto o emprego assalariado sofreu uma redução de 22,8%, em relação à década anterior (cf. Pochmann, 2000).

democratização da educação impõe para o ensino médio mudanças substanciais, não devendo se configurar apenas como uma passagem para o ensino superior.

A esse respeito é interessante retomarmos o texto legal da reforma do ensino médio, a Lei nº 9394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que vinculam a preparação geral, humanista, propedêutica, com a educação de preparação para o mundo do trabalho, de caráter técnico, possibilitando, em tese, a continuidade de estudos em nível superior e a qualificação para o trabalho.

Para Cunha (2002, p. 128),

A inclusão de elementos profissionalizantes no currículo do ensino secundário, mesmo nos cursos de caráter nitidamente geral-propedêutico tem sido justificada pela necessidade de que a preparação dos jovens para o prosseguimento dos estudos em nível superior não deve estar separada de uma preparação tecnológica básica, que esteja votada para sua inserção no mundo do trabalho.

A perspectiva é de tentar eliminar a tensão histórica do ensino médio entre formação geral e formação para o trabalho. Tentativa que leva, pela orientação econômica, a conservar mais a segunda matriz.

Pochmann (2000) sugere que a superação dos acidentes de percurso do ensino médio poderia ocorrer se se combinasse universalização e democratização com a elevação da qualidade do ensino, traduzida na maior diversificação curricular, aliada a uma “contextualização do ensino às experiências de vida dos jovens, a partir da criação de espaços de aprendizagem e maior conhecimento da realidade juvenil brasileira. A multidisciplinaridade no tratamento de questões atuais como meio-ambiente, trabalho, saúde, violência e diferentes características econômicas e sociais regionais poderia ser extremamente útil no processo de formação mais adequado dos jovens” (p. 29).

Não podemos esquecer que isso só seria possível se os investimentos em educação fossem realmente compatíveis com as necessidades postas. O que não ocorre, dada a orientação de investimento pautado no custo-benefício, no espírito da desresponsabilização do Estado e do caráter assistencialista das nossas políticas públicas, que reforçam a idéia de dependência e saídas individuais para os problemas.

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS INVESTIGADOS

3.1. Considerações iniciais

A pesquisa, cujos dados e análise relatarei no capítulo seguinte, foi realizada entre alunos da rede pública estadual da capital do Estado de São Paulo, especificamente com os alunos da última série do ensino médio de uma escola situada na zona sul da capital, na região de Santo Amaro.

A escola em pauta reúne as características de escola de bairro e de escola de corredor, isto é, atende alunos do entorno, que fizeram o ensino fundamental nessa mesma escola, e alunos de bairros mais distantes que procuram a escola por situar-se entre o trabalho e a residência, facilitando o acesso do aluno trabalhador. Este último aspecto é preponderante como se pode ver pelo quadro I.

Quadro I (QA)

| Moradia dos alunos | | | |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Localização | M | F | Total |
| No mesmo bairro da escola | 6 | 10 | 16 |
| Em bairro vizinho | 6 | 11 | 17 |
| Em bairro distante | 16 | 16 | 32 |
| Total | 28 | 37 | 65 |

M = masculino

F = feminino

É uma instituição considerada “atrativa” devido a fazer parte do imaginário popular que tradicionalmente reputou a essa unidade o conceito de boa escola. Contribui para este conceito a localização da escola, que facilita a escolha das aulas por parte dos professores, dentre as primeiras a serem escolhidas pelos docentes.

A escola mantém oito classes do ensino fundamental e sete classes do ensino médio regular. Mantém ainda oito classes de ensino supletivo nível médio, além de duas classes de telessala.

O ensino médio funciona nos períodos diurno e noturno, com quatro e três turmas, respectivamente, contando à época da pesquisa com 332 alunos matriculados, 162 no período da manhã e 170 no período noturno. Desses últimos, 65 responderam ao primeiro questionário. Esse questionário, chamado por mim de questionário inicial, objetivava caracterizar a clientela do ponto de vista sócio-econômico e coletar alguns dados sobre a relação que esses alunos desenvolvem com a escola, mais especificamente com o ensino médio.

A mostra de 65 alunos não se pretende universal, porquanto estatisticamente não atinge patamar representativo. Entretanto, pode revelar algumas particularidades que nos permitem um olhar mais preciso sobre como esses alunos avaliam/lidam com as possibilidades de inserção profissional.

Embora se tenha escolhido para o questionário inicial fatores como cor, sexo, rendimento escolar, cursos profissionalizantes realizados e alunos trabalhadores e não trabalhadores, as categorias cor e sexo foram menosprezadas na análise de dados já que demandariam uma outra vertente para a nossa pesquisa e poderia desviar o foco do trabalho.

Contudo, os quadros-sínteses mantêm os dados coletados, separadamente, por gênero, para uma apreciação mais detalhada interessada em comparar as informações relativamente aos dois universos: masculino e feminino. Embora interessante, a interpretação, por gênero, exigiria outras investigações que este trabalho não pretendeu contemplar.

A categoria cor, especificamente, poderia nos induzir a discrepâncias prejudiciais às conclusões, pois, na observação, *in loco*, percebi que a maioria dos alunos, embora pertencendo a grupos étnicos de origem negra, classificam-se como brancos.

O fator rendimento escolar também não foi explorado uma vez que com base nas respostas dos alunos, nas fases posteriores, não se destaca para este estudo a relação desempenho escolar/inserção profissional, isto é, melhor desempenho = melhor oportunidade de trabalho, pior desempenho = menores oportunidades de trabalho.

O processo de avaliação que a escola realiza sobre a apropriação dos conhecimentos escolares pelo aluno e a resultante da relação entre esse processo e a inserção profissional exigem outras investigações, para além do foco do estudo em pauta.

Dessa forma, prevaleceram os dados sobre as condições econômicas e aqueles sobre as trajetórias extra-escolares que os alunos fazem para acumular vantagens em favor da inserção profissional.

Embora a mostra não se pretenda universal, como já foi dito, as condições econômicas desses alunos são, contudo, representativas, na medida em que, sabidamente, é na rede pública que se encontra a grande maioria dos alunos em condições econômicas semelhantes aos dos alunos investigados.

3.2. As condições sócio-econômicas

As condições sócio-econômicas são, a meu ver, fator relevante e legitimador dos resultados em relação a uma possível generalização. Trata-se, pois, de nos defrontarmos com as relações que esses alunos, de classes sociais menos desfavorecidas, engendram com o ensino médio na perspectiva de satisfação das expectativas profissionais, ou inserção no mercado de trabalho.

Assim, do universo dos alunos pesquisados inicialmente (65 no total), temos 45 fazendo parte de famílias com quatro ou mais integrantes, para 42 famílias vivendo com uma renda mensal de até cinco salários mínimos, como constatado nos quadros abaixo:

Quadro II (QA)

| Família (número de integrantes) | | | | | | |
|--|----|----------|----|--------|---|-------|
| Até 3 pessoas | | De 4 a 5 | | + de 5 | | Total |
| M | F | M | F | M | F | |
| 8 | 12 | 14 | 19 | 6 | 6 | |
| 20 | | 33 | | 12 | | 65 |

Quadro III (QA)

| Renda familiar | | | | | | | | | | |
|------------------------|----|-------------------|----|-------------------|---|--------------------|---|----|---|-------|
| Até 3 salários mínimos | | De 3 a 5 salários | | De 5 a 8 salários | | Mais de 8 salários | | NR | | Total |
| M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | |
| 5 | 19 | 5 | 13 | 10 | 1 | 8 | 2 | - | 1 | |
| 24 | | 18 | | 12 | | 10 | | 1 | | 65 |

NR = não respondeu

Estes dados não foram cruzados, mas como exercício de imaginação, se considerarmos que dez das vinte famílias com até três integrantes sejam aquelas dez que têm uma renda familiar com mais de oito salários mínimos, teremos ainda dez famílias com renda mensal entre a menor faixa e a faixa de cinco a oito salários mínimos.

Tomando-se a maior renda nesta faixa (oito salários mínimos) e dividindo-a por três (maior número de integrantes na menor faixa), teríamos, matematicamente, à época da pesquisa, um rendimento individual mensal de aproximadamente oitocentos reais.

Apenas este cálculo basta para considerarmos inimaginável o investimento em educação nas proporções investidas pelos protagonistas da reportagem citada no primeiro capítulo deste trabalho.

Ou seja, as condições econômicas dos alunos investigados são um fator crucial para a compreensão do resultado da pesquisa.

Uma pontuação aleatória, tentando ser coerente com o valor de custo, mas também com o fator representativo de um *status* social, como possuir ou não Internet, foi utilizada para classificar os alunos quanto aos bens domésticos que possuem em casa. O resultado mostra uma porcentagem significativa de alunos que ocupam uma faixa com nota inferior ou muito próxima à metade da pontuação máxima, isto é, 32% têm classificação entre oito e 15,5 pontos numa escala de 0 a 30. Somados aos cinco alunos da faixa imediatamente inferior, temos 40% de alunos abaixo da média em termos de recursos materiais domésticos usuais.

Os quadros abaixo mostram a classificação geral dos entrevistados:

Quadro IV (QA)

| Classificação dos alunos quanto aos bens domésticos que possuem (pontuação obtida de acordo com quadro imediatamente abaixo) | | | | | |
|---|-----------|------------|-----------|----------|-----------|
| Faixas de pontuação | 0,0 a 7,5 | 8,0 a 15,5 | 16 a 23,5 | 24 a 30 | Total |
| Masculino | 3 | 5 | 14 | 6 | 28 |
| Feminino | 2 | 16 | 16 | 3 | 37 |
| Total | 5 | 21 | 30 | 9 | 65 |

Quadro V (QA)

| Recursos domésticos que possui em casa | |
|---|-----------|
| Item | Pontuação |
| Geladeira | 2 |
| Freezer | 2 |
| Máquina de lavar roupa | 2 |
| Tanquinho elétrico | 1 |
| Máquina de lavar louça | 2 |
| Aspirador de pó | 1 |
| Liquidificador | 0,5 |
| Microondas | 1 |
| Forno elétrico | 1 |
| Batedeira de bolo | 0,5 |
| Processador de frutas | 0,5 |
| Aparelho de som | 1 |
| Telefone fixo | 1 |
| Celular | 1 |
| TV | 2 |
| Vídeo-cassete | 0,5 |
| DVD | 1 |
| TV a cabo | 2 |
| Computador s/impressora | 2 |
| Computador c/impressora | 1 |
| Carro | 3 |
| Motocicleta | 1 |
| Outros | 1 |
| Total | 30 |

3.3. A experiência acumulada

Os dados sobre trabalho também são importantes para compormos o perfil dos alunos investigados. Dentre eles, 45 estão trabalhando, isto é, 69%, como mostra a tabela abaixo:

Quadro VI (QA)

| Está trabalhando atualmente | | | |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Sim | Não | Total |
| Masculino | 20 | 8 | 28 |
| Feminino | 25 | 12 | 37 |
| Total | 45 | 20 | 65 |

Isto não quer dizer que os 31% restante sejam apenas estudantes, já que destes 20 alunos quatro já tiveram alguma experiência de trabalho, o que resultaria em 15 alunos (um aluno não respondeu a questão) sem experiência de trabalho.

Para os incautos, este dado pode representar a facilidade de inserção no mundo do trabalho. É preciso cuidado. Nem sempre estar ocupado significa ter um emprego. De acordo com Pochmann, (2004, p. 232), no início deste século, “a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da População Economicamente Ativa [PEA] é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional”.

No ano de 2001, a taxa de desemprego entre os jovens era de 18%, quase o dobro da taxa média nacional, 9,4%. Isto é, a dificuldade para o jovem se empregar é maior que a do adulto. Postos que poderiam ser ocupados pelo jovem são muitas vezes ocupados por um adulto com maior qualificação e experiência.

Estes dados indicam na verdade um outro fato: grande parcela dos alunos pertencentes às classes sociais mais pobres, em idade correspondente à educação básica, já estão trabalhando ou procurando emprego.

Os dados revelam que grande parte dos jovens estudam em condições adversas, tendo que conciliar trabalho e escola, como é o caso dos alunos entrevistados (quadro VI acima).

Os dados abaixo, sobre os alunos que não têm qualquer experiência no mundo do trabalho, também são relevantes na medida em que podem indicar uma pequena parcela de famílias com alguma condição de postergar, a exemplo da classe média, o ingresso no mercado de trabalho.

Quadro VII (QA)

| Experiência anterior dos 8 alunos que não estão trabalhando | |
|--|----------|
| Nenhuma | 7 |
| Auxiliar de ADM (Caixa Econômica Federal) | 1 |
| Total | 8 |

Quadro VIII (QA)

| Experiência anterior das 12 alunas que não estão trabalhando | |
|---|-----------|
| Nenhuma | 8 |
| Estagiário (Caixa Econômica Federal) | 1 |
| Em loja | 1 |
| Escritório de advocacia | 1 |
| Não cita | 1 |
| Total | 12 |

Para o autor acima citado os “pais de classe média e alta [...] possuem, em geral, condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho” de seus filhos (idem, pp. 230-231).

Nossa preocupação, entretanto, volta-se para aqueles jovens que estão em situação de trabalho ou de busca de trabalho, por suas condições sócio-econômicas.

Dessa forma, é interessante notar os cargos e funções ocupadas pelo público-alvo da pesquisa, bem como a data de entrada no mercado de trabalho. Em se tratando de alunos concluintes do ensino médio em 2005, constata-se que um grande número deles entrou no mercado de trabalho ainda no primeiro ano do curso, ou mesmo antes disso, portanto apenas com escolaridade em nível fundamental. Corrobora-se aqui a afirmação de Pochmann (idem, p. 231) sobre os jovens filhos de pais pobres que ao ingressarem “(...) muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação

no interior da hierarquia no trabalho”, além de estarem “condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social”.

Estes dados são acrescentados ao contexto desta pesquisa para ilustrar mais uma vez as condições em que se movem os jovens de classe social desfavorecida, na tentativa de conciliar trabalho e estudo, e como subjetivam as estratégias de inserção, num contexto de emprego em redução. E para trazer à tona a contradição entre necessidade de escolaridade e empregabilidade, num contexto de desemprego estrutural. Nosso ponto de vista é que não basta escolaridade imaginada como recurso para a mobilidade social se não há empregos. A qualificação para o mercado de trabalho deve ser pensada na perspectiva da formação de um mercado interno dotado de renda para o consumo (cf. Soares, 2003, p. 136).

Vejamos as ocupações, experiência e tempo de trabalho do último emprego dos alunos entrevistados, sintetizados nos quadros IX , X, XI e XII, abaixo:

Quadro IX (QA)

| Experiência atual (dos 20 que estão trabalhando-masculino) | | |
|---|-----------------------------|-----------|
| Onde (empresa ou local) | Função | Desde |
| Na feira | Feirante | 2004 |
| Marcenaria | ½ oficial de marceneiro | 1998 |
| Tucuruvi | Motoboy | 2004 |
| Av. Interlagos | Perador CNC | 2003 |
| Golden Services Franqueadora | Assistente Financeiro | 2004 |
| Medical Service Assist. Técnica | Técnico ótico e mecânico | 2004 |
| Socorro | Estagiário | 2003 |
| Mash Corretora de Seguros | Office-boy | 2004 |
| Shopping Itapevicira | Vendedor | 2004 |
| São Paulo | Balconista | 2001 |
| Johnson e Johnson | Aprendiz de Assist. Admin. | 2004 |
| Lusacor | Repositor | 2005 |
| Gráfica | Ajudante geral | 2002 |
| Escritório de contabilidade | Auxiliar administrativo | 2005 |
| Empresa privada | Analista de suporte técnico | 2004 |
| Vital Especialidades uLTDA. | Auxiliar Admin. de vendas | 2005 |
| Não cita | Auxiliar de escritório | 2005 |
| Não cita | Auxiliar de escritório | 2005 |
| Alckasus Ind. Com. De roupas | Menor aprendiz | 2005 |
| Não cita | Não cita | Não cita |
| Total | | 20 |

Quadro X (QA)

| Experiência atual (dos 25 que estão trabalhando-feminino) | | |
|--|-------------------------------|-------|
| Onde (empresa ou local) | Função | Desde |
| Comércio de embalagens | Telefonista, recepcionista | 2003 |
| Na loja do pai | Gerente | 2002 |
| Restaurante | Ajudante de cozinha | 2005 |
| Restaurante | Ajudante de cozinha | 2005 |
| Clínica odontológica | Recepcionista | 2005 |
| CEF | Informante, digitador | 2004 |
| Escola particular | Professora de ballet | 2004 |
| Loja de calçado | Vendedora | 2004 |
| Salão de cabeleireiro | Manicure | 2004 |
| Perfumaria | Vendedora | 2005 |
| TNI Tecnologia | Aux. Administ. | 2004 |
| Microlinea | Aux. Administrativo | 2005 |
| Escrit. de Propag. e Publicidade | Web designer | 1 mês |
| Loja de roupas | Vendedora | 2004 |
| Escritório de contabilidade | Recepcionista | 2003 |
| Escritório Despatron S/S | Aux. Administrativo | 2005 |
| C&A | Operadora de caixa | 1 mês |
| Password Interativa Sistemas | Programadora | 2004 |
| Varig | Estagiária | 2005 |
| Loja | Vendedora | 2004 |
| Não cita | Assist. de transporte escolar | 2005 |
| Ibope | Aux. Cadastro | 2005 |
| Magic Tower | Monitora | 2005 |
| Não cita | Operadora de caixa | 2004 |
| Bravo TE | Aux. Administrativo | 2005 |
| Total | | 25 |

Quadro XI (QA)

| Outras funções remuneradas exercidas antes pelos 20 que estão trabalhando atualmente) (masculino) |
|--|
| Ocupava o tempo na oficina de marcenaria |
| Boy externo |
| Assistente de contadoria/auxiliar de escritório/vendas de artesanato (autônomo) |
| Operador de torno CNC |
| Office-boy |
| Pintor/ajudante de cozinha |
| Mensageiro interno |
| Office boy (oficina do pai) |

continua

| |
|--|
| Instrutor de informática/instrutor de inglês |
| Balconista de padaria |
| Não citam claramente (2) |
| Não tiveram experiência anterior (8) |

Quadro XII (QA)

| Outras funções remuneradas exercidas anteriormente das 25 que estão trabalhando atualmente) (feminino) |
|---|
| Nenhuma (6) |
| Não citam (12) |
| Contínuo/aux. escritório/aux. Cadastro |
| Babá/garçonete |
| MAC Donalds |
| Vendedora |
| Loja de roupas/escola de computação/floricultura |
| Assistente de crédito de cobrança |
| Vendedora/vendedora/operadora de telemarketing |

Considerando que a idade média dos entrevistados situava-se na faixa etária entre 17 e 18 anos, no ano da conclusão do ensino médio, isto é, 24 alunos sem defasagem idade/série e 30 alunos com apenas um ano de atraso em relação à essa correspondência, como se vê pelo quadro abaixo, temos um contingente expressivo de alunos jovens trabalhadores, que vão se tornando, na verdade, trabalhadores estudantes, dado o maior tempo que vão dedicar ao trabalho em detrimento do estudo.

Quadro XIII (QA)

| Sexo/idade dos participantes da pesquisa inicial (ano de conclusão do ensino médio) | | | | | | | | | Total |
|--|------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| Turma | Sexo | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | |
| 3F | M. | 5 | 3 | 1 | 1 | 1 | | | 11 |
| | F | 3 | 9 | - | 1 | - | - | - | 13 |
| 3G | M | 6 | 5 | 1 | - | 1 | - | 1 | 14 |
| | F | 5 | 11 | 1 | 1 | - | - | - | 18 |
| 3H | M | 1 | 1 | 1 | - | - | - | - | 3 |
| | F | 4 | 1 | 1 | - | - | - | - | 6 |
| Total | | 24 | 30 | 5 | 3 | 2 | - | 1 | 65 |

Assim, se esses alunos têm baixa escolaridade, ela não é consequência da idade. E se esses alunos vão para o mercado de trabalho com essa idade, antes mesmo de acabar o ensino médio, as políticas de inserção profissional não podem ficar apenas no plano da ação social.

Entretanto, cada vez mais as políticas públicas na área social se deslocam do mundo do trabalho para a área da assistência social como possibilidade de inserção social dos indivíduos”. Ou seja,

(...) na medida em que o crescimento econômico não gera trabalho em quantidade suficiente para promover a inclusão social dos segmentos sociais “em trânsito para a vida adulta”, e que portanto significam novos contingentes que buscarão oportunidades no mercado para obter fontes de renda que garantam sua subsistência de forma sustentável, o desafio que se coloca é como construir formas possíveis de inserção social dos indivíduos que não se dêem pela via do trabalho tal como classicamente concebido (Cohn, 2003, pp. 169-170).

Está-se dizendo que a inserção profissional exige levar em conta as novas formas que o trabalho adquire na atualidade. Não se podem menosprezar as características próprias das novas relações de trabalho, mas não se pode também justificar a exclusão, ou tentar amenizá-la, apenas com políticas sociais assistencialistas paliativas, é preciso pensar numa política efetiva de empregos.

Não foram coletados dados sobre a forma de inserção dos alunos entrevistados, se ela se deu pela via dos programas sociais, mas sabe-se que essa prática é cada vez mais utilizada no mundo do trabalho, já que significa redução de custos, redução dos benefícios sociais etc.

Qualquer que seja, porém, o meio de inserção no mundo do trabalho, sabemos estar diante de um grupo de alunos que tem diante de si a difícil tarefa de estudar e trabalhar: o perfil dos entrevistados, para concluir, é do aluno que vai, desde cedo, fazendo do trabalho a centralidade de sua vida.

3.4. A trajetória escolar

Dos 65 alunos pesquisados inicialmente, 49 concluíram o ensino fundamental na rede pública estadual (quadro XIV) e 63 permaneceram nessa rede, nos 1º e 2º anos do ensino médio (quadro XV). Dos 49 que concluíram o ensino fundamental na rede pública 40 concluíram na escola pesquisada, e 53 e 55 permaneceram na mesma escola, respectivamente, nos 1º e 2º anos do ensino médio (quadro XVI).

Quadro XIV (QA)

| Ensino Fundamental – Ano de conclusão – Escola Pública-Privada | | | | | | |
|---|---------|---------|---------|---------|--------------|-------|
| | 2001 | | 2001 | | Sem resposta | Total |
| | Pública | Privada | Pública | Privada | | |
| M | 1 | 1 | 18 | - | - | 20 |
| F | 2 | - | 28 | - | 15 | 45 |
| T | 3 | 1 | 46 | - | | 65 |

Quadro XV (QA)

| Ensino Médio – Escola Pública-Privada | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|
| | Série | | | |
| | 1º ano | | 2º ano | |
| | Pública | Privada | Pública | Privada |
| M | 27 | 2 | 27 | 1 |
| F | 36 | - | 36 | 1 |
| TP | 63 | 2 | 63 | 2 |
| TG | 65 | | 65 | |

Quadro XVI (QA)

| Percurso escolar a partir da conclusão do EF | | | | | | | |
|---|--------------|----|--------------|----|---------------|---|--------|
| Série | Mesma escola | | Outra escola | | Não respondeu | | Totais |
| | M | F | M | F | M | F | |
| 8ª EF | 18 | 22 | 8 | 11 | 2 | 4 | 65 |
| 1º ano EM | 23 | 30 | 3 | 3 | 2 | 4 | 65 |
| 2º ano EM | 24 | 31 | 2 | 2 | 2 | 4 | 65 |

3.5. A relação com o estudo

O estudo regular formal dos alunos investigados não parece ocupar uma centralidade no seu processo de formação.

Afora as horas diárias dispensadas ao ensino médio, na escola, dedicam pouco mais de 40 minutos/dia, em média, para estudos extra-escola (quadro XVII).

Quadro XVII (QA)

| Horas de estudo por dia | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-----|------|-----|----|------|----|----|----|----|------|----|-------|
| | n/r | zero | 30m | 1h | 1h30 | 2h | 3h | 3h | 4h | 2h40 | 5h | Total |
| M | 2 | 18 | 1 | 3 | | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 28 |
| F | - | 22 | | 5 | 1 | 6 | 2 | | 1 | | | 37 |
| T | 2 | 40 | 1 | 8 | 1 | 6 | 2 | - | 2 | 1 | 1 | 65 |

Considerando que esses alunos, como mostra o quadro XVIII, não se julgam detentores de grandes dificuldades de aprendizagem, podemos inferir que a escola não está trabalhando com nível de exigência superior às exigências do conhecimento básico. Ou há um descompasso entre o que e como a escola avalia e as reais necessidades de aprendizagem para uma formação significativa.

Pode indicar, ainda, a falta de tempo para o estudo extra-escola, já que 69 % dos alunos investigados estão trabalhando, como vimos anteriormente. De qualquer forma, com um *score* de 31% de alunos que não estão trabalhando, não seria incorreto esperar que o número de horas/dia de estudos fosse maior.

Quadro XVIII (QA)

| Dificuldade de aprendizagem (autojulgamento) | | | |
|---|-----------|-----------|---------------|
| Grau | M | F | Totais |
| Nenhuma | 4 | 3 | 7 |
| Média | 3 | 12 | 15 |
| Alguma | 20 | 21 | 41 |
| Muita | 1 | 1 | 2 |
| Totais | 28 | 37 | 65 |

Nessa mesma direção, o tempo dispensado com cursos extra-escolares é reduzido, numa proporção de 2 para 1, como se pode constatar pelo quadro XIX. Ou seja, dos 60 alunos da mostra inicial, 42 não fizeram nem fazem curso extra-escolar contra 22 que dedicam ou dedicaram um tempo a atividades dessa natureza.

Quadro XIX (QA)

| Faz algum curso além do ensino médio? | | | | |
|--|-----|-----|----------|--------|
| | Sim | Não | Não cita | Totais |
| M | 12 | 16 | | 28 |
| F | 09 | 27 | 1 | 37 |
| T | 22 | 42 | 1 | 65 |

Considerando os dados dos quadros XX e XXI, abaixo, perfazem um total de 33 alunos, dentre 65, aqueles que decidiram fazer o ensino médio e não um curso profissionalizante, por falta de oportunidade, tempo ou condições financeiras.

Quadro XX (QA)

| Por que decidiu fazer ensino médio regular e não um curso profissionalizante (masculino) | |
|---|-----------|
| Não respondeu | 1 |
| Não tive chance | 1 |
| Não consegui fazer por achar muito puxado | 1 |
| Falta de condições financeiras | 8 |
| Falta de oportunidades | 5 |
| Farei após o ensino médio | 1 |
| Falta de disponibilidade de tempo | 3 |
| Não ter fácil acesso | 1 |
| Exigência para a escola naval | 1 |
| Para ter um objetivo mais tarde | 1 |
| É preciso fazer os dois para ter trabalho depois | 1 |
| A escola é uma prioridade | 1 |
| Fez técnico em informática, no 1º ano, e inglês no 2º | 1 |
| Quer fazer ensino superior | 1 |
| Fez Espro (ensino social profissionalizante) | 1 |
| Total de respostas | 28 |

Quadro XXI (QA)

| Por que decidiu fazer ensino médio regular e não um curso profissionalizante (feminino) | |
|--|-----------|
| Não respondeu | 6 |
| Para entrar na faculdade | 1 |
| Por falta de condições financeiras | 13 |
| Falta de opção | 4 |
| Faz curso profissionalizante fora da escola pública | 1 |
| Sempre estudou em escola pública, não tem vontade de mudar | 1 |
| Faço os dois | 2 |
| Porque é necessário terminar o médio primeiro | 1 |
| Pretende terminar o médio primeiro | 1 |
| Já fez curso técnico em informática | 1 |
| Não pensei | 1 |
| Porque já estava na escola desde a 5ª série | 1 |
| Falta de interesse | 2 |
| Não tem interesse pelo que quer fazer na faculdade | 1 |
| Preferiu fazer o médio | 1 |
| Total de resposta | 37 |

Imputamos aos mesmos motivos a razão pela qual 64% (quadro XIX) desses alunos não fizeram ou não fazem um curso extra-escolar, paralelamente ao ensino médio.

Outros expedientes de busca de conhecimento também fazem parte do universo desses jovens. Pelos mais variados motivos, utilizam a Internet, como forma de buscar conhecimento. Do total da mostra, 48, quase 80% dizem utilizar a Internet, como prova o quadro XXII.

Quadro XXII (QA)

| Utiliza a Internet | | | |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Sim | Não | Total |
| M | 23 | 05 | 28 |
| F | 25 | 12 | 37 |
| Total | 48 | 17 | 65 |

Classificamos em quatro grandes grupos os motivos característicos do perfil desses jovens quanto à utilização da Internet: A. Conhecimento (formal: trabalhos e pesquisas de escola, ou informal); B. Diversão; e C. Comunicação; e D. Outros (quadro XXIII).

Quadro XXIII (QA)

| Finalidade com que usa a Internet | | | |
|--|--------------------------------|----------|----------|
| Masculino | Feminino | M | F |
| A. Conhecimento | | | |
| A Conhecimento | Aprendizagem/informações | 2 | 3 |
| Pesquisas que interessam | | 1 | - |
| Pesquisas | Pesquisar | 7 | 4 |
| Estudos | | 2 | - |
| Trabalhos | Trabalho para a escola | 7 | 9 |
| Para saber mais (coisas úteis) | | 1 | - |
| Conhecer coisas nova | | 1 | - |
| Curiosidades | | 1 | 1 |
| Para ficar informado sobre o mundo | Idem | 2 | 2 |
| Idiomas | | 1 | 1 |
| Conteúdo de cursos superiores | | 1 | 1 |
| Cultural | | 1 | 1 |
| | Estudos científicos | - | 1 |
| B. Diversão | | | |
| Lazer/diversão | Lazer/diversão | 8 | 6 |
| C. Comunicação | | | |
| Visitar e-mails | e-mail | 1 | 1 |
| Comunicação | | 3 | - |
| | Variedades (MSN, orkut) | - | 1 |
| | Bate-papo | 1 | 3 |
| D. Outros | | | |
| Diversos | | 1 | - |
| Navegar | | 1 | - |
| Acessar site específico (escola naval) | | 1 | - |
| | Todas | - | 1 |
| | Para o trabalho (profissional) | 1 | 4 |
| | Fins comerciais | - | 2 |
| Não cita | | 1 | 7 |

É interessante notar que 49 respostas apontam para a Internet como meio de conhecer.

O mesmo não se verifica quanto ao interesse pela leitura como fonte de informação. Poucos são os alunos que têm regularmente o hábito da leitura de jornal ou revista: 13,8%; 15,3% lê muito raramente ou nunca e 70,7% lê às vezes. Um grupo muito pequeno tem assinatura de jornal ou revista; 15,3% (quadros XXIV e XXV).

Quadro XXIV (QA)

| Lê jornal/revista | | | | | |
|--------------------------|--------------|----------|-----------------|-------|-------|
| | Regularmente | Às vezes | Muito raramente | Nunca | Total |
| M | 7 | 17 | 3 | 1 | 28 |
| F | 2 | 29 | 6 | | 37 |
| T | 9 | 46 | 9 | 1 | 65 |

Quadro XXV (QA)

| Tem assinatura de algum jornal/revista | | | |
|---|-----|-----|-------|
| | Sim | Não | Total |
| M | 7 | 21 | 28 |
| F | 3 | 34 | 37 |
| Total | 10 | 55 | 65 |

Os dados organizados nos quadros acima a respeito da relação que os alunos mantêm com o conhecimento será foco da minha análise, na perspectiva da inserção profissional. Gostaria, entretanto, de ressaltar já as condições econômicas desses alunos que são fator importante na condução de seus hábitos, buscas, empreendimentos etc.

O fator econômico é um dado importante para se avaliar a dificuldade que terão para realizar o sonho de cursar a faculdade, desejo de quase 100% dos pesquisados (quadro XXVI).

Esta é, entretanto, uma estratégia postergada, como mostrará a análise, de efetiva inserção profissional.

Quadro XXVI (QA)

| Pretende fazer curso superior | | | | |
|--------------------------------------|-----|-----|---------------|-------|
| | Sim | Não | Não respondeu | Total |
| Masculino | 26 | 1 | 1 | 28 |
| Feminino | 37 | | | 37 |
| Total | 63 | 1 | 1 | 65 |

3.6. Resumindo

Em resumo, os alunos objeto desta pesquisa possuem características próprias das classes sociais desfavorecidas que ingressam muito cedo no mercado de trabalho ou tem o trabalho como perspectiva a um prazo bastante curto, em relação à idade.

Normalmente, a grande maioria deles trabalha e estuda ao mesmo tempo, está trabalhando ou já teve alguma experiência no mundo do trabalho.

São alunos que vêem o ensino médio não como opção, mas como única possibilidade de estudo, devido às suas condições financeiras. Pelo mesmo motivo e por falta de tempo e oportunidade poucos fazem ou fizeram algum curso paralelamente ao ensino médio.

Sua trajetória escolar com pouca variação deu-se na escola pública, com um percurso quase que cem por cento regular em relação à idade/série.

Dizem ter poucas dificuldades de aprendizado, dedicam poucas horas diárias ao estudo, e quase não lêem a imprensa escrita, porém manifestam interesse pela informação e conhecimento navegando no mundo virtual.

Entretanto, quase cem por cento deles pretende fazer curso superior, o que indica, no mínimo, uma estranha relação que têm com a escolaridade, em especial com o ensino médio.

Essa relação será objeto da análise feita no capítulo seguinte que, mais do que respostas, trouxe novas indagações, colocando o ensino médio como alvo de novas investigações, seja do ponto de vista da sua clientela seja do ponto de vista das políticas públicas.

CAPÍTULO IV – ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

4.1. As relações de saber que os jovens desenvolvem com o ensino médio frente a suas expectativas profissionais: rejeição e adaptação

Antes de iniciar a análise dos dados coletados, entre os entrevistados, é preciso que se diga que não está em foco neste trabalho a avaliação do ensino médio como um todo. Entretanto esses mesmos dados apontam para a necessidade de uma política pública efetiva no campo da educação e uma atenção especial para esse nível de ensino, cujas diretrizes possam superar, de fato, a dualidade histórica entre formação geral e formação para o trabalho, ensejando um currículo que alie uma e outra vertente, considerando a necessidade de se evitar o economicismo, o idealismo, o conspiracionismo e o funcionalismo⁵⁶.

Por este motivo julguei importante introduzir as considerações a partir das relações que os alunos entrevistados estabelecem com o ensino médio, na perspectiva da importância que dispõem à aquisição de conhecimentos, conteúdos disciplinares, habilidades etc., que possam ser incorporados às suas estratégias pessoais de satisfação de suas expectativas profissionais. Isto é, procurei investigar o papel atribuído aos conteúdos implícitos na certificação como estratégia de inserção profissional, para esse grupo de alunos.

Em alguns momentos poderá parecer ao leitor que está-se defendendo o ensino médio profissionalizante. Não se trata disso. A questão maior é trazer para este estudo as estratégias que esses alunos – concluintes do ensino médio da rede pública estadual de São Paulo – usam para realização de suas expectativas e como lidam com as vantagens e desvantagens que acumulam em suas trajetórias escolares.

⁵⁶ Para Cunha (2002), na análise do papel das agências internacionais nas reformas educacionais brasileiras deve-se rejeitar: o economicismo, que coloca toda mudança na dependência do sistema produtivo; o idealismo, que vincula as mudanças à adoção desta ou daquela ideologia; o conspiracionismo, que explica as políticas públicas como resultado de maquinações intencionais de pessoas inescrupulosas; e o funcionalismo, que analisa o sistema apenas pelo seu aspecto funcional, como se apenas dela dependesse a eliminação das contradições, das incongruências e das descontinuidades.

Acredito que as considerações que seguem, a respeito de como esses jovens vêm essa etapa de ensino, nos ajudarão a compreender a relação que eles estabelecem entre a escola e o mundo do trabalho, considerando a satisfação de suas expectativas profissionais.

Os dados apontam que a relação que os entrevistados travam com o ensino médio como etapa da escolaridade e instância de aprendizado para suas vidas, pessoal e profissional, é paradoxal.

Ao mesmo tempo que consideram-no uma experiência importante para o amadurecimento, reputam-no como mera passagem, própria tanto do sistema educacional (pré-requisito para o ensino superior), quanto do mercado, que cada vez mais impõe a escolaridade como exigência de inserção profissional.

Na verdade, o percurso do ensino médio revela-se um caminho através do qual esses jovens podem acumular experiências e conhecimentos que interferem no seu modo de pensar, agir, e ser no mundo, já que se realiza num período de suas vidas em que a disponibilidade para descobrir coisas novas e formular opiniões próprias sobre as descobertas é fator de desenvolvimento pessoal, de amadurecimento.

Vivendo uma fase que julgam de “transformação assim muito rápida” (Helena – entrevista) percebem a etapa da vida, tantos em seus aspectos biológicos quanto psicológicos, correspondente ao ensino médio, como um período de aprendizagens que não estão restritos, contudo, à escolarização. Assim, podemos caracterizar a disponibilidade de aprender para esses alunos, no depoimento de uma das entrevistadas:

(...) boa parte da nossa vida a gente está aprendendo a nos conhecer. Eu acho que nesta fase do ensino médio a gente aprende muita coisa, de vários lugares, de vários pontos, você suga conhecimento de vários lugares. Conhecimento não é só as coisas boas, coisas ruins também, tudo que você conhece, e essa parte a gente aprendeu bastante, aprendeu a distinguir mais as coisas (Helena - entrevista).

Entretanto, esses alunos enfatizam a distância entre o conhecimento que adquirem na vida e o conhecimento que lhes é transmitido na escola, vendo nessa distância uma ruptura, já que a escola não consegue capitalizar a bagagem que trazem e dar sentido ao que ensina.

Assim, as marcas da experiência do ensino médio, para esse grupo, esvaziam-se de conteúdos significativos relevantes ou carregam notadamente um aspecto negativo, quando o assunto é a escolarização como processo de aquisição de conhecimentos.

Qualquer que seja a finalidade do conhecimento adquirido, a relação que o aluno tem com esse conhecimento perde-se no meio dos demais processos que enfrentam para o desenvolvimento de saberes⁵⁷.

Sentimentos de descrença e enfado pelo curso e pelo que ali aprendem são contrapostos à experiência extra-escolar e minimizados em termos de importância.

O depoimento abaixo ilustra esta afirmação:

Na minha opinião o ensino médio é só para você ter um diploma, eles não ensinam o que a gente precisa, eles não ensinam o que a gente precisa para ser um grande profissional, eles ensinam o quê? Português, matemática, ciências... são coisas que a gente vai usar alguns conhecimentos, mas tem muita coisa que a gente gostaria de aprender, algumas profissões, alguma coisa, alguma informação que ajude a gente escolher alguma faculdade, ou até uma profissão (...) a gente está lá estudando português, matemática, essas matérias assim pra quê? Pra gente arrumar um emprego e aquilo continua, mas a gente não tem uma expectativa, ou um conhecimento do que a gente vai fazer (...) (Renata - entrevista).

Esse sentimento de vazio em relação ao ensino médio é provavelmente resultado de uma escolha forçada, isto é, da falta de escolha. Dos 65 alunos que responderam o questionário inicial, quando perguntados porque escolheram fazer o ensino médio e não um curso profissionalizante, nenhum se refere a essa etapa da escolarização, ou à própria escolarização, como instância importante de aprendizado. As justificativas variam e revelam um conjunto de opiniões desfavoráveis ao ensino médio, no que diz respeito a considerá-lo locus efetivo de aprendizagem.

⁵⁷ Estamos empregando aqui as palavras informação, conteúdo, saber e conhecimento como sinônimos tomados todos como conteúdos escolarizados que a escola oferece aos alunos.

Os quadros abaixo são elucidativos dessa situação.

Quadro XXVII (QA)

| Por que decidiu fazer ensino médio regular e não um curso profissionalizante (masculino) | |
|---|-----------|
| Não respondeu | 1 |
| Não tive chance | 1 |
| Não consegui fazer por achar muito puxado | 1 |
| Falta de condições financeiras | 8 |
| Falta de oportunidades | 5 |
| Farei após o ensino médio | 1 |
| Falta de disponibilidade de tempo | 3 |
| Não ter fácil acesso | 1 |
| Exigência para a escola naval | 1 |
| Para ter um objetivo mais tarde | 1 |
| É preciso fazer os dois para ter trabalho depois | 1 |
| A escola é uma prioridade | 1 |
| Fez técnico em informática, no 1º ano e inglês no 2º | 1 |
| Quer fazer ensino superior | 1 |
| Espro (ensino social profissionalizante) | 1 |
| Total de respostas | 28 |

Quadro XXVIII (QA)

| Por que decidiu fazer ensino médio regular e não um curso profissionalizante (feminino) | |
|--|-----------|
| Não respondeu | 6 |
| Para entrar na faculdade | 1 |
| Por falta de condições financeiras | 13 |
| Falta de opção | 4 |
| Faz curso profissionalizante fora da escola pública | 1 |
| Porque sempre estudou em escola pública, não tem vontade de mudar | 1 |
| Faço os dois | 2 |
| Porque é necessário terminar o médio primeiro | 1 |
| Pretende terminar o médio primeiro | 1 |
| Já fez curso técnico em informática | 1 |
| Não pensei | 1 |
| Porque já estava na escola desde a 5ª série | 1 |
| Falta de interesse | 2 |
| Não tem interesse pelo que quer fazer na faculdade | 1 |
| Preferiu fazer o médio | 1 |
| Total de respostas | 37 |

A importância de se trazer estes dados para a nossa análise não reside na intenção de se fazer a apologia do ensino profissionalizante, mas apenas para mostrar, por oposição, o sentimento que os alunos nutrem pelo ensino médio, e como tendem a ver essa etapa de escolarização como recurso de inserção profissional.

Dessa forma, outros conhecimentos, como aqueles adquiridos em casa, no trabalho, na vida, para esses jovens, que por necessidade econômica precisam conciliar estudo e trabalho ou acelerar sua entrada no mercado de trabalho, ganham uma utilidade prática que a escola não oferece, pelo menos de imediato.

Souza (2003), já nos sinalizava com essa avaliação ao concluir que “[...] entre os jovens [...] a concepção de “aprender a fazer” esvazia de qualquer conteúdo e de qualquer sentido a atividade escolar, uma vez que *na escola é só teoria*, por princípio rejeitada” (p. 141).

Mas o grupo não é totalmente indiferente aos conhecimentos adquiridos na escola.

O significado que atribuem a eles, isto é, a relação que se trava entre esses conhecimentos e os alunos é, a um só tempo, ponto de ruptura e também ponto de ligação entre a escola e suas vidas, tanto pessoal quanto profissional.

A experiência do ensino médio lhes traz tanto maturidade quanto desencanto, insere-os num processo de escolarização que julgam importante para suas vidas, porém, através de uma ligação frágil que parece romper-se com facilidade, parece trazê-los para mais perto do mundo do trabalho tanto quanto os afasta dele.

Significa, pois, a conclusão de uma etapa, uma necessidade para o curso superior, o credenciamento para o mercado de trabalho. “É como se fosse um convite para o mercado de trabalho”, disse Alberto, um dos entrevistados. Convite do qual, muitos jovens, por força da situação de desemprego, terá que declinar.

Para esses alunos o ensino médio é uma experiência não assumida em toda a sua potencialidade, melhor dizendo, essa etapa de ensino da forma como se realiza, não otimiza processos de modo que o aluno vivencie essa experiência de forma significativa.

Na verdade, o que o processo de consulta a esses jovens convida a perguntar é se a escola possibilita ao aluno desenvolver uma relação com os seus conteúdos, principalmente os disciplinares, de modo a transformá-los em conhecimentos.

As opiniões oscilam com facilidade. Ao mesmo tempo que rejeitam o percurso escolar, os saberes disciplinares de um modo geral, apontam como relevantes algumas disciplinas. Quando valorizam, por exemplo, a língua portuguesa e a matemática como saberes importantes para sua vida profissional, parecem estar falando da relação objetiva com estes conteúdos/disciplinas, que servem a um fim imediato, prático, portanto numa relação de saber objetivo, mas de uma objetividade que é dada pelo sujeito na relação que ele desenvolve com esse saber.

A escola ensina apenas o básico, o suficiente talvez para que o aluno possa receber o certificado que o credenciará para o acesso ao emprego. Não permite ao aluno desenvolver uma relação com o saber escolar, senão na dimensão instrumental (cf. Souza, 2003), estratégico para seus objetivos profissionais.

Estas considerações nos remetem para a histórica contradição do ensino secundário, já comentada. A legislação atual tenta num malabarismo neoliberal oferecer educação geral e preparação para o mundo do trabalho, aliando ensino propedêutico a uma nova vertente de qualificação, de acordo com as necessidades, ou melhor dizendo, as exigências do emprego, na atualidade.

Assim, as tensões entre preparar para a vida e preparar para o trabalho se eternizam, como dois pólos de um imã, que em sendo os seus contrários são também o seu amálgama.

A escola é criticada por não atender a objetivos profissionais, da mesma forma que é vista com tendo apenas um saber instrumental. Estas abordagens, contraditórias, são o reflexo do próprio ensino médio.

Dessa forma, frente às expectativas profissionais dos alunos, e considerando o estágio atual do desemprego, a relação que os alunos desenvolvem com os saberes escolares ganham ou perdem importância conforme representem vantagem ou desvantagem para a satisfação daquelas expectativas.

Esvazia-se o próprio sentido da experiência do ensino médio quando, entre outros significados, se lhe atribuem a característica de continuidade formal do ensino fundamental, isto é, uma etapa da escolaridade que perpetua a exploração dos conhecimentos básicos adquiridos naquela etapa de ensino, e que por falha do sistema de ensino não se coloca numa posição de objeto de saber com o qual o aluno deva estabelecer uma relação de sujeito de saber (cf. Charlot, 2000). A escola não consegue dar conta de desenvolver

situações de aprendizagem significativas, de forma a instalar-se uma relação de saber entre o sujeito e o objeto do saber.

“Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber” (idem, p. 61). Ao que parece os alunos apenas desenvolvem uma relação com o saber para resolver um problema imediato como tirar nota, por exemplo.

Nesse sentido, a escola estimula uma relação com o saber fora das relações onde o sujeito é um sujeito de saber.

(...) o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. Nesse caso, a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de sentido. Nesse caso também, a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e não surte quase nenhum efeito na formação, nem, tampouco, de transferência (idem, p. 64).

Os depoimentos abaixo, sobre a intermediação da escola entre o aluno e o conhecimento, ilustram as afirmações de Charlot:

Eu acho que a escola, ela só se prende a didática, né, mesmo assim é só decoreba (...) você fica cinco horas (...) na escola, é muito tempo do seu dia e pra você só decorar as coisas, para no final a gente ter que fazer prova (Alexandre – entrevista).

“(...) é gostoso ser um advogado e conhecer o meu corpo (...) é uma forma de conhecimento, mas, hoje em dia, os professores não dão a matéria de biologia como conhecimento, dão como decoreba, assim, aquela coisa que você tem que ler e se preparar para a prova que vai ter na semana que vem, não para você ler e guardar para a sua vida, mas para ler e guardar para ganhar um C ou um B (...) (Jair – entrevista).

Entretanto, como o próprio Charlot nos explica, mesmo essa relação com o saber pode representar uma apropriação de saber e, portanto, uma relação de saber com o mundo, se o aluno se instalar de fato, de alguma forma, nessa relação.

Este ponto é relevante, na medida que os alunos entrevistados se “instalam” de alguma forma nessa relação com o mundo, subjetivando seu percurso no ensino médio, frente a suas expectativas profissionais, mas também frente a suas expectativas pessoais, no meio das contradições que o ensino médio carrega, como já vimos.

Retomo o último depoimento acima, na íntegra, que nos ajuda a melhor compreender essa relação:

Eu vejo que (...) a biologia, física, matérias assim, elas deveriam ser dadas mais dinamicamente, porque são coisas que como o português e a matemática [a gente] tem que saber porque (...) vai precisar no dia-a-dia. Agora é gostoso ser um advogado e conhecer o meu corpo, né, conhecer as plantas (...) é uma forma de conhecimento. Mas hoje em dia os professores não dão a matéria de biologia como conhecimento, dão como decoreba, assim, aquela coisa que você tem que ler e se preparar para a prova que vai ter na semana que vem, não para você ler e guardar para a sua vida, mas para você ler e ganhar um C ou um B, porque o professor não dá nem um A. Às vezes tem que ganhar um B pra passar de ano, é aquilo, né, o professor não prepara o aluno para o mercado de trabalho, [nem] pra vida, ele quer fazer a parte dele ali, que é muito mal feita, né?” (Jair - entrevista).

Esse sentimento de lacuna, aparentemente, é o resultado da “recusa à herança cultural” (Souza, 2003, p. 139), representada, no dizer dessa autora, pela “... rejeição ao que [os alunos] chamam de *teoria...*” (idem).

Mas é também uma das faces da contradição do ensino médio, e da escola de um modo geral, já que os próprios alunos elaboram opiniões sobre os conteúdos tradicionais e sobre a suposta força do aprendizado da escola de outrora como ausentes na escola atual:

(...) eu acho que há 20, 30 anos a escola parou, é uma instituição, digamos que falida, porque antes, na época que alguns pais, avós estudaram era muito diferente... você vê pessoas mais velhas que fizeram até a quarta, fizeram a oitava série, escrevem muito bem, fazem conta muito perfeitamente, e às vezes dão banho em alunos que estão no 3º ano do ensino médio (...) (Alexandre - entrevista).

Não pelos mesmos motivos defendidos pela autora citada⁵⁸, os entrevistados também alimentam essa recusa. Embora situem, como os jovens estudados por Souza, os conhecimentos numa relação instrumental, questionam a aprendizagem desses conteúdos exatamente pela relação imediatista que a escola impõe para a (re)produção desse saber. É o que se depreende dos depoimentos acima.

Reitero que não se trata de defender aqui o ensino médio profissionalizante, mas estas considerações são relevantes na medida em que os dados coletados indicam a insuficiência da formação que o ensino médio oferece para esses alunos, que os obriga a buscar a auto-formação, para a realização de seus projetos. Sem falar que inviabiliza uma relação de fato de saber entre o sujeito e o objeto de saber, de forma significativa para suas vidas.

Cai por terra o vínculo de preparação para o trabalho e aqui discordamos de Souza (2003, p. 141) quando diz que “as expectativas dos alunos estão bastante afinadas com as proposições legais para o ensino médio, em que se deve priorizar o desenvolvimento de habilidades – sobretudo a de “aprender a aprender” – sobre os conteúdos e informações”.

De fato, a perspectiva imediatista, instrumental que alimenta a trajetória escolar desses jovens os obriga a desenvolver a habilidade de aprender a aprender.

Mas a legislação não deixa claro que ele precisa aprender a aprender para se virar. O discurso oficial, como vimos no capítulo II, vende a ilusão de que o desenvolvimento de habilidades é recurso indispensável para o emprego e não para o desemprego (cf. Gentili, 2002).

Entretanto, a escola não parece possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades próprias do mundo do trabalho, ou mesmo do aprender a aprender. Já que para os alunos abordados o principal conhecimento que a escola lhes propiciou ao longo do ensino médio situa-se na área de conhecimento disciplinar. Seus depoimentos sugerem que essas habilidades são adquiridos no mundo mesmo do trabalho, na experiência, na contingência natural do crescimento biológico. Assim, os objetivos do ensino médio, na prática, se perdem no fazer que privilegia apenas a teoria.

⁵⁸ Em seu estudo Souza (2003) defende que os alunos recusam o conhecimento universal acumulado numa atitude de recusa ao passado, o que implica (ou resultada de) uma rejeição da figura da autoridade.

O quadro abaixo, com dados coletados do grupo que participou da segunda etapa da pesquisa, mostra que tipo de conhecimentos e habilidades os alunos supõem ter adquirido ao longo do ensino médio e de suas trajetórias extra-escolares, privilegiando o português e a matemática, na escola, e os demais fora dela.

Quadro XXIX (QB)

| Além dos conhecimentos específicos das disciplinas formais da escola (matemática, português etc.), que outros conhecimentos (habilidades, competências, valores, atitudes etc.) você julga ter adquirido ao longo do ensino médio e que são importantes para se candidatar a um emprego? | |
|---|--|
| Feminino | Masculino |
| Renata - Habilidades em informática, conhecimentos em administração Cursos Empregos que já teve (fez crescer o interesse em aprender) | Jair – Maturidade e compreensão de leitura |
| | Carlos - Matemática e português |
| | Alberto – O básico; português e matemática |
| Lucia - Ter adquirido conhecimentos em matemática e português | Isac - Não sabe dizer |
| Helena - Nenhum na escola | João Luís - Querer fazer, ter dinâmica e saber o que os professores estão ensinando |

Por outro lado, nessa relação com o ensino médio e, portanto, com a própria vida, já que essa etapa da escolarização é encarada como etapa importante para o amadurecimento, engendra-se um movimento que estimula a criação de subjetividades.

A rejeição pelos conteúdos escolares, assim como sua aceitação circunstancial, que se materializa na relação entre conhecimento/professor/aluno, ilustrada pelo depoimento acima (p. 101), demonstra como os alunos desenvolvem estratégias de adaptação (cf. Souza, 2003) ao mesmo tempo que colocam em cheque a instituição escolar.

Os alunos decoram a matéria para tirar nota, reproduzem comportamentos que não levam a questionamentos, silenciam-se, adaptam-se. Por outro lado ainda acham que a instituição pode lhes oferecer alguma coisa. E é na figura do professor que esta expectativa se materializa.

Os depoimentos abaixo sobre a figura do professor nos revelam como os alunos se relacionam nos dois pólos com a escola.

Qualquer pessoa que está acima da gente acaba passando um exemplo para gente, então a gente acaba absorvendo um pouco, assim como na empresa... tem um gerente que é super-profissional, você também vai querer ser um super-profissional. Você tem um professor, nossa! Você acha... esse é o cara, ele ensina muito... você fala, bom, eu vou ser o aluno e aprender muito. Aqui não rolava... às vezes você vê um professor... ele não tenta nem fingir, pelo menos (...) que ele tem força (...) a gente enxerga essa fragilidade que os professores têm e acaba absorvendo isso, porque eles acabam dando uma legalidade pra gente (Alexandre – entrevista).

Ah ele conversava bastante comigo (...) conversava bastante com a gente... tinha uma aula dinâmica ... tinha aula que ele passava o tempo todinho conversando com a gente, dando dados do processo seletivo, né, que tal vaga tem tal nota de corte... (Jair – entrevista).

“(...) como o professor Y, ele realmente preparava bastante, a gente tem até aqui no laboratório trabalhos... é muito importante... realmente é uma atividade mais prática... (Alexandre – entrevista).

Quando fazem alusão ao aprendizado significativo na escola os alunos sempre relacionam esse aprendizado a uma situação prática. Falando dos conteúdos aprendidos na escola, um dos entrevistados declara:

Não só pode como ia ajudar muito também a passar em algum concurso público (João Luís – entrevista).

Em qualquer situação se dá uma relação com os saberes. Essa relação sofre várias mediações que interferem no relacionamento direto entre o aluno e o currículo. Pode-se perceber, pelas considerações feitas até agora, “como” em cada circunstância são alteradas as relações com o saber (cf. Charlot, 2000).

Devido suas condições sócio-econômicas, os alunos desenvolvem relações de saber com objetos de saberes dimensionados numa relação de saber escolarizado, imediatista,

instrumental, ora privilegiando, ora menosprezando esse saber, no mesmo campo de aréa movediça em que se contextualiza o ensino médio.

Assim não dá para se falar em expectativas profissionais dos alunos sem falarmos do ensino médio e das mediações que se apresentam entre os jovens e o conhecimento que se sistematiza no trabalho escolar.

Abordei apenas os aspectos relativos aos conteúdos, pois para esta pesquisa importa saber como os alunos se relacionam com os conteúdos escolarizados, ou melhor, com o certificado que vão receber e que representa hipoteticamente a aquisição de um grau de saber, para otimizar seus projetos profissionais.

As conclusões levam a refletir sobre o vínculo entre trabalho e educação.

A formação do indivíduo passa, nas sociedades modernas, tanto pela escolarização quanto pelo trabalho, desenvolvendo processos de produção da própria existência em relações com a natureza e com o meio social em que vive. Pelo trabalho, produz sua sobrevivência e a da espécie humana. Pela educação compartilha (aceita, rejeita, ignora, questiona) com os outros indivíduos o modo como a sociedade conduz sua existência.

Sob a ótica do discurso oficial a educação instrumentaliza hipoteticamente recursos de inserção profissional, assumindo os *slogans* do mercado. Como as DCNEM [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio] estão postas, acabam por compactuar com as diretrizes econômicas e, conseqüentemente, com as exigências do mercado, e não verdadeiramente com a necessidade dos homens pensarem a própria existência na relação homem/sociedade/natureza.

O ensino médio não está preparando nem para o trabalho nem para a vida (cf. Souza, 2003). Mas mantém mais forte do que nunca o vínculo entre educação e o discurso do desenvolvimento, ainda que pelo avesso, na medida que elabora seu discurso com base na política econômica neoliberal e compactua com o pensamento único que coloca *a priori* a competição centrada na responsabilidade individual para a superação das desigualdades sociais.

Assim, a educação serve de esteio ao projeto econômico quando adota, para o sistema educacional, diretrizes na perspectiva do mercado. Sugere uma “formação” ao estilo adaptacionista.

Os alunos entrevistados buscam a todo custo formas de manutenção e inserção profissional, advogando que a escola não lhes oferece um ensino de qualidade. Sem querer entrar na questão da qualidade do ensino, é preciso, na verdade, alimentar a discussão sobre a falta de uma política pública voltada para o jovem em termos que vincule de forma honesta educação a trabalho, tendo em vista fatores da estrutura econômica, tecnológica e cultural.

Conforme Dubet (1991), uma das “funções” da escola é a *educativa* ou de *produção*: a educação escolar não visa somente reproduzir uma cultura; ela se identifica com um modelo cultural que busca produzir um tipo de sociedade e de indivíduo. Desse modo, “la fonction d’éducation est liée au projet de production d’un type de sujet qui n’est pas totalement adéquat à son “utilité” sociale” (Dubet e Martucelli, 1996, p. 24); nesse sentido, não pode ser considerada como uma simples adaptação ao mundo tal como ele é, implicando o desenvolvimento de uma capacidade crítica de individuação. “Numa palavra, educação significa *formação*” (Souza, 2003, p. 26).

Sem advogar que a escola deva preparar para o trabalho, já que não é esta a questão que se coloca aqui, queremos ressaltar que ela está preparando (formando?) para o desemprego. Ensina que o aluno deve aprender a aprender, ser flexível, ter domínio de situações problemas etc. Que habilidades e competências são necessárias de fato para o trabalho, num mundo sem trabalho? A escola incorpora o que o mercado impõe, assumindo um papel de amigo do bandido, quando delega aos jovens a responsabilidade da sua formação, desincumbindo-se do seu papel de formação de jovens com um conhecimento sólido, crítico e, porque não dizer útil para ele?

Este paradoxo bem se evidencia nas palavras de uma das entrevistadas que, ao ser questionada sobre que habilidades e competências julgava necessárias para se entrar no mercado de trabalho, respondeu:

Temos que ter oportunidade no mercado para sabermos quais nossas habilidades e competências (Quadro XXXV (QA), p.120).

Há neste depoimento uma inversão da lógica sobre conhecimentos versus oportunidades. Habitualmente o que se espera é o contrário: ter habilidades e competências para depois ter oportunidades.

Isto reforça, à sua maneira, a contradição e a falácia sobre a suposta preparação do jovem para o mercado de trabalho, denunciando que os desafios para o emprego ou para a empregabilidade não repousam nas responsabilidades individuais, mas são um problema de política econômica e de política pública.

Concluindo estas primeiras considerações, reproduz-se aqui a análise de Souza (2003, p. 109) sobre este aspecto:

(...) quando o assunto é desemprego, o discurso dos alunos não é aquele que identifica as causas individuais do fracasso, como prega a retórica neoliberal, mas aquele que isenta o indivíduo de responsabilidade, transformando-o em vítima impotente de uma situação adversa, contra a qual não há muito a fazer.

4.2. Estratégias diversas de inserção profissional

4.2.1. Expedientes de inserção

A necessidade de entrar ou permanecer no mercado de trabalho para os alunos entrevistados é imperiosa. Mesmo alimentando o sonho de vir a cursar uma faculdade, também como forma de inserção profissional, talvez mais definitiva, buscam estratégias de empregabilidade que se revelam em aprendizagens extra-escolares (cursos) ou no próprio trabalho, como forma de resolver o problema de empregabilidade a curto prazo, como se pode ver pelos depoimentos seguintes:

(...) no ano que vem ou no outro ano já dá pra eu fazer alguns cursos na área financeira, até porque hoje em dia informática você concilia com tudo, concilia com economia, com administração, tá crescendo bastante... e é isso. Só tem curto e longo prazo, praticamente, né?! (Alexandre – entrevista)

(...) eu pretendo fazer um curso técnico no Senai... de auxiliar administrativo ou alguma coisa que domine a administração (João Luís – entrevista).

(...) eu pretendo estar concluindo o curso médio agora este ano, pretendo estar concluindo o curso de gastronomia que eu tô dando início (...) (Bruno – entrevista).

Os quadros abaixo também revelam a preocupação dos alunos em estar fazendo algum tipo de curso como estratégia de empregabilidade.

Quadro XXX (QA)

| Cursos realizados pelos alunos (masculino) | |
|---|-----------------------------|
| Tipos de curso | Total de respostas por item |
| Profissionalizantes | 2 |
| Costureiro industrial polivalente (Senai) | 1 |
| Técnico em Informática | 2 |
| Inglês, Hardware, Predes | 1 |
| Preparatório para escola naval | 1 |
| Auxiliar administrativo | 1 |
| Técnico em mecânica | 1 |
| Gastronomia | 1 |
| Inglês, Adm., MKT, At. Clientes, Proforos | 1 |
| Profissionalizantes | 2 |
| Costureiro industrial polivalente (Senai) | 1 |
| Técnico em Informática | 2 |
| Inglês, Hardware, Predes | 1 |
| Preparatório para escola naval | 1 |
| Auxiliar administrativo | 1 |
| Técnico em mecânica | 1 |
| Gastronomia | 1 |
| Inglês, Adm., MKT, At. Clientes, Proforos | 1 |

Quadro XXXI(QA)

| Cursos realizados pelos alunos (feminino) | |
|--|-----------------------------|
| Tipos de curso | Total de respostas por item |
| Informática | 4 |
| Telemarketing | 1 |
| Inglês | 4 |
| Auxiliar de enfermagem e espanhol | 1 |
| Qualificação em administração | 1 |
| Línguas | 1 |

continua

| | |
|---|---|
| Preparatório para escola naval | 1 |
| Auxiliar administrativo | 1 |
| Técnico em mecânica | 1 |
| Gastronomia | 1 |
| Inglês, Adm., MKT, At. Clientes, Proforos | 1 |

Estando empregado ou não, a busca pelo emprego é feita de diversas formas, mas ainda prevalece o comparecimento ao local da vaga, aparentemente numa perspectiva de marcar presença, dar materialidade à intenção. Isso também pode indicar a desvantagem de não se ter acesso à Internet com tanta facilidade. Na verdade, o acesso não pareceria problema já que dos 65 entrevistados, 48 têm efetivamente acesso a essa tecnologia.

Entretanto, o uso desse meio de comunicação destina-se, pelos dados coletados, mais como caminho facilitador para a elaboração de trabalhos escolares: 28 respostas, num total de 86 indicações de uso apontadas, demonstram o uso da Internet para pesquisas escolares – 12 respostas para pesquisas, de modo geral; 16 para trabalhos escolares – (quadro XXIII (QA), p. 90). (Dos 65 entrevistados, 39 possuem computador, para 26 que não possuem).

O quadro abaixo, com dados da mostra dos oito alunos entrevistados, na segunda etapa da pesquisa, nos indica as estratégias de procura de emprego:

Quadro XXXII (QB)

| Você costuma procurar emprego (alternativas prévias) | M | F |
|---|----------|-----------|
| enviando currículo pela Internet | - | 2 |
| enviando currículo a agências de emprego | - | 1 |
| enviando currículo para a empresa que oferece a vaga | 2 | 1 |
| comparecendo pessoalmente ao local da vaga | 3 | 2 |
| recorrendo a pessoas conhecidas | 4 | 1 |
| em jornais | 1 | |
| Total de indicações | | 17 |

É estranho que num mundo o tempo todo proclamado como marcadamente virtual, apenas dois dentre os que responderam a questão acima recorram a Internet para enviar currículo. Mas compreensível quando confrontados estes dados com aqueles que apontam

para o comparecimento ao local da vaga e o recorrer a pessoas conhecidas (cinco respostas, entre 18 indicações, para cada item).

Estas preferências conferem uma hierarquização aos expedientes utilizados para procurar emprego, fundamentado ao meu ver pela descrença nas oportunidades de trabalho oferecidas aos jovens, na atual conjuntura econômica.

Procurar emprego enviando *curriculum* pela Internet é menos explorado que enviar *curriculum* para a empresa que oferece a vaga: duas e três indicações, respectivamente, superados, entretanto, estes dois expedientes pelo comparecimento ao local da vaga (cinco respostas). Assim, dos oito entrevistados, cinco, preferem, dentre as estratégias indicadas, esta última. Este dado mostra a importância que se dá para a presença física do candidato, e supostamente, sua disponibilidade, frente ao emprego (a vaga), isto é, comparecer ao local da vaga parece oportunizar a possibilidade de demonstrar interesse, de ter a chance de ser incluído para a próxima etapa, de poder, de fato, concorrer.

O currículo na Internet navega num mundo virtual enquanto na empresa ele está num mundo real, onde estão de fato as oportunidades, a vaga.

Todos nós sabemos que milhares de *curricula* são enviados todos os dias pela Internet para agências de emprego virtuais, para empresas, para postos de seleção de trabalhadores, para agências sociais etc. Mas sabemos também que parte considerável desses *curricula* sequer é lida.

Ao deixar, certa vez, um currículo, pessoalmente, numa escola, foi-me confidenciado pelo coordenador do curso que ele separava os *curricula* em dois grupos: aqueles que vinham com recomendação e os demais. Ele apenas lia os primeiros. Dentre os segundos estavam, em sua maioria, aqueles enviados pela Internet (Caderno de campo 1, junho de 2005)⁵⁹.

Recentemente, num dos meus contatos pessoais, perguntei a um jovem porque ele mandava *curriculum* pela Internet, ao que ele respondeu: “Ah, uma hora, alguém me chama” (Caderno de campo 2, abril de 2006).

Dessa forma, não escapa ao jovem a percepção da insuficiência de oportunidades e das estratégias que o mercado usa para selecionar seus empregados. Esta percepção os

⁵⁹ Embora não estivesse previsto, foi adotado, com base nas leituras de Martín-Barbero, Margulis, Islas e outros (1998), o caderno de campo como instrumento de pesquisa, reunindo informações coletadas em conversas informais com pessoas e jovens conhecidos, conforme Seleta de Caderno de Campo.

induz facilmente a adotar o discurso oficial da responsabilidade individual, ou da teoria do capital humano, ressuscitada, com já foi visto anteriormente.

Recorrer a agência de empregos e a jornais (uma resposta para cada item, entre dezoito indicações), como tradicionalmente se fazia, são expedientes pouquíssimo usados, o que indica talvez a descrença no emprego. Se o emprego está em redução, as agências certamente terão pouco a oferecer.

O jornal, ao refletir as tendências do mercado, mais que oportunizar a conquista do emprego, parece colocar obstáculos pelas exigências (experiência, escolaridade, conhecimentos especializados etc., contrariamente ao expediente de se recorrer a pessoas conhecidas (seis entre oito), para se conseguir uma colocação.

Responder a anúncios de empregos não é um dos expedientes mais aconselháveis para se conseguir um posto, uma colocação no mercado, segundo a Manager⁶⁰, empresa especialista no assunto.

A agência classifica como cômodos mas não mais eficientes o envio de *curriculum* e a busca nos classificados de jornais, alegando que na, verdade, estes expedientes expõem menos o candidato à rejeição.

Ao mesmo tempo a agência considera o *curriculum* como um criador de oportunidades, destacando que se deva agregar a ele dados de caráter não necessariamente inerentes à qualificação como o conhecimento que o candidato tem sobre a empresa, o seu interesse, além da importância do contato pessoal/profissional na empresa.

De um modo geral, para tornar mais breve a busca pelo emprego, ela sugere que se diversifique os métodos de procura, desde os contatos diretos com as empresas até o acionamento da rede de contatos.

Estas considerações, embora sejam direcionadas a cargos específicos com certas qualificações, parecem corroborar a preferência dos nossos entrevistados em recorrer a pessoas conhecidas.

Dessa forma, recorrer a pessoas conhecidas pode significar a possibilidade de um emprego uma vez que a decisão passaria não pelo crivo objetivo da experiência mas pelo critério subjetivo das relações pessoais. A percepção de que é possível transformar em vantagem o conjunto de relações sociais que se tem é expressiva, conforme quadro a seguir:

⁶⁰ www.dieese.org.br/ped/ped.xml dieese - Pesquisas de emprego e Desemprego/www.manager.com.br

Quadro XXXIII (QB)

| Quando você recorre a pessoas conhecidas, o que leva em consideração para procurar essa pessoa? (pergunta aberta) | M | F |
|---|---|-----------|
| O cargo que ela tem na empresa | | 1 |
| A amizade | 2 | 1 |
| A vontade de ajudar o próximo | | 1 |
| A empresa onde a pessoa trabalha | 1 | |
| A bagagem profissional da pessoa | 1 | |
| A possibilidade de ajuda de fato | 1 | |
| Se a pessoa é gente boa | 2 | |
| Se a pessoa tem como dar uns toques de arrumar emprego | 1 | |
| O conhecimento | 1 | |
| Total de indicações | | 12 |

Recorrer a pessoas conhecidas adquire maior peso do que o conhecimento que se adquiriu, a experiência ou outro requisito. Este expediente indica a percepção de como é subjetiva a relação habilidades versus mercado de trabalho, na dimensão das exigências.

Qualquer que seja a estratégia utilizada, todas elas revelam a crueldade da propaganda que induz os jovens a se preparar para o mercado, para o seu lugar ao sol.

Buscar incessantemente meios de inserção profissional justifica o discurso adotado pela *mídia* no que respeita a responsabilidade do indivíduo sobre o emprego.

“É preciso correr atrás”, parecem sinalizar os diversos programas de formação na área social em relação a preparar o jovem para o mercado de trabalho. Não faltam exemplos de pessoas bem sucedidas (poucos) que enfatizam o tempo todo que é preciso acreditar no sonho, que “... se você acreditar, você consegue”.

Refiro-me tanto à propaganda oficial de programas de inserção profissional destinados a populações carentes, quanto às declarações de atletas pobres, de candidatos a famosos, ganhadores de prêmios fabulosos e espaço no mundo midiático, e das propagandas de cursos que em tese possibilitariam ao jovem entrar no mercado de trabalho.

Embora aqueles casos não sejam necessariamente de inserção profissional, indicam, contudo, como é apropriado subjetivamente pelo público o discurso da responsabilidade pessoal, da garantia do sucesso, ou do “lugar ao sol” disponível para quem se esforça, se empenha, acredita no sonho, enfim, vai atrás.

Essas fórmulas de sucesso, entretanto, não estão disponíveis para todos. Os jovens parecem ter clareza disso, e buscam no trabalho parte de sua realização pessoal. Procuram, de alguma forma, preparar-se otimizando possibilidades que lhe pareçam razoáveis.

4.2.2. A auto-responsabilização: fazer cursos paralelos, acumular conhecimentos extra-escolares, desenvolver habilidades e competências, na perspectiva do mercado

Paralelamente à sua trajetória escolar os jovens buscam acumular determinadas vantagens, ora desprezando os conteúdos ensinados/aprendidos na escola, ora valorizando-os.

Consideram, em determinados momentos, a relevância de conteúdos, português e matemática, principalmente, como importantes para o mundo do trabalho, requisitos básicos de qualificação, e de bagagem para enfrentar determinadas situações da vida.

Algumas respostas, constantes do quadro XXXIV, abaixo, sobre a importância dos conteúdos aprendidos no ensino médio revelam este aspecto da relação de valorização.

Quadro XXXIV (QB)

| Você considera os conteúdos aprendidos no ensino médio importantes para o mercado de trabalho? Justifique. | |
|---|---|
| Feminino | Masculino |
| Renata - <i>Alguns sim. Outros indiretamente não. Precisamos mesmo de conselho profissionais</i> | Jair - <i>Sim. Não todos, mas parte. Deu em particular maturidade</i> |
| Lucia - <i>Considero muito importantes. O que aprendi vou usar em testes, provêes...</i> | Carlos - <i>Alguns sim, outros não</i> |
| Helena - Não, pois são básicos. | Alberto - <i>Sim, sem eles você não tem qualquer qualificação para o mercado de trabalho</i> |
| | Isac - Não. Não consegui aprender nada |

Essa relação de valorização também está presente nos seguintes depoimentos:

(...) o que eu levei pra Porto⁶¹ foi habilidade de redação e escrita (Helena – entrevista).

⁶¹ Empresa onde a entrevistada trabalha.

Ia ajudar muito [o que se aprende no ensino médio] a passar em algum concurso público (João Luis – entrevista).

Em outros momentos a rejeição e indiferença pelos conteúdos abordados no ensino médio é flagrante, como também se pode ver pelos depoimentos de Helena e Isac, acima, resultado principalmente da dinâmica escolar, dentre cujos aspectos destaco:

a) a burocratização que se sobrepõe ao pedagógico quando “o professor tem que dar a matéria, tem que concluir as notas dele pra passar para a direção” (Jair – entrevista).

b) a fragilidade do professor ante a perda da autoridade que o leva a ir se desincumbindo de suas funções, deixando a aula “rolar” ao sabor do (des)interesse dos alunos;

c) a falta de integração entre professor e aluno assumida numa relação de acusação recíproca pelo ambiente de desinteresse que se instala na aula;

d) a falta de perspectivas e a ausência de discussão sobre o futuro, sobre os projetos do futuro, que eternizam o presente conferindo-lhe um pragmatismo imediato.

Estes aspectos emprestam ao ensino médio um fim em si mesmo. Transformam-no numa etapa que precisa ser vencida por imposição legal, ou pela imposição do contexto do trabalho. Não chega a fazer parte de um projeto de vida. O depoimento abaixo é ilustrativo.

Na minha opinião o ensino médio é só para você ter um diploma (...) a gente tem que procurar o que a gente quer, o que a gente vai fazer ou não, nunca fiz um teste vocacional, na escola, nunca tive nenhuma informação do que eu vou ser, do que eu quero fazer, estudar o ano que vem, entendeu? É isso, aprender isso, as matérias, pra concluir o ensino médio, que pra mim também não significa nada...concluir o ensino médio...é só a gente esperar, fazer 18 anos, trabalhar e fazer faculdade, pra mim é isso (Renata – entrevista).

Dessa forma, o ensino médio sozinho não representa senão uma etapa de desenvolvimento que tende mais para o amadurecimento pessoal e para a socialização que de aquisição de conhecimentos necessários para a satisfação de suas expectativas profissionais e de vida.

Importa, estrategicamente, ao lado de alguns conhecimentos considerados importantes, como o português e a matemática, o credenciamento dado pela diplomação, ou para a faculdade ou para o mercado de trabalho, como se vê pelo quadro abaixo:

Quadro XXXV (QB)

| Que importância têm para você o certificado do ensino médio? | |
|---|--|
| Feminino | Masculino |
| Renata - Para continuar os estudos | Jair - Para ingressar no ensino superior e ter um futuro próspero |
| | Carlos - É o que pedem quando alguém vai procurar o 1º emprego |
| Lucia – O mercado pede isso | Alberto - É como se fosse um convite para o mercado de trabalho |
| Helena - Para entrar na faculdade e ter um bom emprego | Isac - Exigência da empresa/faculdade |
| | João Luís - Ter o direito de entrar numa faculdade |

Acumular outros conhecimentos, habilidades e competências acaba por tornar-se uma estratégia subjetiva, que se situa no campo da responsabilidade individual.

Conhecimentos de informática e outros adquiridos em cursos paralelos à escola são considerados relevantes para a inserção no mercado de trabalho. A importância dos cursos é algo sempre destacado, embora de forma genérica.

Os entrevistados não fazem indicações específicas de que cursos são necessários para o mercado de trabalho. Mas citam cursos que fazem, ligados diretamente à função que ocupam no momento como informática, administração ou gastronomia. Os alunos que citaram esses conhecimentos trabalham respectivamente em escritório, os dois primeiros, e em restaurante, o último.

Mas também apontam qualidades e habilidades pessoais como vantagens para a inserção profissional, assumindo o discurso da competência, contrariando a percepção que elaboram quando recorrem a pessoas conhecidas.

Assim é que, ao lado daquilo que apontam como conhecimento básico adquirido no ensino médio consideram como importante para o mundo do trabalho “habilidades e competências” como responsabilidade, inteligência, pontualidade, facilidade de trabalhar em equipe, vontade de aprender, maturidade, respeito ao próximo, integridade pessoal, habilidade em aprender tal tarefa, esforço pessoal, educação, qualidades pessoais, e conhecimentos e habilidades específicas como de informática, administração ou habilidades demandadas pela esfera da tarefa que se vai desempenhar – para engenheiro: concentração, para vendedor: simpatia.

Estas considerações mostram uma busca da qualificação fora da escola, tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a manutenção do posto que ocupam.

Mas estar preparado para o mercado de trabalho é um sentimento que mostra o quanto é carregado de subjetividades o processo de acumulação de vantagens, mas que passa necessariamente pela escola. Embora aspectos da escolarização sejam rejeitados, considera-se importante o percurso escolar realizado.

Embora a categoria gênero tenha sido menosprezada, considero importante destacar, em relação a se sentirem preparados para enfrentar o mercado de trabalho, o curioso resultado diverso entre os adolescentes e as adolescentes entrevistadas.

Das três jovens entrevistadas, a totalidade disse sentir-se preparada, ou por valorizar o caminho que percorreu, de forma geral, acumulando experiências, ou por já ter tido uma experiência e feito alguns cursos. Ou ainda, e merece destaque esta declaração, a posição de quem simplesmente está disposta a entrar no mercado de trabalho, ensejando apenas uma oportunidade para mostrar que está preparada.

Vejamos o quadro XXXVI, sobre esta questão:

Quadro XXXVI (QB)

| Você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho? Justifique sua resposta. | |
|--|--|
| Feminino | Masculino |
| Renata - Temos que estar depois de tanto que percorremos até a conclusão do ensino médio | Jair - Sim, tenho uma mente aberta |
| Lucia - Sim, se alguém me der uma oportunidade | Carlos - Não, pois no momento não tenho nenhuma profissão |
| Helena - Sim, tenho experiência de 1 ano, concluí o ensino médio, tenho alguns cursos e estou entrando numa faculdade | Alberto - Não, pois a escola não me preparou adequadamente |
| | Isac - Não, sinto que não aprendi o necessário |
| | João Luís - O mercado está muito concorrido, e para me sentir preparado tenho que ter experiência |

Esse, entretanto, não é um sentimento gratuito. Passa, acredito, pelo reconhecimento da importância ou exigência se ter concluído o ensino médio.

A importância da conclusão do ensino médio ganha uma nova cor, aqui. Percebe-se pelos depoimentos como as jovens avaliam o seu percurso escolar do ponto de vista de se

ter aprendido algo. Isto é, fazer o ensino médio não foi em vão. Como que num ato de reconhecimento, concluem pela importância do trajeto percorrido, do esforço e do tempo dispendido, em oposição ao “descaso” que parecem nutrir pela escola, como demonstram outras respostas.

A mesma constância não se verifica entre os adolescentes do sexo masculino. Dentre cinco entrevistados, apenas um sente-se preparado, atribuindo essa situação à sua conduta diante do mundo.

Os demais imputam o sentimento de não estarem preparados ou à falta de experiência ou à falta de aprendizado.

Assim, contrariamente às adolescentes do sexo feminino, os adolescentes masculinos não têm tanta certeza de estar preparados. Três dentre os cinco entrevistados responderam categoricamente não estar preparados, um considera que a preparação está vinculada à experiência (qualificação no trabalho) e apenas um se diz preparado, justificando subjetivamente esse sentimento: “tenho uma mente aberta, sei o que quero”.

Isto não invalida a relação oscilante de amor e ódio com a escola.

Alguns depoimentos inocentam a escola, deslocando a culpa pelo sentimento de despreparo ao próprio aluno. Quando se trata do aproveitamento na escola em relação aos conteúdos que ela transmite, os alunos fazem um *mea culpa*, mas sem considerar aspectos mais amplos do sistema educacional. Vejamos alguns depoimentos neste sentido.

Não só pode como ia ajudar muito também a passar em algum concurso público. (...) desde o primeiro ano tem bagunça... se todo mundo cooperasse... tivesse vontade de aprender... tudo... eu acho que ia sim usar em alguma faculdade... pública (João Luís – entrevista).

Eu acho que a culpa é também do aluno, porque muitas vezes ele vem na escola, o professor quer passar uma coisa diferente na sala de aula, os alunos começam a reprender o professor, falar que aquilo não é... que a escola não é pra você fazer isso... por exemplo, o professor X, quando ele falava... parava a aula pra falar com os alunos sobre profissão, como você ia se portar em um teste, essas coisas, eu via muito aluno falando que o professor tava enchendo o saco, tava falando besteira (Isac – entrevista).

Os depoimentos acima, de reconhecimento e culpa, para além da subjetividade, mostra a dinâmica de sala de aula desarticulada de um projeto coletivo, pensado de acordo com determinadas finalidades.

A ação de alguns professores, no plano individual, tentando munir o aluno de bagagem para supostas respostas ao mercado, talvez numa tentativa desesperada de dar um sentido ao ensino, em contrapartida à própria crítica que esses professores recebem, quando “fogem” dos conteúdos de suas disciplinas, mostram a falta de um projeto consistente para o ensino médio, que possa ser partilhado pela escola.

Atira-se para todos os lados e não se atira para lado nenhum. Esse processo dificulta ao aluno reconhecer e avaliar a sua aprendizagem, qualquer que seja a sua finalidade, experimentado uma sensação de despreparo, de nada saber, o que resulta num sentimento de indiferença pela escola.

Quando os alunos dizem não ter aprendido o suficiente ou não se sentem preparados adequadamente, colocam em xeque o valor da escola.

Da mesma forma, ao se dizerem estar preparados colocando as vantagens na sua determinação e modo de ser ou confiando a preparação ao mercado, corroboram o fato de que vêm na escola uma possibilidade de preparação de fato, nem em termos de competências e habilidades, como postula a legislação, nem em termos de qualificação específica para uma determinada função.

A diferença de respostas dadas pelas adolescentes do sexo feminino em relação aos do sexo masculino ensejam uma outra investigação, mas no seu todo já vem nos confirmar como é contraditória e subjetiva a relação que os jovens travam com o ensino médio do ponto de vista de sua preparação para o trabalho.

Nesse aspecto, a relação com o ensino médio oscila entre a ruptura e um ponto de ligação. Este sentimento de ambigüidade é às vezes experimentado pelo mesmo aluno.

(...) nunca tive nenhuma informação do que eu vou ser, do que eu quero fazer, estudar o ano que vem, entendeu, é mais isso, aprender as matérias, pra concluir o ensino médio que pra mim também não significa nada (...) (Renata – entrevista).

(...) isso foi muito essencial na minha vida e na vida de todo mundo: aprender a língua portuguesa, aprender matemática, são coisas que a gente mais usa (...) é muito bom, é, a gente aprender essas coisas na escola (Renata – entrevista).

Estas considerações nos remetem ao papel do ensino médio na perspectiva de preparação para o mundo do trabalho e ao processo de subjetivação que os alunos desenvolvem sobre a escolarização, suas finalidades etc., certamente influenciados pelo discurso que responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio sucesso.

4.2.3. Experiência e qualificação

A rejeição aos conteúdos escolares, além dos aspectos já abordados acima, também se dá pela dificuldade de articulação entre o que é aprendido e a sua aplicação. Remete, portanto, à idéia de qualificação, isto é, para se estar qualificado é preciso entrar no mercado de trabalho, ocupar um posto de trabalho.

Aqui, a experiência ganha um destaque importante. É ao mesmo tempo facilitador e complicador para o mundo do trabalho. Funciona como catalisador do sentimento de estar preparado, quando adquirida, e como obstáculo para inserção profissional quando inexistente.

Os jovens abordados sabem que a experiência pode significar um obstáculo, por isso trabalham com a possibilidade de acelerar o tempo, isto é, antecipam sua entrada no mercado de trabalho para acumular experiência de forma que, ao concluir o ensino médio, já tenham um percurso profissional:

Hoje em dia se você não começa a trabalhar quando está no segundo ano, você está com 16 anos, se você esperar chegar nos 18 fica difícil porque aí eles pedem experiência (...) (Alexandre – entrevista).

(...) o primeiro emprego é o básico, não é às vezes o que a gente quer (...) o que a gente leva mesmo é a experiência de vida (...) (Renata – entrevista).

Ao mesmo tempo, esses mesmos jovens percebem que o mercado coloca o ensino médio como exigência, como uma forma de selecionar os candidatos, como uma forma de credenciamento e de substituição da experiência.

Pra gente entrar no mercado de trabalho, com certeza eles exigem que a gente tenha concluído o ensino médio, então acho que é por isso que todos os jovens concluem isso (...) a experiência que a gente tem é de vida, quando a gente entra, consegue o 1º emprego, que a gente não vai fazer uma faculdade ou não tá fazendo cursinho, a gente leva o que a gente aprendeu durante muito tempo, o que a gente aprendeu na nossa vida (...) o que a gente leva mesmo é a experiência de vida, comportamento, educação, aí é vontade de aprender e se esforçar pra tudo assim, se você não tiver uma expectativa de fazer faculdade, entrar e exercer aquilo que você gosta (...) (Renata – entrevista).

Nesse sentido, o certificado do ensino médio pode substituir a experiência para quem nunca trabalhou, significa a possibilidade do primeiro emprego que mais que os conhecimentos aprendidos na escola vai exigir a experiência de vida. Corrobora-se aquela idéia de maturidade já mencionada como uma vantagem acumulada já que corresponde à experiência de vida.

A questão da experiência parece ser crucial, já que pode adiantar ou acelerar a entrada do jovem no mercado de trabalho, considerando o que foi exposto. Ou pelo menos leva o jovem a preocupar-se com essa entrada muito antes de ter terminado o ensino médio.

Assim, situam quase todas as competências que consideram necessárias para o mundo do trabalho na esfera da competência pessoal e do fazer prático, em oposição aos conhecimentos teóricos, como podemos ver pelo quadro abaixo:

Quadro XXXVII (QB)

| Que habilidades e competências, de um modo geral, você julga serem necessárias para se entrar no mercado trabalho? (aberta) | | |
|--|---|---|
| | M | F |
| Repostas | | |
| Responsabilidade | 1 | 2 |
| Experiência | | 1 |
| Inteligência | | 1 |
| Competência | | 1 |

continua

| | | |
|---|---|---|
| Vontade (de aprender) | 1 | 1 |
| Temos que ter oportunidade no mercado para sabermos quais nossas habilidades e competências | | 1 |
| Pontualidade | | 1 |
| Facilidade de trabalho em equipe | | 1 |
| Vontade | | 1 |
| Cursos | | 1 |
| Educação | 1 | |
| Conhecimento profissional | 1 | |
| Escolaridade | 1 | |
| Qualquer conhecimento em relação à informática | 1 | |
| Depende da área – para vendedor: simpatia; para engenheiro: concentração | 1 | |
| Saber fazer: ter convivência com os outros/mostrar serviço e não ficar fazendo hora | 1 | |

Apenas dois alunos consideram o saber teórico como habilidades e competências próprias do mercado de trabalho: cursos e escolaridade. Os demais selecionam habilidades de ordem operacional, embora, obviamente exija algum conhecimento sistematizado.

Dentre esses últimos, um aluno refere-se à necessidade de se ter oportunidade no trabalho para se adquirir conhecimento profissional ou para se descobrir suas próprias habilidades.

Esta observação nos traz de volta a questão da lógica invertida de Renata na relação habilidades/oportunidades. A lógica: desenvolver habilidades e competências para depois ter oportunidade se fragiliza quando faltam as oportunidades.

Nesse sentido a experiência é considerada ela mesma sinônimo de “habilidade” ou “conhecimento”, o que nos faz supor que o sentimento de qualificação repousa mais na prática do que no aprendizado teórico. A descoberta de habilidades são próprias do fazer e não do saber teórico. O significado do conhecimento escolar esvazia-se diante da urgência, precariedade e falta do trabalho.

O mercado exige experiência e não conhecimentos disciplinares, colocando o certificado apenas como credenciamento e forma de seleção.

Assim para os jovens entrevistados não está em jogo saber ou não saber matemática, português, história ou geografia.

Que significado de fato poderá ter para o jovem o aprendizado da cultura clássica diante da emergência do emprego?

O jovem parece ter consciência de que o mercado trabalha com suas próprias exigências e não com as supostas necessidades propagadas pelo discurso hegemônico da competência, e que a entrevista para a vaga a qual se candidata é momento chave na seleção.

Perguntados se costumavam incluir qualidades pessoais ao preencher um *curriculum*, seis, dentre oito, responderam que não, justificando que “para a empresa o que interessa é a experiência e perguntam as qualidades na entrevista”. Vejamos os quadros abaixo:

Quadro XXXVIII (QB)

| Ao preencher um currículo, além da sua escolaridade e cursos realizados, você costuma incluir qualidades pessoais? | | |
|---|-----|-----|
| | Sim | Não |
| M | 0 | 5 |
| F | 2 | 1 |
| Total | 2 | 6 |
| Geral | 8 | |

Quadro XXXIX (QB)

| Não coloca qualidades pessoais, ao preencher um currículo, porque: | |
|--|--------------------------------|
| Masculino | Feminino |
| | Acha fundamental na entrevista |
| A empresa não está interessada nas qualidades pessoais de início | |
| Não é preciso colocar nenhuma qualidade pessoal | |
| Não costumo colocar qualidades pessoais | |
| Não é necessário e é difícil alguém se descrever | |
| Para a empresa o que interessa é a experiência e perguntam as qualidades na entrevista | |

Os jovens investigados sabem também que o mercado trabalha com suas próprias exigências. Lembremos o caso dos bancários.

A reestruturação produtiva dos bancos baseada na redução de pessoal e no uso intenso da tecnologia coloca em questão o conceito de qualificação na relação com a experiência.

De acordo com Leite (apud Venco, 2003), três são as possibilidades metodológicas para a compreensão do debate sobre a qualificação: “As técnicas de análise ocupacional, dominantes nos anos 60; os estudos do processo de trabalho, típicos dos anos 70; e as teses sobre a construção social da competência, a partir dos anos 80” (p.83).

Como não é objetivo deste estudo discutir essas possibilidades, uma breve consideração sobre o terceiro enfoque bastará para uma melhor compreensão da questão da experiência trazida para o debate.

Esse terceiro enfoque, de acordo com Venco (2003, p. 83),

(...) considera a qualificação como uma relação social construída, que envolve e valoriza um conjunto de saberes adquiridos pelo trabalhador ao longo de suas trajetórias profissional e pessoal. Nesse aspecto, surge o conceito de competência, que abrange os aspectos regulares de formação e também a subjetividade do trabalhador, bem como sua capacidade de lidar com situações imprevistas no trabalho prescrito, uma vez que lhe é exigido um “saber-ser” em situações adversas do seu labor cotidiano.

Não é o caso da organização do trabalho em telemarketing, na rede bancária, que “(...) assume contornos caracteristicamente tayloristas, negando aos trabalhadores o desenvolvimento de suas competências e tentando, incessantemente, padronizar e controlar seus comportamentos e atitudes” (idem, ibidem).

O treinamento dos trabalhadores, de acordo com a nova ordem do trabalho, é feita visando maior produtividade, com uso de tecnologia que substituiu parte do contingente humano e eliminou 124 mil postos de trabalho no país (cf. Venco, idem).

Apenas estas considerações são suficientes para compreendermos que o próprio mercado treina seus trabalhadores e o quanto é carregado de subjetividades o conceito de competência e experiência que se imprime na relação formação e trabalho, reduzindo a experiência a uma disponibilidade de enquadrar-se na nova ordem econômica.

Assim, é na tentativa de contemplar a exigência de conhecimento prático, na dimensão das competências, que os alunos, ao preencher um currículo, dão mais importância aos conhecimentos adquiridos em atividades formais paralelas ao ensino médio, como cursos profissionalizantes, isto é, que tragam algum tipo de qualificação.

A análise de *curricula* reais tomados de alunos de uma escola pública diversa da escola pesquisada mostrou como os alunos candidatos a empregos tentam expressar seu conceito de empregabilidade, respondendo às exigências do mercado.

Alguns desses jovens, ao preencher um *curriculum*, ao lado dos conhecimentos específicos adquiridos em cursos extra-escolares, incluem competências que julgam fazer parte de seu perfil pessoal como dinamismo, comunicabilidade, competitividade, capacidade de adaptar-se a situações diversas, facilidade de lidar com o público, auto-conhecimento para a tomada de decisões, sociabilidade, adaptabilidade a situações imprevistas etc.

A disponibilidade pessoal baseada nas qualidades pessoais expressa uma subjetividade até certo ponto desconcertante, já que é mero fator de sujeição ao discurso do mercado. O preenchimento desses *curricula* segue uma orientação bastante parecida com a sugerida pela empresa de consultoria acima citada, quando destaca a importância do perfil do candidato baseado mais no perfil pessoal do que na qualificação.

A maioria desses *curricula* analisados, entretanto, não expressa esta preocupação, o que não quer dizer que os jovens não dão importância para este aspecto.

Embora apenas dois entre os oito alunos entrevistados tenham apontado algum tipo de qualidade como importante na hora de preencher um *currículo* (quadro XXXVIII, p. 121), todos os alunos entrevistados consideram as qualidades pessoais importantes para a inserção no mercado de trabalho, principalmente na hora da entrevista, já que apontam uma série de atributos pessoais, julgando-os como habilidades e competências para o mundo do trabalho, na tentativa de otimizar de alguma forma vantagens que os tornem competitivos (quadro XXXVII, p. 119).

Esta percepção, entretanto é difusa entre os entrevistados. Do mesmo modo que é difusa a percepção que têm do tempo a ser disponibilizado para a preparação profissional, resultado talvez da consciência da falta de empregos.

De qualquer forma, tornam-se subjetivas a experiência e a qualificação, provavelmente como resultado da política que a nova ordem econômica exige.

4.2.4. Acelerar o tempo: vantagens e desvantagens

Os jovens da nossa amostra, na tentativa de acumular vantagens que possam ajudá-los na competição pelo emprego, se relacionam de forma paradoxal com o tempo.

Aceleram-no, com vistas à profissionalização futura (entrada na faculdade), na medida em que buscam se qualificar fazendo cursos de informática, inglês e outros, chamados profissionalizantes, ao mesmo tempo que retardam a realização de uma expectativa, justificando essa conduta, por razões financeiras ou pelo sentimento de insegurança quanto a estar preparados para prosseguir sua carreira escolar, terminado o ensino médio.

Esses cursos extra-escolares são realizados, no entendimento dos alunos, para uma melhor qualificação, um auxílio direto para a inserção ou manutenção no mercado de trabalho, e preenchem, de acordo com os dados coletados, as supostas lacunas do ensino médio.

Essa situação é particularmente interessante, pois demonstra estratégias de sobrevivência para manutenção no trabalho, revelando uma consciência fingida⁶² da transitoriedade do posto ocupado, assim como expedientes ilusórios de manutenção do próprio sonho. Isto é, sabe-se que o posto ocupado é transitório tanto quanto pode ser perene.

Cursar uma faculdade, por exemplo, é desejo de quase cem por cento dos jovens entrevistados (63 entre 65). Mas não é etapa natural imediatamente posterior à conclusão do ensino médio. É preciso retardar essa possibilidade, já que não se sentem preparados ou não têm condições financeiras para prosseguir os estudos, como mostram os depoimentos abaixo:

(...) eu decidi fazer faculdade não nesse ano, mas em 2007, 2008 (...) eu pretendo fazer curso de ciências da computação, tem que ralar muito, é curso integral e só tem em universidades muito boas, assim eu vou ter que estudar muito pra isso, então eu vou ter que me dedicar um ano, dois anos, estudar para poder passar no vestibular (...) (Alexandre – entrevista).

⁶² Da mesma forma que o poeta que “chega a fingir que é dor/a dor que deveras sente” também o jovem finge desconhecer a provisoriedade de sua situação de emprego, sonhando insistentemente com uma situação mais estável.

(...) eu pretendo ficar no trampo que eu estou, se eu não for mandado embora antes do serviço (...) aí eu pretendo ser mandado embora, pegar o dinheiro e fazer faculdade, que com o dinheiro que eu ganho agora no serviço que eu estou eu não vou conseguir pagar faculdade. Numa pública eu sei que não vou conseguir com o ensino que eu tive (...) (Isac – entrevista).

(...) curto prazo, eu pretendo fazer um curso técnico no Senai (...). Médio prazo? Pretendo estudar bastante pra passar numa faculdade pública. Isso é muito difícil, porque eu estudo na escola pública, né? (João Luís – entrevista).

Nessa perspectiva, a transitoriedade ganha dimensão de permanente. Talvez a habilidade de se lidar com esta transitoriedade seja a maior das competências que os jovens desenvolvam, já que precisam a todo tempo estar correndo atrás de uma hipotética estabilidade.

A saída provisória é trabalhar com a idéia de tempo, reservar ou usar um tempo para preparar-se, fazendo cursos, paralelamente ao ensino médio ou mesmo depois de tê-lo concluído.

“O tempo é o melhor dos remédios” diz a sabedoria popular. Incorporar essa sabedoria como forma de se adaptar à provisoriedade das situações transforma-se numa estratégia fundamental para manter as expectativas.

Assim, usar o tempo para suportar o sentimento de provisoriedade justifica outro sentimento: o do despreparo.

Mesmo já estando no mercado de trabalho, os alunos aspiram à universidade como meio de profissionalização de fato. Vêm no ensino médio apenas uma etapa anterior ao curso superior não necessariamente em articulação com ele. Mas apenas a conclusão dessa etapa de ensino não será suficiente para satisfação daquela aspiração. A imagem que têm da escola pública e o sentimento de despreparo alimentam o sonho provisório adiado. Os depoimentos acima acrescidos da declaração abaixo ilustram a situação:

Gostaria de entrar numa USP da vida, mas assim com o ensino que eu tive... (Renata – entrevista).

Como vimos acima, a auto-responsabilização pelo despreparo também aparece na fala dos jovens, quando se questionam sobre o fato de não terem aprendido por talvez não terem sabido aproveitar o curso.

Estes fatores, sentimento de despreparo, de provisoriedade, de perda de tempo, são responsáveis diretos pelo adiamento da possibilidade de satisfação de suas necessidades profissionais, e revelam, paradoxalmente, a idéia de ganhar tempo, ou recuperar o tempo perdido, um tempo em que pouco aprenderam, em que aprenderam o básico, ou que aprenderam conteúdos inadequados às suas necessidades.

A idéia de provisoriedade⁶³ merece certo destaque nesta análise, pois nos ajuda a compreender um pouco mais as subjetividades juvenis nos trajetos que esses protagonistas vêm percorrendo em suas vidas e as estratégias ilegais de que se utilizam determinada parcela dos adolescentes para fazer a compatibilização entre o tempo e suas expectativas.

Vivemos num tempo de aceleradas mudanças e de ritmos intensos de vida e de estilos de vida. Perpetuar a adolescência, estar sempre disposto, viver uma vida de eterna juventude leva os indivíduos a um crescente consumo dos mais variados expedientes e acessórios que lhes possam conferir satisfação já e agora.

Embora vivamos o tempo marcado pelo relógio, que trouxe profundas alterações nos sistemas de produção e nos estilos de vida, ignorar o relógio, ou melhor, apropriar-se do tempo presente e perpetuá-lo através dos recursos oferecidos pela ciência, pela tecnologia, pelo mercado conferem aos produtos humanos um caráter de finitude ou de eterna provisoriedade, de substituição pelo mais moderno, pelo mais eficiente, pelo mais bonito, pelo mais chique etc.

O jovem passa a ser o modelo de desejável de corpo, de estilo de vida, de realização pessoal, de conquistas, de desafios, de sucesso etc. Um estilo de vida juvenil marcado pelos acessórios que o mercado agrega a essa imagem, e que ele mesmo criou, é o alvo de jovens, adultos e crianças.

⁶³ O psicólogo Viktor Frankl chama de “existência provisória sem prazo” o fato de mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo viver o tempo todo procurando emprego (Cf. Frigotto, 1998, p. 15). Sennett (2003) considera a impossibilidade de se ter projetos a longo prazo numa sociedade episódica e fragmentada, de curto prazo, que aponta também para a provisoriedade dos projetos pessoais na atualidade.

O jovem representa o tempo presente e suas linguagens tornam-se paradigmas de um tempo eterno.

O jovem aparece como ator social. O mercado incorpora e alimenta essa emergência elegendo um estilo de vida, de corpo, de hábito, de pensamento que se coloca como modelo a ser seguido e agrega a esse modelo todo tipo de aparato tecnológico próprio de um tempo.

Essa uniformidade pretendida pelo mercado, entretanto, não se realiza completamente. Paradoxalmente, influenciados justamente pela modernização industrial, os jovens desenvolvem comportamentos diferentes das gerações anteriores e diferenciados entre si (Islas, Martín-Barbero e outros, 1998), dando surgimento ao que se chamou de subcultura juvenil.

A tensão entre subculturas e o sistema nos revela processos de resistências e processos de adaptação, seja pela rejeição aos modelos impostos pela sociedade, seja pela aceitação de sua ideologia.

Assim, podemos dizer que o tênis, uma das marcas do estilo de vida jovem, só para exemplificar, é o artigo, por excelência, de representação dessa contradição. Passa a ser uma necessidade quase natural de partilha de identidade, em outras palavras, de apropriação de um sentimento de inclusão na sociedade de consumo.

Não ter o tênis, assim como outros elementos paradigmáticos de uma juventude mercantil, é estar de certa forma atrasado. E para recuperar esse tempo em atraso, a violência, infelizmente também conta.

Um jovem de 21 anos, ainda estudante do ensino médio, morador de um bairro onde o acesso ao mundo dos adolescentes que usam de expedientes marginais para apropriar-se desses aparatos, dá um testemunho ao mesmo tempo esclarecedor e preocupante.

Perguntado-lhe porque os jovens aceitavam entrar no mundo do crime, do tráfico, dos pequenos furtos, sabendo que poderiam ter conseqüências sérias para suas vidas, respondeu:

Ah, o cara vê um neguinho com tênis, com moto, aí ele se sente atrasado. Então para adiantar um lado, o lado dele, porque o cara não quer ficar atrasado, ele parte para roubar, vai fazer entrega de encomenda, vai roubar moto... pô, meu, não tem emprego! (Caderno de campo, março de 2006).

É talvez essa idéia de trazer tudo para junto de nós, adiantando o tempo, conforme as necessidades e influências do estilo de vida disseminado pelo mercado, que confere aos jovens a idéia de atraso em alguns aspectos, impossibilitando-os de ser donos de seu próprio tempo. Trata-se também de uma forma particular de expressar opinião sobre as desigualdades sociais.

Assim, a violência também ganha relevância quando estudamos as estratégias de satisfação das necessidades dos jovens. Embora não faça parte deste trabalho a preocupação com a violência, quero registrar aqui que, no exato momento em que iniciei a análise dos dados desta pesquisa, fomos sacudidos por mais uma notícia que vem de França. Trata-se do movimento dos jovens pelo 1º emprego.

A fala de um dos jovens envolvidos no episódio explicita que a violência das ações é um expediente empregado de forma consciente com o objetivo de mobilizar, sensibilizar as autoridades a pensar num programa do 1º emprego, que de fato atenda às necessidades daqueles jovens. Em outras palavras, o jovem está exigindo uma política pública eficiente de inserção no mercado de trabalho para os milhares de adolescentes que não conseguem se empregar.

Nos dois casos, está em jogo a expectativa dos jovens de partilhar dos bens produzidos pela sociedade, nem sempre satisfeita pela incapacidade do sistema de oferecer ao cidadão a oportunidade de participar produtivamente da construção de uma sociedade que possa democraticamente usufruir dos bens que a sociedade da tecnologia está produzindo.

Esta incapacidade, entretanto, é preciso que se diga, não se refere a uma incompetência intelectual ou a um vazio científico que possa dar conta de contribuir para o alcance de soluções para problemas como a falta de emprego. Trata-se, na verdade, de uma opção perversa do sistema econômico que se utiliza da ciência não para diminuir as desigualdades sociais mas para aumentá-las.

Dessa forma, para concluir, as ações no plano individual dos alunos investigados, objetivando uma inserção profissional para tentar superar o que estamos chamando de incapacidade do sistema, podem nos fornecer pistas para a compreensão de como os jovens estão tentando objetivar suas possibilidades no campo do trabalho na interface com a formação escolar, buscando meios para a satisfação de suas expectativas profissionais. Nos

fornece também pistas para entender porque o jovem procura caminhos mais curtos para realizar aquelas satisfações que o mercado dissemina como estilo de vida.

Paralelamente contribui para a compreensão de um estilo de vida jovem, presa ao presente, sem projetos de futuros, ou projetos incertos, imediatizados pelas circunstâncias do tempo vivido, da incerteza do amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora se apresenta nasceu da necessidade de se compreender melhor como os jovens lidam com seus projetos e aspirações profissionais.

A inquietação maior manifestou-se mais claramente nos processos de preparação para o mundo do trabalho, tanto do ponto de vista da prática pedagógica quanto do ponto de vista legal, cujas orientações são ideologicamente afinadas ao discurso do mercado.

Investigar o que os jovens pensam da escola que cursam, que importância conferem aos conhecimentos que adquirem na última etapa da educação básica, tendo em vista suas expectativas profissionais, no contexto econômico atual, estava no cerne dos objetivos da pesquisa.

Considerando que o ensino médio tem um caráter terminal não profissionalizante, mas propugna pela preparação para o trabalho, interessava saber o significado da escolha por cursar essa modalidade de ensino e como se processava a otimização dos conteúdos escolares para a satisfação dos projetos pessoais de inserção profissional.

Não estava em jogo a avaliação do ensino médio como política pública. As questões como qualidade e eficiência do ensino apenas tangenciavam as preocupações. Na verdade, o alvo maior do ponto de vista da estrutura do sistema era a fundamentação legal e seu vínculo com o mundo do trabalho.

As contradições não ficaram escondidas.

As falas dos alunos revelam com toda a sua força as relações ambíguas que travam com o conhecimento, com a escola, com os conteúdos disciplinares, com o ensino médio.

Os resultados revelam uma relação, ao mesmo tempo, de valorização e de indiferença com a escola por parte desses alunos que precisam conciliar trabalho e estudo e que vêem, por isso, na escola uma possibilidade de preparação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a avaliação do ensino médio perdeu seu papel tangencial e ganhou um caráter mais perpendicular, na medida em que aparece como necessidade para a recuperação do seu rumo.

Em nenhum momento procurou-se fazer a defesa do caráter propedêutico ou profissionalizante do ensino médio. Entretanto, o vínculo da escola com o desenvolvimento traz a público questões sobre a formação e a qualificação que devem ser pensadas sob a

perspectiva do mundo do trabalho. O que se condena é a utilização da educação com propósitos fortemente mercantis, sob o discurso adaptacionista da competência individual como forma de dissimular a falta de oportunidades, a precariedade do emprego, a exclusão social.

De acordo com Kuenzer, é preciso

(...) compreender a educação, em geral e profissional, em todos os níveis e modalidades na perspectiva do direito à cidadania, em oposição à perspectiva em voga do investimento individual. Ou, dito de outra forma, é preciso trabalhar adequadamente com a perspectiva da contradição, posto que os modelos de sociedade são produção dos homens, e não de deuses; não são inexoráveis e dados para sempre (2002, p. 70).

As contradições são muitas, mas não invalidam o papel da escola. As relações que se constroem no seu interior entre alunos, conteúdos, conhecimentos de modo geral, professores etc. são indicativos da necessidade de se repensar a função da escola, no caso em questão, do ensino médio, a partir de suas próprias contradições e dos atores que vivem essas contradições.

A subjetividade que se pretende seja respeitada não é aquela imposta pela legislação que reduz os indivíduos a um grupo pretensamente homogêneo, acrítico, de acordo com o pensamento único, sem espaço para as divergências. Mas exatamente aquela que possibilita a emersão do cidadão, em cenários amplos de participação, não apenas os das políticas públicas sociais de inclusão, que revelam o outro lado da moeda: o caráter altamente excludente de nossa sociedade.

Não se está propondo uma “(...) reordenação do sistema de ensino tendo em vista o conjunto de necessidades de uma economia globalizada, [que] permitiria uma melhor inserção do jovem no mercado de trabalho” (Sposito, 2002, p. 105).

A educação não deve estar a serviço da economia no sentido de adaptar-se a ela, mas deve sim questionar seus modelos, seus métodos, seus resultados. Deve estar a serviço de um projeto que inclua o mundo do trabalho sem mistificações.

Os alunos investigados desenvolvem uma relação ambígua com a escola, por que, ao mesmo tempo em que percebem sua importância para seus projetos de vida não deixam de ver suas falhas no que concerne ao seu papel.

Para Souza (2003), o ensino médio não prepara nem para o trabalho, nem para a vida. Para Paiva (1997) o ensino médio perdeu o rumo. Considerando que nas sociedades grafocêntricas o domínio da leitura e da escrita é um instrumento de participação social, indispensável para a organização do trabalho, nas sociedades tecnológicas a tecnologia não terá papel menos importante.

Em ambos os casos os cidadãos apropriam-se de técnicas que usarão no trabalho. O que se quer dizer é que o resultado deste estudo indica que é preciso discutir o papel da escola na interface com o trabalho com novas balizas.

Propedêutico ou profissionalizante? A questão vai além: sendo o trabalho elemento de pertencimento, de identificação, de inclusão, o que está em jogo é o discurso oficial que não coloca em debate as características das novas relações de trabalho, suas contradições, seus limites e possibilidades. Apenas deixa ao indivíduo a tarefa de adaptar-se ao mercado, imputando-lhe a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências e habilidades como meio de competição e inserção laboral.

Dentro desse contexto, resta ao jovem municiar-se buscando a autoformação, através de cursos extra-escolares na crença de que esse caminho o levará de alguma forma a satisfazer suas expectativas.

Essa busca acaba por ofuscar a escolarização que por exigência do mercado torna-se apenas uma credencial que vai permitir aos jovens lutar por uma vaga no mundo do trabalho ou sonhar com o prosseguimento de seus estudos em nível superior.

Os projetos transformam-se em sonhos, já que as condições objetivas de planejamento e efetivação necessárias aos projetos dão lugar às condições subjetivas que sustentam esses sonhos.

As saídas são individuais, da parte do jovem, ou de ação social, da parte do poder público. Nega-se uma formação de fato para essa juventude que acaba por não se identificar com o percurso escolar que lhe foi imposto.

Lembremos que grande parcela dos alunos investigados resolveram fazer o ensino médio por falta de condições financeiras ou tempo. São alunos trabalhadores ou em busca do primeiro emprego mesmo antes de terminarem a educação básica. O trabalho ocupa muito cedo uma centralidade em suas vidas. Não há como não vincular projeto de vida com

projeto de trabalho. O problema central está na insistência em manter o vínculo com as exigências do mercado sem pensar nas necessidades dos jovens.

Milhares desses jovens serão jogados no mercado informal. Alguns poderão se dar bem, mas a grande maioria viverá produzindo suas existências provisoriamente, sempre a curto prazo, talvez culpando-se por não terem feito o suficiente para conquistar o seu lugar ao sol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e **GEWANDSNAJDER**, Fernando. *O Método nas Ciências Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

BARRETO, Elba S. de Sá. O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da modernidade*. Rio de Janeiro, Record, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Reforma e a Qualidade do Ensino. In: NAGLE, J. (org.). *Educação Brasileira – questões de atualidade*. São Paulo, Edart, 1975.

_____. O Ensino Médio sob a Perspectiva da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

BELLUZZO, L. G. De Mello. *Jornal Valor*, 1º Caderno, 16/18 de fevereiro de 2001, A. 13.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5.10.1988.

_____. Emenda Constitucional 14, de 12.09.96.

_____. Decreto nº 2.208, de 17.04.1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20.12.1996.

_____. Decreto nº 5.154, de 23.07.2004.

_____. Lei 4.024, de 20.12.1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei 5692, de 11.08.1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º.06.1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Resolução nº 3, de 26.6.1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998.

_____. MEC/Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853, de 12.11.1971.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

_____; **PASSERON, Jean Claude.** *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. (Tradução: Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BUENO, Maria S. S. Políticas Inclusivas, Diretrizes e Práticas Excludentes: O Ensino Médio na Perspectiva da Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina. Ambientalismo e Juventude. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP, EDUSF, 1998.

CASADEI, Fernando Salles. *Descentralização e Qualidade de Ensino*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica-São Paulo, 1992. Dissertação de Mestrado.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

COOMBS, Philip H. *A Crise Mundial da Educação – Uma análise de sistemas*. 2.ed. São Paulo, Perspectiva, 1986.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. As Agências Financeiras Internacionais e A Reforma Brasileira do Ensino Técnico: A Crítica da Crítica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 10.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos R. J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

DAVIES, Nicholas. Financiamento do ensino médio estatal: obstáculos estruturais e conjunturais. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

DUBET, François. *Les lycéens*. Paris, Seuil, 1991.

_____ ; **MARTUCCELLI**, Danilo. *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 1996.

FONSECA, Marília. Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

FORRESTER, V. *O Horror Econômico*. São Paulo, UNESP, 1997.

FRANCO, Maria L. P. B. Avaliação externa do Promed. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, 1998.

FREYSSENET, Michel. Paradigmas tecnológicos e políticas de gestão. In: *Seminário Internacional – Padrões Tecnológicos e Políticas de Gestão. Anais...* São Paulo, Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas, 1989, p.p. 93-119.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação e Formação Técnico-Profissional Frente à Globalização Excludente e o Desemprego Estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 4.ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2000.

_____. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 6.ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2002.

_____ (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século* (Apresentação). 6.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: A desintegração da Promessa Integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 6.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

GIOVINAZZO Jr., Carlos Antônio. *A produção acadêmica sobre a educação escolar do aluno-adolescente: 1981-1999*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica-São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado.

GLEISER, Marcelo. *A Dança do Universo: dos Mitos de Criação ao Big-Bang*. São Paulo, Companhia das Letras. 1997.

GOUVEIA, Aparecida Joly e **HAVIGHURST**, Robert. *Ensino Médio e Desenvolvimento*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1969.

HARBISON, Frederick e **MYERS**, Charles A. *Educação, Mão-de-obra e Crescimento Econômico – Estratégia do Desenvolvimento dos Recursos Humanos*. Brasil-Portugal, Editora Fundo de Cultura, 1965.

HERMET, Guy. *Cultura & Desenvolvimento*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

ISLAS, José Antonio Pérez. Memórias y Olvidos – Una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil. In: CUBIDES C., Humberto J.; TOSCANO, María Cristina Laverde; VALDERRAMA II, Carlos Eduardo (editores). *Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colômbia, Fundación Universidad Central/Siglo Del Hombre Editores, 1998.

KRAWCZYK, Nora. A Construção Social das Políticas Educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria. M.; HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate*. Campinas, SP, Autores Associados, 2000.

KUENZER, Acácia. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 6.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do improvável*. (Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder). São Paulo, Ática, 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. In: MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, Gaudêncio e outros. *Trabalho e Educação*. Campinas, SP, Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992 (Coletânea C.B.E.)

MARGULIS, Mario e **URRESTI**, Marcelo. La Construcción Social de la Condición de Juventud. In: CUBIDES C., Humberto J.; TOSCANO, María Cristina Laverde; VALDERRAMA II, Carlos Eduardo (editores). *Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colômbia, Fundación Universidad Central/Siglo Del Hombre Editores, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: Des-orden cultural y Palimpsestos de Identidad. In: CUBIDES C., Humberto J.; TOSCANO, María Cristina Laverde; VALDERRAMA II, Carlos Eduardo (editores). *Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colômbia, Fundación Universidad Central/Siglo Del Hombre Editores, 1998.

MARX, Karl (1818-1883) *O Capital*. (Tradução: Klaus Von Puschen) São Paulo: Centauro, 2005.

MELO, Marcus André. Estado, Governo e Políticas Públicas. In: MICELI, (org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995) – Ciência Política*, vol III. São Paulo, Editora Sumaré, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Ensino Médio no Contexto das Políticas para a Educação Básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. In: *Contemporaneidade e Educação – Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro, IEC. Ano II, nº 01, maio/1997.

_____ *et alli*. Percursos Formativos na Nova Era Capitalista: do Alternativo à Busca da Legitimidade Profissional. In: *Contemporaneidade e Educação – Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro, IEC. Ano VI, nº 10, 2º sem/2001.

PAIVA, Vanilda *et alli*. Revolução Educacional e Contradições da Massificação do Ensino. In: *Contemporaneidade e Educação* – Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro, IEC. Ano III, nº 3, mar./1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. (Tradução: Ernani Rosa). Porto Alegre, RS, Artmed, 2001.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização – a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo, Boitempo, 2001.

_____. *A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro*. São Paulo, Publisher Brasil, 2000

_____. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PRZEWORSKI, Adam. Reforma do Estado – Responsabilidade Política e Intervenção Econômica. (Tradução: Vera Pereira). In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Ano 11, nº 32, 1996.

REVISTA IstoÉ. *Caderno Especial*. São Paulo, Editora Abril, nº 1858, de 25.5.2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma Introdução ao Estudo das Organizações Multilaterais no Campo Educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate*. Campinas, SP, Autores Associados, 2000.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 7.ed. (Tradução: Marcos Santarrita). Rio de Janeiro, Record, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: Uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 4.ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2000.

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, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOCHAZEWSKI, Suzanna Evelyn. *A Produção da Vida. Estudo do Papel e Lugar do Trabalho na Vida Contemporânea*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998. Tese de Doutorado.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e Juventude: o aprender a aprender*. São Paulo, EDUC/Paulus, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. *O POVO VAI À ESCOLA – A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

_____. Demandas Populares por uma Escola na Relação com o Mundo do Trabalho. In: PRADO, Maria L. C. e VIDAL, Diana G. (orgs.). *À Margem dos 500 Anos: Reflexões Irreverentes*. São Paulo, Edusp, 2002.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do Trabalho: Contradições e Desafios frente à Crise do Trabalho Assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 6.ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2002.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. (Tradução: Mônica Corullón). In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4.de. São Paulo, Cortez, 2003.

VALENZUELA, José Manuel. *Identities Juveniles*. In: CUBIDES C., Humberto J.; TOSCANO, María Cristina Laverde; VALDERRAMA II, Carlos Eduardo (editores). *Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colômbia, Fundación Universidad Central/Siglo Del Hombre Editores, 1998.

VENCO, Selma. *Telemarketing nos bancos: o emprego que desemprega*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2003.

WEINSTEIN, Barbara. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964*. São Paulo, Cortez-CDAPH-IFAN-USF, 2000.

ZIBAS, Dagmar M. L. *O Ensino Médio na Voz de Alguns de Seus Atores*. São Paulo. FCC/DPE, 2001.

_____; AGUIAR, Márcia A. da S.; BUENO, Maria S. S. (orgs.). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília, Editora Plano, 2002.

ANEXOS

I. Roteiro do questionário inicial (QA)**A. Dados pessoais**

1. Nome _____
 2. Idade _____ anos e _____ meses
 3. Sexo: Masculino () Feminino ()
 4. Cor: indígena () amarela () parda () preta () branca ()
- Para as três questões seguintes colocar os bairros, apenas.
5. Local de nascimento _____
 6. Local em que cresceu _____
 7. Local onde mora _____
 8. A escola onde você estuda fica: no mesmo bairro em que você mora ()
em bairro vizinho ()
em bairro distante de onde você mora ()

B. Perfil escolarEnsino Fundamental

1. Ano de conclusão _____
2. Instituição onde concluiu _____
Pública () Privada ()

Ensino Médio

3. Ano de conclusão da 1ª série _____
4. Instituição onde cursou a 1ª série _____
5. Pública () Privada ()
6. Ano de conclusão da 2ª série _____
7. Instituição onde cursou a 2ª série _____
8. Pública () Privada ()

C. Interesse geral

9. Você se classifica como um aluno que tem, no aprendizado:
muita dificuldade () dificuldades médias () alguma dificuldade () nenhuma
dificuldade ()
10. Você dedica algum tempo ao estudo, fora do horário regular de aulas?
Sim () Não ()
11. Quantas horas? _____
12. Você faz algum curso além do ensino médio/profissionalizante/magistério?
Sim () Não ()
13. Qual _____
14. Por que você decidiu fazer o ensino médio regular e não um curso profissionalizante?__

15. Você utiliza a Internet? Sim () Não ()
16. Se sim, com qual finalidade? _____
17. Lê algum jornal ou revista:
Regularmente () Às vezes () Muito raramente () Nunca ()
18. Você tem assinatura de algum jornal ou revista? Sim () Não ()
19. Qual? _____
20. Pretende fazer curso superior? Sim () Não ()

D. Experiência profissional

21. Você está trabalhando atualmente? Sim () Não ()
22. Se sim, onde? _____
23. Que função ocupa? _____
24. Desde quando? _____
25. Que outras funções remuneradas exerceu anteriormente? Onde? (listar as três últimas)
- _____

E. Perfil sócio-econômico

26. Moradia: casa () apartamento () outro ()
27. Própria () Alugada () Cedida ()
28. Com quem você mora (listar por grau de parentesco, por exemplo: pai, mãe, tantos irmãos etc.)
- _____

29. Renda familiar

30. até 3 salários mínimos ()
31. de 3 a 5 salários mínimos ()
32. de 5 a 8 salários mínimos ()
33. mais de 8 salários mínimos ()
34. Recursos domésticos que possui (quando possuir mais de 1, colocar a quantidade)
35. geladeira ()
36. freezer ()
37. máquina de lavar roupa ()
38. tanquinho (elétrico) ()
39. máquina de lavar louça ()
40. aspirador de pó ()
41. liquidificador ()
42. microondas ()
43. forno elétrico ()
44. batedeira de bolo ()
45. processador de frutas ()

- 46. aparelho de som ()
- 47. telefone fixo ()
- 48. celular ()
- 49. TV ()
- 50. Vídeo-cassete ()
- 51. DVD ()
- 52. TV a cabo ()
- 53. Computador (sem impressora) ()
- 54. Impressora para computador ()
- 55. Carro ()
- 56. Motocicleta ()
- 57. Outros – relacionar _____

II. Roteiro do segundo questionário (QB) (após a entrevista)

Nome: _____ Idade: ____ a. ____ m. __ Sexo: M () F ()

1. Você costuma procurar emprego (pode-se apontar mais de uma alternativa):

- enviando currículo pela Internet
- enviando currículo a agências de emprego
- enviando currículo para a empresa que oferece a vaga
- comparecendo pessoalmente ao local da vaga
- recorrendo a pessoas conhecidas
- em jornais

2. Quando você recorre a pessoas conhecidas, o que você leva em consideração para procurar essa pessoa?

3. Ao preencher um currículo, além da sua escolaridade e cursos realizados, você costuma incluir qualidades pessoais?

- sim não

4. Se sim, quais? _____

5. Se não, justifique. _____

6. Que habilidades e competências, de um modo geral, você julga serem necessárias para se entrar no mercado trabalho? _____

7. Imagine que você é candidato a uma vaga de trabalho e vai participar de uma entrevista, como parte do processo de seleção. O entrevistador pede para que você fale dos conhecimentos mais importantes para o mundo do trabalho. O que você diria? _____

8. Além dos conhecimentos específicos das disciplinas formais da escola (matemática, português etc.), que outros conhecimentos (habilidades, competências, valores, atitudes etc.), você julga ter adquirido ao longo do ensino médio e que são importantes para se candidatar a um emprego?

9. Você se sente preparado para enfrentar o mercado de trabalho? Justifique sua resposta.

10. Na hipótese de integrar o mercado informal de trabalho, que conhecimentos, habilidades, atitudes, habilidade etc. você julga necessários ter desenvolvido? _____

11. Que contribuições você considera ter recebido de sua família no sentido de se preparar para o trabalho?

12. Além da atividade formal escolar, que outras atividades você considera importantes que possam lhe trazer algum tipo de conhecimento necessário para você se inserir no mercado de trabalho?

13. Você se empenha em fazer algum tipo dessas atividades, pensando na sua expectativa de trabalho?

- Sim Não

14. Se você respondeu sim, especifique: _____

15. Se respondeu não, justifique o porquê. _____

16. Que importância têm para você o certificado do ensino médio? _____

III. Entrevista coletiva – (transcrição literal)

P = Pergunta do entrevistador

P. - Vocês são concluintes do ensino médio, praticamente concluintes, né? Alguns trabalham outros não, mas eu acredito que todos tenham expectativas profissionais em relação ao futuro. Eu queria que cada um... que vocês pudessem falar um pouquinho das expectativas profissionais que vocês têm a curto, médio e longo prazo. Agora, vocês tem um certificado de ensino médio. Isso muda, não muda, enfim, que expectativas profissionais, aspirações profissionais estão aí navegando na cabeça de vocês?

Alexandre – Curto, médio e longo prazo. Curto prazo... eu decidi fazer faculdade não nesse ano mas em 2007, 2008, porque tem algumas coisas que eu ainda quero fazer antes de começar faculdade. Tem algumas coisas de nível mais profissional e outras até... alguma coisa de lazer, assim eu pretendo fazer curso de ciências da computação, tem que ralar muito, é curso integral e só têm em universidades muito boas, assim que eu vou ter que estudar muito pra isso, então vou ter que me dedicar um ano, dois anos, estudar pra poder passar no vestibular, pra poder então fazer o curso e me matar mais um pouquinho, né, durante cinco ou seis anos... um dos motivos que me levou a ... porque fazer faculdade daqui a vamos supor daqui a dois anos? Porque parar dois anos depois do ensino médio? Tenho vontade de tocar saxofone, tocar...também violão... eu acho que a gente tem que saber pesar um pouco as coisas e não colocar só do lado profissional, o importante é ter lazer e coisas que te dão prazer e ... por mais que eu queira trabalhar com informática... eu trabalho na área financeira, então não dá pra ficar me especializando na área de informática, tenho que me especializar no que eu trabalho atualmente e não vai adiantar... eu vou ficar na empresa ganhando o mesmo salário durante dois anos, vou ficar com o mesmo cargo, eu... concluindo o ensino médio... além de tempo, de estar estudando pra passar no vestibular no ano que vem ou no outro ano, já dá pra eu fazer alguns cursos na área financeira, até porque hoje em dia informática você concilia com tudo, concilia com economia, com administração, tá crescendo bastante... e é isso. Só tem curto e longo prazo, praticamente, né?!

Isac – Eu pretendo ficar uns dois anos ou três anos no trampo que eu to, se eu não for mandado embora antes do serviço... então... aí eu pretendo ser mandado embora, pegar o dinheiro e fazer faculdade, que com o dinheiro que eu ganho agora no serviço que eu tô eu sei que não vou conseguir pagar faculdade, numa pública eu sei que não vou conseguir com o ensino que eu tive... é isso aí, vou esperar dois anos, três anos...

P. – Faculdade do quê?

Isac – Faculdade de administração, certo?

Jair – A curto prazo, estar concluindo ensino médio, e eu tô esperando a bolsa do ProUni pra tá iniciando faculdade já no primeiro semestre de 2006, né, quero dar continuidade assim já com tudo pra não ter que parar e esquecer alguma coisa e a médio prazo quero tá concluindo a minha faculdade: graduação em administração... pretendo fazer na escola do Mackenzie, presbiteriana, aí também tá concluindo junto com a graduação o curso de línguas, né, americana, né, pra tá, né, assim, na média do povo, né, porque isso não é nem mais, nem menos, né, é a média, assim, do povão. Aí a longo prazo quero tá... ah, sim, as curto prazo também, eu quero ser efetivado, no meu emprego, né, porque eu tô como aprendiz, ainda. Aí, em maio eles

vão decidir se me efetivam ou não, provável né, aí quero tá sendo efetivado, já trabalho na minha área, né, sou assistente administrativo, aí quero crescer na minha área e a longo prazo, né, quando tiver lá com os meus 28 anos, quero tá iniciando também minha pós-graduação... é, acho que é isso, e quero tá na mesma empresa, não quero sair de lá...

João Luís - ... hoje tô cursando o ensino médio, pretendo concluir... pretendo, não, vou concluir esse ano... curto prazo, eu pretendo fazer um curso técnico no Senai... de auxiliar administrativo ou alguma coisa que domine a administração. Médio prazo? Pretendo estudar bastante pra passar numa faculdade pública. Isso é muito difícil, porque eu estudo na escola pública, né? ... já... e longo prazo, eu pretendo ter saúde, que é o que mais interessa, fazer... ter uma profissão boa e ser feliz!

P. – O que você considera uma profissão boa?

João Luís – Uma profissão! Que dê dinheiro! Como por exemplo, ciências da computação nessa faculdade que eu quero servir... eu acho muito boa a faculdade, eu gosto também de computação e ter uma profissão boa. Pra mim não tem essa de escolher não, pra mim... também não é qualquer uma também né, (muitos risos) não é qualquer uma também mas... se eu gostar da área, principalmente da computação, de informática, eu acho que vou me dar bem.

Helena - ... a curto prazo eu pretendo arranjar um emprego não numa área específica, apenas pra me ajudar tá cursando a faculdade, que eu começo o ano que vem, de Direito... a médio prazo eu pretendo começar o estágio ainda na faculdade, envolvido na área já e ser uma boa profissional... e a longo prazo estar fazendo, prestando concurso pra entrar na polícia civil e ser delegada. Na vida profissional é isso!

P. - Você já trabalhou, Renata?

Renata – Trabalho.

P. - Trabalha atualmente, em que área?

Renata - Eu trabalho com escritório.

P. – E você pretende continuar nessa área ou pretende ir para uma outra área?

Renata – Não... pretendo. Ano que vem eu começo fazer faculdade e eu pretendo fazer também, prestar concurso público, né. Mas nada assim... eu não tenho uma ... vou fazer faculdade de Direito mas eu não sei ainda se eu vou... me especificar em que área, se eu vou ser delegada, se eu vou ser advogada, se eu vou ser promotora. Eu não tenho isso em mente, entendeu? Eu sei que eu quero fazer Direito, é um sonho meu. Gostaria de fazer numa USP da vida, mas assim com o ensino que eu tive, talvez não eu... eu não soube aproveitar, entendeu? E por isso eu vou fazer em faculdade particular, mas com certeza vou dar o maior valor, vou me dedicar bastante pra tentar prestar um concurso e quando tiver na faculdade já quero também tá fazendo uns estágios, aí quem sabe... mas por enquanto também é a mesma coisa que a Helena falou, quero tá trabalhando pra poder... em qualquer área, pra poder tá pagando minha faculdade. Agora quando eu tiver já no segundo semestre, quem sabe já tá fazendo...

Lúcia – Eu trabalho no setor de faturamento da Varig e eu não sei se eu quero mesmo fazer faculdade nesse setor, que é administração, né, não sei se é isso mesmo que eu quero e lá... eu trabalho de estagiária... lá pra eu ser efetivada eu tenho que estar cursando faculdade, de administração, só que eu não sei se é isso que eu quero por enquanto, aí o meu estágio acaba o ano que vem, em abril, e o ano que vem eu pretendo estudar,

pesquisar aquilo que eu gosto, porque eu gosto de administração, só que eu quero ver outra área que eu posso tá me... vendo o que eu gosto também. E é isso.

Alberto - ...eu pretendo estar concluindo o curso médio agora este ano, pretendo estar concluindo o curso de gastronomia que eu tô dando início... depois conseqüentemente cursar faculdade de gastronomia... é um mal necessário, aceito, mas faculdade mesmo eu vou ...só em 2007... porque o ano que vem eu pretendo trabalhar, fazer esse curso que eu tô fazendo, terminar e em 2007 entrar na faculdade... e tá conseguir um cargo como chefe de cozinha... alguma coisa do tipo...

P. - E você também pensa fazer um curso superior nessa área, ou pelo menos correlato, tipo nutrição, alguma coisa assim?

Alberto - ... eu cheguei a prestar vestibular para nutrição Anhembi-Morumbi... é muito caro.

Carlos - eu tô terminando o ensino médio e trabalho, só que eu pretendo mudar de serviço por isso eu pretendo fazer um curso profissionalizante para que na frente eu possa tá fazendo uma faculdade, mas no momento eu não pretendo fazer faculdade agora, porque as minhas condições financeiras não é das boas

P. - E você já pensou que faculdade?

Carlos - Ainda não, ainda não tenho em mente ainda.

P. - Nem a área?

Carlos - Não, ainda não.

P. - E nos próximos anos algum outro tipo de trabalho diferente do que você exerce atualmente?

Carlos - Pretendo mudar.

P. - Independentemente de fazer faculdade ou não?

Carlos - Isto.

P. - Tem alguma área que você pensou?

Carlos - Ainda não.

P. - Vocês já devem ter ouvido falar no vínculo entre o ensino médio e o mundo do trabalho. Sim ou não?

Todos - Sim.

P. - Os professores já falaram que a legislação prevê, vocês têm conhecimento disso?

Todos - Não.

Jair - Aí já não.

P. - Esse conhecimento que vocês têm sobre o vínculo entre o ensino médio e o mundo do trabalho vêm de onde?

Aluna - Pela lógica mesmo!

Jair - Pela lógica (repetindo o que uma aluna dissera). Da idade, né?

Todos - Da idade...

Uma aluna - Quando você faz dezesseis anos, começa a trabalhar...

(trecho inaudível)

Alexandre - Porque eu acho que é assim, hoje em dia se você não começa a trabalhar quando você está no segundo ano, você está com dezesseis anos, se você esperar chegar nos dezoito fica difícil porque aí eles pedem experiência e, meu, se você esperar ficar com dezoito não dá, aí você começa com dezesseis, pega

experiência, vai tendo aumento de cargo, aumento de salário, e quando você tem dezoito, você já está um pouco encaminhado profissionalmente. Por mais que prejudique um pouco seu rendimento escolar, geralmente o aluno estuda durante o dia e vai para a escola a noite e ah...é horrível!

P. Então, a legislação, ela prevê... um dos artigos, prevê a preparação para o mundo do trabalho... é...vocês... o que vocês acham... vocês percebem essa ligação, assim, ensino médio, na escola, o curso que vocês fizeram, alguma ligação com o mundo do trabalho em termos do que vocês aprendem, das atividades que vocês fazem etc ...?

Um aluno – Não

Lúcia - ... ter concluído... a escola pra poder tá se profissionalizando em outra área, só pra ter o ensino completo.

Jair - Pode até ser que o que a gente tá aprendendo pode tá ajudando né no nosso trabalho mas o professor não deixa isso claro, não prepara o aluno (...) você tem que estudar, porque você vai trabalhar, você vai usar, então o professor, ele só dá porque tem que dar a matéria, tem que concluir as notas dele pra passar pra direção, mas fora isso (...) o aluno tem consciência do que está vindo pra frente, alguns professores, né, a maioria dos que eu conheci que me preparou, pelo menos, foi só um, assim, só um que me preparou...

P. Que tipo de preparação você considera que ele tenha te dado?

Jair – Ah ele conversava bastante comigo (...) conversava bastante com a gente... tinha uma aula dinâmica... em que... tinha aula que ele passava todinha conversando com a gente, falando, dando dados do processo seletivo, né, que tal vaga tem tal nota de corte, tem tantos alunos por vaga, qual faculdade ... qual universidade tá... a posição dela em relação ao MEC, então ele ajudava a gente com isso sim, no primeiro ano que eu tive aula com ele, né? Mas aí no segundo, no terceiro ano, nenhum professor mais conversou com a gente sobre faculdade, conversou diretamente sobre o futuro, né, coisas por cima, assim né, mas nada tão direto que nem...

P. – É...dos conteúdos e atividades que vocês tiveram ao longo do ensino médio, vocês conseguem perceber algum conteúdo, algum conhecimento, alguma habilidade que possa ser ... que vocês aproveitem no mundo do trabalho, que ajudem o desempenho de vocês no mundo do trabalho?

Helena – Eu tenho experiência de um ano na porto seguro, eu posso dizer que o que eu levei da escola pra Porto foi habilidade de redação e escrita... tirando isso, nada... eu acho que o ensino médio hoje... generalizando...é a continuação do fundamental, é o certificado no fim do curso, porque não prepara o aluno pra isso, não prepara o jovem para o mercado de trabalho, é só a continuação do fundamental.

Alexandre – Eu estava conversando com uma professora... até o próprio professor... eles não têm essa idéia de ...de acompanhar mesmo o aluno... uma professora... simplesmente... a opinião dela era que os professores e pais deveriam acompanhar as crianças só até o período de alfabetização... que depois dos oitos anos... que cada um anda por si, ela fez até uma comparação com muitos mamíferos, né, com muitos animais que só criam e depois de pouco tempo deixam eles largados no mundo, e isso não é verdade,, acho que realmente... como o professor X ele realmente preparava bastante, a gente tem até qui no laboratório trabalhos (todos fazem menção ao trabalhos que o professor pedia que eles fizessem)... é muito importante ... realmente é uma atividade mais prática... que hoje em dia... não adianta você... uma coisa que acontece muito na escola,

por exemplo, o professor vai ensinar física e ele te passa... a cada aula ele passa uma fórmula diferente mas muitas vezes você pergunta – tá, onde que eu vou usar isso e as vezes não responde (o professor)... meu... acho que poderia muito... hoje eu vou explicar como funciona um carro... como é o funcionamento de uma máquina... não tem possibilidade nenhuma, não acontece...

João Luís – (Pedindo a palavra) Posso falar? Os alunos também não cooperam tanto assim para o professor... explicar.

Uma aluna – É verdade...

João Luís – Principalmente na minha sala (risada). Os alunos acham que a vida é fácil lá fora, sabe, bagunça(m) não quer(em) nem saber, aí os alunos não cooperam porque se eles quisessem mesmo eles sairiam ...não sabendo de tudo mas de uma boa parte...

P. E o que é essa boa parte do que eles sairiam sabendo, você considera que de alguma forma pode contribuir para o mundo do trabalho, é uma preparação de alguma forma...?

João Luís – Não só pode como ia ajudar muito também a passar em algum concurso público. Ensino médio... se todo mundo.. quer dizer, desde o primeiro ano tem bagunça... na minha sala principalmente... se todo mundo cooperasse.... de aprender...tivesse vontade de aprender... tudo... eu acho que ia sim usar em alguma faculdade... pública...

P. - Por que vocês acham que existe essa falta de cooperação, de colaboração como diz o João?

Alexandre – O que acontece mesmo é a falta de acompanhamento pelo professor, porque o próprio professor passa essa idéia para os alunos, que os alunos são desinteressados, e os professores agridem os alunos psicologicamente muito, muito. ... o professor X ... era o único, né, que preparava nesse sentido...os mesmos que eram ... que tinham desinteresse nas outras matérias ficavam calados na aula dele, cooperavam com aula dele... ficavam ouvindo a explicação que ele dava...

Alguns alunos falam ao mesmo tempo concordando com a fala do Alexandre.

João Luís – É verdade... o professor. X era o único que botava ordem na escola .

Jair – A aula dele rolava, cada aluno em sua sua cadeira... ele era o único.. cada aluno tem a sua cadeira na aula dele...

João Luís – Já o professor de matemática nosso... qual é o nome dele?

Jair – Y.

João – O Y. Ele é totalmente... fora de... o psicológico dele tá muito abalado. Nunca deveria dar aula mais, pra mim, na minha opinião.

Alexandre – Bom...o professor...sinceramente...devia (...) o posicionamento do professor perante os alunos, né, qualquer autoridade, porque o professor acaba sendo uma autoridade, tem um nível (...) maior que o nosso. Qualquer pessoa que está acima da gente acaba passando um exemplo pra gente, então a gente acaba absorvendo um pouco, assim como na empresa...tem um gerente que é superprofissional, você também vai querer ser um superprofissional. Você tem um professor, nossa, você acha... esse professor é o cara... ele ensina muito...você fala, bom, eu vou ser o aluno e vou aprender muito. Aqui não rolava... às vezes você vê um professor... ele não tenta nem fingir, pelo menos, às vezes que ele tem força...pra dar aula, às vezes chega,

fala, meu, vou tentar... então é meio que assim, às vezes a gente enxerga essa fragilidade que os professores tem e acaba absorvendo isso, porque eles acabam dando uma legalidade pra gente...

Uma aluna – É verdade...

P. – De qualquer forma, pensem um pouco em vocês hoje, e façam uma análise se vocês são os mesmos de quando vocês entraram no primeiro ano. Vocês consideram que houve algum avanço, um acúmulo de conhecimento, vocês são a mesma pessoa ou são outras pessoas e de onde veio essa transformação? De alguma forma vocês adquiriram algum conhecimento, de onde veio esse conhecimento? Que conhecimentos são esses?

Helena – Eu acho que amadurecemos sim, nessa fase, uma fase de transformação assim muito rápida, eu acho que o conhecimento vem de outros lados, em casa, no mercado de trabalho que a gente tá... a maioria aqui já entrou... da escola... então, do próprio se conhecer... eu acho que... boa parte da nossa vida a gente ta aprendendo a nos conhecer, eu acho que nesta fase do ensino médio a gente aprende muita coisa... de vários lugares, de vários pontos, você suga conhecimento de vários lugares, conhecimento não é só coisas boas, coisas ruins também, tudo que você conhece e essa parte a gente aprendeu bastante, aprendeu a distinguir mais as coisas.

P. E aí, como você falou que a gente aprende, vocês aprendem de várias fontes, de vários lugares. Esse outro conhecimento, de alguma forma, ele é trazido para dentro da escola, ele é trabalho dentro da escola, ele é abordado dentro da escola, ou é como se fossem coisas estranhas e a escola não tem nada a ver, há uma ruptura ou há uma ligação?

Helena - Eu acho que o ponto da ruptura... o ponto da ligação... eu acho que... que nem, no meio profissional eu aprendi a como me portar numa empresa, na escola eu aprendi... é... matérias mesmo, coisas mais é... livros... didáticos! Em casa eu aprendi comportamento, e assim vai. Acho que são coisas distintas. Eu acho que são comportamentos diferentes, acho que a gente age... não que seja diferente em todos os lugares, mas a gente tem... a gente sabe como se portar em cada lugar, então acho que isso influencia, dá uma diferença de um lugar pro outro. Os conhecimentos são diferentes.

Renata – Na minha opinião o ensino médio é só pra você ter o seu diploma, eles não ensinam o que a gente precisa pra ser um grande profissional, eles ensinam o quê? Português, matemática, ciências, são coisas que a gente vai usar alguns conhecimentos, mas tem muitas coisas que a gente gostaria de aprender, algumas profissões, alguma coisa, alguma informação que ajude a gente a escolher alguma faculdade, ou até uma profissão assim... pra gente... a gente tá lá estudando português, matemática, essa matérias assim pra quê, pra gente arrumar um emprego e aquilo continua, mas a gente não tem uma expectativa, ou um conhecimento do que a gente vai fazer, talvez hoje dia eles já tão dão curso profissionalizante, antigamente já não dava isso, a gente aprende muita coisa, eu pelo menos aprendi muita coisa nesse período entre 15 e 17, 18 anos, mas eu não acredito que isso veio da escola, entendeu, foi do portão pra fora, eles não debatem profissões, nada, não debatem nada, pelo menos nunca aconteceu isso comigo numa sala de aula, no máximo que eles podem fazer é passar dez questões que caiu no Saresp, no Enem, talvez as vezes nem comentam, nada, e eu acho assim o interesse vem de cada um, a gente tem que procurar o que a gente quer, o que a gente vai fazer ou não, nunca fiz um teste vocacional, na escola, nunca tive nenhuma informação do que eu vou ser, do que eu quero fazer,

estudar o ano que vem, entendeu, é mais aprender isso, as matérias, pra concluir o ensino médio que pra mim também não significa nada... concluir o ensino médio... é só a gente esperar, fazer 18 anos, trabalhar e fazer faculdade, pra mim é isso, e acho que pra muita gente também, a gente tem que correr atrás, a gente mesmo, eu nunca ouvi falar ninguém que ajudou a escolher uma profissão, numa sala de aula.

Um aluno - É verdade...

Outro aluno - É verdade...

Jair - Eu vejo que é assim, se o aluno por si só não se debate com a necessidade... desenvolve a consciência que ele precisa de estudar, que ele precisa de trabalhar, que ele precisa por si só ver o mundo lá fora, ver a necessidade do dia a dia, né, por parentes, amigos, porque se ele por si só não tomar consciência, o aluno, pela escola, ele estaria continuando a decorar matéria, estaria continuando a decorar coisas que não o colocam profissionalmente, né, então não vai achar dinâmico, né, não vai dar uma forma culta, uma língua portuguesa..., forma culta de tá numa empresa, né, só vai garantir as matérias, coisas que a gente não vai conseguir digerir, assim, né, só vai passar reto, não vai entrar no ... pra gente, porque você vai esquecer, né?

Renata – Então, dependendo da área que você for seguir, é, talvez o colégio não te ajudou em nada, entendeu, a gente tem aula de biologia, ah vou ser um biólogo, ta.. aí é legal, entendeu, mas tem muitas áreas que a gente vai... a língua portuguesa... lógico, isso foi muito essencial na minha vida e na vida de todo mundo aprender a língua portuguesa, aprender matemática, são coisas que a gente mais usa, mas assim, é lógico, é muito bom, é, a gente aprender essas coisas na escola, só que deveria ser com que... exatamente a pesquisa, entendeu, o que eles te ajudam a escolher a sua profissão, né, nesse caso que entra que é o nada, eles não ajudam em nada.

Jair – Eu vejo que (...) que a Renata falou, no caso a biologia, física, matérias assim, elas deviam ser dadas mais dinamicamente, porque, né, são coisas que como o Português e Matemática tem que saber porque a gente vai precisar no dia a dia, agora é gostoso ser um advogado e conhecer o meu corpo, né, conhecer as plantas, é gostoso, né, é uma forma de conhecimento, mas hoje em dia os professores não dão a matéria de biologia como conhecimento, dão como decoreba, assim, aquela coisa que você tem que ler e se preparar para a prova que vai ter na semana que vem, não você ler e guardar para a sua vida, mas você ler e guardar pra ganhar um C ou um B, porque o professor não dá nem A, às vezes... tem que ganhar um B pra passar de ano, é aquilo, né, o professor não prepara o aluno pro mercado de trabalho, pra vida, ele quer fazer a parte dele ali, que é muito mal feita, né?

Alexandre – Se você dividir a informação, o tipo de informação, sei lá, em humanista, mercadológica e didática. Eu acho que a escola, ela se prende só a didática, né, mesmo assim, é só decoreba, mesmo, porque, meu, você fica...cinco horas, durante cinco ou seis horas (na escola)... é muito tempo do seu dia e pra vc só decorar as coisas, pra no final a gente, né, ter que fazer prova. Infelizmente, hoje, precisa a escola ver o interesse do aluno, tem muito aluno que vem, vem mais pelo lado social, vem porque é legal ficar entre os amigos, a gente quer, de repente... nossa, vem pra conversar, porque... não tem como... você vai vir pra estudar, quem que vai conseguir vir só pra estudar... pra você decorar as coisas, não dá, agora se você fosse na escola pra entender por exemplo... ah, hoje eu vou ensinar como funciona um carro, como que funciona um elevador, se fosse realmente mais dinâmico, se falasse oh... se tivesse de repente mais analogia...não sei qual

que é o índice, mas muitas pessoas... não chegam no 3º ano, muita vezes... muitas meninas engravidam, muitos caras viram pais porque não tem essa formação humanista, às vezes o cara não tem informação em casa, ele chega na escola e o professor que poderia dar um toque, falar meu, você tem esse caminho, é esse, tal... não dá, ele tá preocupado só em passar aquilo que é superlimitado, e fica sentindo muito preso, então acho que realmente ... muitos, muitos professores reclamam de comportamento, mas eu acho que os alunos acabam sendo vítimas do sistema de ensino, eu acho que há 20, 30 anos a escola parou, é uma instituição, digamos que falida, porque antes, na época que alguns pais, alguns avós estudaram era muito diferente... você vê pessoas mais velhas que fizeram até a quarta, fizeram a oitava série, escrevem muito bem, fazem conta perfeitamente, e às vezes dão banho em alunos que estão (...) no 3º ano do ensino médio, que hoje em dia... é muito mais fácil ter um monte de cara com o 2º grau, só que a gente vive num país que ... na eleição, escolhe um cara porque o cara dá bom dia, boa tarde pras pessoas, né. Olá, companheiro, companheira... o cara não põe idéia nenhuma, não põe proposta, e a gente também se sujeita a isso.

Lúcia – Eu acho que a escola agora deveria se preocupar em explicar as profissões que estão tendo no mercado de trabalho pras pessoas, os alunos verem, poderem falar ah... eu gosto daquilo, eu gosto daquilo, para os alunos entenderem, saberem o que é cada especialidade, cada profissão. Acho que a escola devia se preocupar mais nisso, porque a gente sai daqui, termina, a gente tem que ir em outras escolas, em outros colégios, pra poder saber o que que é cada coisa, cada curso, para saber o que que a gente vai fazer. Aqui mesmo dentro da escola nós não temos isso, acho que a escola deveria se preocupar mais com isso, pro aluno sair daqui já ter uma cabeça, ah eu posso fazer tal faculdade, eu sei o que que é, tal... eu acho isso...

João Luís – E acho assim, a escola é culpada, o governo não tá nem aí pra nós, os estudantes, vai fazer o que, vai, não vai prestar na USP porque sabe que não vai passar porque você estudou em escola...porque é pública! Tem que tentar... estudar, principalmente estudar muito, quando sair do ensino médio cair nos livros, pra você não achar... eu não vou passar na USP porque eu fiz faculdade (escola) pública, eu estudei na escola pública, por causa disso eu não vou passar... tem que tentar. Mesmo se não conseguir passar na faculdade pública, mas tem que tentar uma coisa melhor, uma faculdade, pelo menos uma faculdade particular mas boa, né, uma coisa assim...

Isac – Eu acho que a culpa também é do aluno, porque muitas vezes ele vem na escola, o professor quer passar uma coisa diferente na sala de aula, os alunos começam a reprender o professor, falar que aquilo não é... que a escola não é pra você fazer isso... por exemplo, o professor X, quando ele falava que a...ele parava a sala pra falar com os alunos sobre profissão, como você ia se portar em um teste, essas coisas, eu via muito aluno falando que o professor tava enchendo o saco, tava falando besteira. Acho que se o aluno parasse para ouvir uma pessoa que é experiente, que tá ali na frente dando a sabedoria que ele tem, ele podia aprender mais, mas o aluno... hoje em dia, eu acho que o ensino piorou, por quê?, Porque hoje em dia tá fácil pra pessoa entrar na escola. Antigamente, por que era bom? Porque a pessoa, ela tinha o trabalho pra entrar na escola. Não era tão fácil como é hoje em dia, hoje em dia é muito fácil a pessoa chegar e entrar numa escola pela quantidade de vaga que tem. Antigamente não, antigamente pra você entrar no ensino médio era mais difícil, era... você tinha que batalhar para entrar lá... quando a pessoa batalha, rala pra tá ali, ela se esforça pra se manter, ela... como a gente não tem essa dificuldade pra você entrar no ensino médio, o aluno leva na

brincadeira, e o que ele quer, já que hoje em dia como só vem à escola e você passa, o aluno não se preocupa em aprender...porque ele só tá escutando ali na sala e ele já passou de ano, antigamente você escuta, você escuta quem? Seus pais, seus avós... antigamente o professor pegava no seu pé, você tinha que estudar, você tinha que batalhar, se não você tomava um E. Hoje em dia se o professor deu um trabalho... fala que não gosta do trabalho... dá um C ou um B, o aluno já fica todo nervosinho, porque acha que... é mas é verdade... o aluno fica nervoso quando toma um C... Ah, professor, mas eu me matei pra fazer! Mas o aluno também tem que entender que o professor não pode dar a nota porque ele se matou, o aluno tem que aprender também a saber fazer o negócio, que o professor tá dando aquela nota porque ele não soube fazer direito. Que da próxima vez ele teria que (...) já que eu tomei um D nessa prova tem que na próxima vez melhorar. Por que muita gente ficava também muito nervosinho com o professor X, por quê? Porque ele não dava nota assim à toa, ele olhava o trabalho todo, falava: olha esse aqui não tá bom, ta? O pessoal falava que ele também não explicava a matéria, mas ele falava assim pra você, pra você aprender uma coisa, você tem que correr atrás, se você não correr atrás você não aprende. O pessoal falava que ele não explicava, mas ele falava o que pra você (...) falava assim pra você: eu dou o caminho pro aluno aprender, eu dou o caminho pro aluno correr atrás e aprender pra ele não esquecer, que você aprende rápido vai rápido também, ele sempre falava isso. Aí quando um aluno vinha perguntar uma coisa pra ele, ele falava: pelo menos você leu a matéria que tá no livro? Ele falava pra você, você leu a matéria que tá no livro? O aluno falava ...você tem que explicar porque você é professor. O aluno não tem saco de pegar o livro e ir lá e ler o que é matemática. Ele falava... ele também sempre falava... tem que aprender a ler matemática... pra você estudar bem matemática tem que saber ler matemática. Eu acho que o aluno, acho que o aluno também fala português... você pega um livro de biologia, tem que saber ler biologia, se você vai pegar química, tem que saber ler química, se você vai ler matemática, tem que saber ler matemática. Tudo tem que saber. Só que o aluno tinha preguiça de correr atrás pra saber o que que é que tá ali. Ele sempre falava, se você não entende uma palavra, você pega o dicionário e vai procurar o que significa. Só que muitas vezes o aluno ficava nervoso com ele, falava: Ah,(...) é o professor tem que me ensinar (...). Aí o aluno ficava nervoso porque ele falava: Não, eu tenho que te dar o caminho pra você aprender. O aluno já não gostava disso aí. Eu acho que o aluno também tem que ver quem... o professor também não pode dar tudo mastigado. O professor tem que ensinar como que ele tem que fa... o professor falava o que... ele dá o caminho pra você aprender a pesquisar.

João Luís – (...) tem uma dúvida (...) a gente vai perguntar e ele dá uma dura, mano. O professor... o papel dele é ensinar, não ficar dando bronca que você não aprendeu, tem aluno que tem dificuldade pra aprender, tem outros que tem facilidade, é fácil o professor explicar uma coisa... não entender, procurar ... não entender, vai ficar por isso mesmo? Esse era o defeito do professor X, ele não explicava de novo a matéria e aqueles alunos que tinham facilidade iam embora, né, ficava tudo com A na matéria dele, e os alunos que tinham dificuldade, não é pra você fazer igual.

P. Se vocês tivessem que mudar o currículo do ensino médio, o que vocês mudariam?

Uma aluna – Como é que é o currículo do ensino médio?

P. – O currículo é o conteúdo, as matérias, as disciplinas...

Jair – Ah colocava mais dinamismo...

Uma aluna – Tem países que nem, acho que, não sei se os EUA que o aluno que escolhe as matérias que ele quer cursar, não é assim que nem aqui no Brasil, o Brasil tem... você ir na escola você tem que estudar Português, Matemática, História, Geografia...lá não, você vai e escolhe, eu quero fazer Biologia, Química e Física e Português e Matemática que é a base, né? E você faz... num ponto eu acho isso legal, noutra ponto eu não acho. Porque a gente tem... esse valor de ...entender um pouquinho de tudo, mas é uma coisa imposta, eu acho que se tivesse que mudar alguma coisa, não seria exatamente mudar, seria acrescentar, que nem o Jair falou, seria pôr mais dinamismo nas aulas e voltar como o senhor falou pro mercado de trabalho, que não tem nenhum vínculo com o mercado de trabalho.

Alexandre – Concordo, né, muito, assim... acho que a escola teria... deixar de passar decoreba e realmente preparar em todas as áreas, porque hoje em dia muitas entram numa empresa que sempre tem alguém que, meu, dá uma força e fala ah pra gente, assim: Como é que tá...? A gente precisa de aprovação, sempre, a gente precisa que alguém seja companheiro... e aí, como é que você tá, você tá fazendo bem tal coisa? Eu acho que...não precisa realmente dar tudo mastigado, ...mas só que tem que dar três caminhos, não é só didático, mas é humanista e mercadológico, tem que te preparar como ser humano, você tem que ter uma opinião pelo menos que hoje em dia, digamos que 80% dos alunos saem sem opinião, você pergunta: Ah o que você acha da comida que você comeu hoje? E pessoa não sabe te falar. Então isso... eu acho que é um defeito da escola que deveria desde a primeira série deveria já começar (...) já começar com uma formação tanto humanista quanto mercadológica, não é ter aula de preparação mercadológica pra uma criança de 7 anos, mas acho que tem que ter essa proximidade, acho que o professor teria que ter um papel, digamos assim, um coadjuvante...como se fosse um pai mesmo... mais próximo do aluno, e hoje em dia não é assim, até de repente pelo salário, pelo... é quase impossível você conhecer algum professor que dê aula num só horário, porque pela remuneração que parou há muito tempo de aumentar, eles acabam tendo que assumir dois, três horários e não tem como dar assistência pra tantos alunos, acho que se tivesse que mudar, acho que teria que ter um acompanhamento melhor. E mais realmente mais dinamismo, explicar porque as coisas, porque que as coisas... porque que as coisas são, não é como você fazer cálculo... primeiro tem que ver a base, como que funciona alguma coisa, pra depois você descobrir...ah que mede tanto, então o resultado vai ser esse, isso que é importante, não é você saber fazer conta... você analisar e falar ó aquele carro... o automóvel tá em movimento, por quê? você tem que saber o porquê...

Jair – É isso aí...

(Comentários, gracejando a fala do Alexandre, sobre a prova do ENEM, alguns dizem que o ENEM fez uma pergunta sobre carro e uma aluna responde - no ENEM não, falou do combustível, não do carro...)

Alberto – Eu acho que é tipo assim, não adianta você mudar nada se o professor não tá motivada pra ensinar e o aluno não tá motivado pra aprender. Porque o aluno chega na escola (...) fica por isso mesmo, porque ele tenta passar alguma coisa e o aluno não tá nem aí, aí ele vai perguntar, o professor fala – já expliquei, se vira e vai ficando por isso mesmo, entendeu, e tudo isso é consequência... vem da base... o professor ganha mal, tem que trabalhar em uma, duas, três escolas (...) e aí o que acontece dentro da escola você não sabe, de repente... o que acontece na vida dele, de repente você sabe e leva isso pra fora e de fora pra dentro, eu acho que a motivação é tudo, tem que arranjar um jeito de, uma forma de deixar o professor mais tranqüilo pra dar a aula

dele, mais sossegado, em termos de trabalho e tudo, a motivação vem disso e o aluno também, conseqüentemente, assimila isso e tá motivado porque se o aluno tiver motivado ele vai aprender, o professor vê que o aluno tá motivado e ele vai conseguir dar uma aula boa, eu acho que é isso.

Jair – Eu acho que é assim, a questão do professor profissional, né... eu, Jair, sou formado como administrador, como um profissional eu tenho que receber o (...) independente se as pessoas estão dando o (...) não estejam de bem com a vida ou estejam de mal com a vida, né, porque eu não posso parar o meu trabalho se o advogado do meu lado não quer trabalhar, né, eu também não posso parar o meu trabalho se a secretária...tem que unir com o trabalho dela também, de uma certa forma, né, (...) afinidade com o meu trabalho, como assistente administrativo, a secretária também tem que me ajudar, ela tem o serviço dela também, mas eu não posso barrar o meu trabalho por causa de influências externas, né, ... o professor, hoje, ele é muito dodói, pra falar o português claro, ele é muito dodói... Ele fala: ... porque o salário é pequeno, eu tenho que lidar com pré-adolescentes, com adolescentes, que são emburrados, que são... então, ele é muito dodói, o professor, falando assim, falando o português claro, não que eu não entenda a dificuldade do professor, porque... é adolescente, beleza, mas isso não pode ser empecilho para que o eu profissional não atua, né, porque eu tenho que ser profissional, se eu me graduei é em (em quê...?) (alguém responde- Pedagogia) ... Pedagogia, se eu me graduei em pedagogia, né, eu tenho que ser um profissional, lógico, vou me desanimar, vou me com as coisas exteriores, mas se ele está buscando... o menino vai, talvez (...) ai eu to muito dodói... aí se une, faz uma greve, aí fica três semanas naquela greve, aí depois volta pra dar trabalho... e é trabalho e é nota bimestral, então não dá...

Isac – Eu acho também que a escola devia ensinar o aluno a pensar por conta própria porque muitas vezes o aluno espera alguém falar pra ele dar a resposta, pra ver se ele tá pensando certo, o professor devia ensinar o aluno a parar de ter medo de errar, porque muitas vezes ele espera o quê, alguém da sala levantar a mão, falar pra depois ele falar com vergonha do que os outros... É o que aconteceu aqui no começo, todo mundo esperou o Alexandre levantar a mão pra falar, por quê? Com medo da reação das pessoas, e às vezes a pessoa acaba nem expressando sua opinião e acaba indo na idéia do que o outro falou, um colega do lado, um cara que o professor considera legal, que ele falou e seria legal, eu vou falar também e acaba não falando o que ele tava pensando.

Dois alunos – É verdade, é verdade (um de cada vez).

Isac – A escola devia ensinar a pensar, não do ensino médio, mas ensinar mais antes, do ensino fundamental, pro aluno aprender a pensar... a andar por suas próprias pernas, tentar passar pro aluno que ele tem condições de elaborar uma coisa, ele tem que saber defender sua opinião, aprender a pensar por conta própria ... aquilo é o que eu penso eu não vou mudar porque a fulana falou, se eu falo o que eu penso vão rir da minha cara... é o que eu penso, tem que aprender a pensar...

João Luís – Também a culpa não é só da escola, eu acho também que a culpa é muito da faculdade que o professor faz para ser professor, porque eu acho as faculdades assim particulares não ensina da forma que deveria ensinar... os professores... a como dar aula, porque eles não se colocam numa situação ruim... como, por exemplo, um aluno é bagunceiro ...o professor manda pra diretoria, acha que tá resolvido o problema, a

escola devia ter mais professores ... da forma que o Professor X explica ... tudo é a realidade... a faculdade também é muito culpada disso, eu acho...

P. Faz diferença para vocês concluírem o ensino médio?

Alguns alunos – Faz...

Helena - Só pelo certificado...

Jair – Eu acho que sim, alguma coisa que eu estudei, né, me ajudou... eu prestei vestibular, né, quando eu fui fazendo, né, ... o Enem também, eu vi que eu usei... coisas que eu aprendi em matemática, inda mais... mais língua portuguesa, compreensão de texto, inda mais que é o Enem, né, o Enem é tudo isso, interpretação de texto e habilidades, e talvez... lógico, eu usei, né, mas... ah, faz diferença, sim, porque, querendo ou não, eu adquirir um conhecimento, né, querendo ou não, mas acho que é muito pouco... o conhecimento que eles passam, como eu falei, você engole e já, já sai assim, você não engole e aquilo fica, traz energia aquilo, né...

P. Vamos supor que vocês não vão fazer uma faculdade, vão adiar para daqui um ano, dois anos. O que vocês pensam fazer pra quem tá fora do mercado de trabalho entrar, e quem já está no mercado de trabalho se manter nesse mercado de trabalho? Vocês falaram dos seus projetos a longo prazo, fazer faculdade... mas alguns vão fazer só daqui um, dois anos... neste momento, concluiu o ensino médio, que estratégias vocês vão usar para quem tá dentro do mercado se manter ou quem tá fora entrar nesse mercado?

Alexandre – Hoje em dia tem muitos cursos, os cursos são bons, mas os preços não são acessíveis... sobre a escola, o ensino médio faz diferença, sim, de 30 pra 50, com relação aos cursos, tem curso que você faz em uma semana, que você aprende o que você na escola demoraria acho que um mês pra aprender, porque realmente... pra continuar no mercado tem que ser pró-ativo e tem que estar se atualizando, tem que procurar se informar pra... a gente acaba ... por mais que seja uma faculdade pública... eu tenho a seguinte opinião, além do curso que eu quero fazer, vou ter que ir pra uma cidade do interior, são 4 universidades públicas que tem esse curso e uma que é particular que não é tão boa. Seria a USP, UNICAMP, o ITA e a FEI, a unidade da USP têm engenharia da computação em São Carlos, o ITA em São José dos Campos, a FEI é particular, em São Bernardo do Campo, e tem a de Campinas... então eu vou ter que crescer bastante profissionalmente pra poder ter dinheiro para me manter na faculdade que eu tiver que estudar... por mais que reclame a gente acaba ... a gente entra e não faz o que a gente poderia se tivesse todo o potencial, eu acho que a pausa de um ano, dois anos que eu quero dar já é para entrar na faculdade assim sendo um dos melhores... hoje em dia muitas pessoas têm Internet... então é muito fácil você estudar qualquer coisa, até as próprias matérias da faculdade... português ainda têm pouca coisa, mas se pegar o (...), de inglês você acha muita coisa... que ela comece num site e vai revisando todas as matérias do curso no site, então, se você tiver interesse a gente consegue se manter e cresce muito, é que a gente é limitado, porque a formação que nós temos não só dentro da escola mas na nossa sociedade, a gente se limita muito, hoje em dia acaba sendo fácil você fazer a diferença, você se esforça um pouco e você vai fazer a diferença porque as pessoas estão muito apáticas, tem gente não tem certeza nenhuma.

Renata – Pra gente entrar no mercado de trabalho, com certeza eles exigem que a gente tenha concluído o ensino médio, então acho que é por isso que todos os jovens concluem isso porque assim a experiência que a gente tem é de vida, quando a gente entra, consegue o 1º emprego, que a gente não vai fazer uma faculdade ou

não tá fazendo cursinho, a gente leva o que a gente aprendeu durante muito tempo, o que a gente aprendeu na nossa vida, porque não é lá uma faculdade ou outra que vai ajudar a gente a entrar.. o 1º emprego é o básico, não é às vezes o que a gente quer, porque às vezes a gente também não tem que só aceitar e fazer aquilo que a gente gosta, né? Então, o que a gente leva mesmo é a experiência de vida, comportamento, educação, aí é vontade de aprender e se esforçar pra tudo assim, se você não tiver uma expectativa de fazer faculdade, entrar e exercer aquilo que você gosta.

João Luís – Também hoje em dia, se você não concluir o ensino médio você também não faz faculdade. Você tem que ter concluído o ensino médio pra pelo menos querer entrar em alguma faculdade.

P. Pensando um pouco na vida de vocês, numa projeção lá na frente, que investimentos vocês consideram que foram feitos por vocês, ou pela família... que pessoas vocês consideram que representou um estímulo pra vocês não estarem abandonando o barco?

Helena – Vou falar dos meus pais. Meus pais sempre foram assim, filha única, então sempre foi Helena, Helena, Helena, então desde pequenininha, minha mãe sempre olhou meu caderno, fazer exercício de casa, e isso continua assim, sabe aquela coisa, hoje eu tô desempregada, vou começar a fazer minha faculdade, enquanto eu não arranjar emprego, não conseguir manter isso, quem vai manter é ela, ela sempre guardou o dinheirinho dela, sempre teve uma poupança, uma coisa assim, hoje ela tem casa de aluguel, então esse dinheiro, ela... vai voltar pra pagar minha faculdade, enquanto eu não tô podendo pagar, ela deixa algumas coisas de lado, é claro, pra suprir as necessidades minhas, então acho que, falando dos meus pais, eles fazem e fizeram sempre o possível pra me dar uma boa educação.

Jair – De forma alguma, no primeiro ano, eu queria trabalhar e queria... não queria de forma alguma trabalhar nem fazer um curso a parte, né, minha mãe que... minha mãe sempre correu atrás, né, do meu irmão mais velho, né, meu irmão fez também um projeto público que é o ASAM, né, e é o 1º emprego, aí quando chegou na minha idade que é os quinze anos e meio eu de forma alguma queria fazer o curso, porque eu sabia que ia trabalhar e estudar à noite, eu odiava ter que estudar à noite, porque era de manhã, aí eu falava, ah não ter que estudar à noite, aquela bagunça toda, e deixar minhas coisas... o meu sacrifício acho que foi esse, ter que deixar as minhas atividades em casa, né, que eu, todo dia à noite... eu tinha algo pra fazer à noite, e era à noite que eu fazia, que eu participava da igreja, todos os dias era à noite, então eu tive que tirar isso de mim, né, tirar o meu lazer, o que eu gostava de fazer, pra começar a estudar a noite pra trabalhar, né, e quando eu... tá bom, vai, vou obedecer minha mãe que ela ficava com aquele carão assim, né, mas também sábado e domingo eu não saía da igreja, assim, mas obedeci minha mãe, aí hoje em dia eu falo que ela...foi muito bom pra mim...que eu briguei muito com a minha mãe por causa disso, né, e o meu sacrifício também, né, do meu lado, acho que hoje eu tirei muito proveito, que hoje eu gosto do meu emprego, hoje eu quero crescer, já tenho uma cabeça mais aberta, mais madura, pro mercado de trabalho, então acho que esse sacrifício... tirar o meu lazer que é o que eu gostava, assim, ter que sacrificar esse tempo, pra ter que fazer um curso a parte, pra tá... um emprego, foi...

João Luís – Meu pai que foi um aspecto fundamental, pra pelo menos tá no terceiro ano, que ele sempre pegava no meu pé, nunca tive notas ruins, na escola, ruins assim, se eu... uma vez que eu tirei nota vermelha, só foi uma vez também, meu pai deu um castigo de quase seis meses pra mim, isso foi um castigo daqueles

que nunca mais eu, eu pensei na época, nunca mais eu quero ter esse castigo, nunca mais eu tive, aí isso foi um entusiasmo pra sempre querer ter boas notas na escola.

Renata – Na minha opinião, assim, tudo o que eu aprendi, até hoje, quem buscou isso fui eu, que nem, às vezes eu até discordo de alguém falar assim – ah, os alunos não têm interesse de aprender – eu sempre estudei em colégio público e eu acho que o que falta mesmo é o interesse do professor, eu acho que um ou dois alunos, tá bom, não tem interesse... põe pra fora ou tenta fazer com que eles se interessem...eles (os pais) nunca foram de pegar no meu pé, de ficar vendo caderno, é... de vir em reuniões eles até vinham, participavam de reunião pra não falar que não participavam de nada da minha vida no colégio, mas, sempre, desde pequenininha eu que tive de correr atrás do meu ensino, de fazer um curso, eu que sempre me preocupei com tudo, e depois que eu vim para o noturno, vamos dizer que eu relaxei um pouco no sentido, assim, tem menos aula, você não tem aquela empolgação que você tinha de estudar, os professores não dão aula como dão de manhã, você tem um ensino muito ruim, muito fraco que você se desanima, mas eu acho assim, o essencial é você correr atrás daquilo que você acha melhor para você, eu sempre fiz isso, eu sempre fui atrás de curso, de estudar, de ler um livro, de alguma coisa, não esperando que o meu pai, minha mãe vai ver isso, ou fulano de tal vai dar valor, fulano de tal quer ou não quer dar aula, fulano de tal quer ou não quer aprender, eu acho que cada um hoje em dia tem que pensar e fazer por si próprio, e até pra alguém, assim, porque se você esperar outra pessoa vir fazer por você...não faz.

Alberto – Meus pais também me motivaram bastante (...) eu me espelho muito na minha irmã, ela sempre batalhou muito para estudar, (...) hoje ela é formada em Direito (...) ela que sempre me dá meio que um puxão de orelha (...) e dentro de casa nunca me faltou motivação...

Renata – eu acho muito legal – a motivação – a pessoa te ajudar a escolher, te dar um conselho, uma opinião... pra isso, eu não tive motivação, eu fui atrás... de tudo, mas é muito bom, isso seria essencial no ensino médio, porque uma pessoa com 15 anos começa a trabalhar... eu comecei a trabalhar com 12 anos, então, eu acho essencial você trabalhar e você ter aquele conselho, alguém chegar em você: ó estuda, faz isso, faz aquilo. É muito bom isso, ajuda muito, a influência, nossa, ajuda muito mesmo.

Lúcia – Em casa assim... da motivação, meu pai é técnico em informática, ele sempre quis que eu ficasse ali do lado pra mim seguir aquilo que ele gosta, pra mim ver se eu gostava, que ele acha...ele adora trabalhar com informática, só que eu vi que não é aquilo que eu gosto, eu tinha... montar o computador, fazia de tudo...mas eu vi que não é aquilo que eu gostava e ele percebeu, aí até ele já parou mais, ele viu que não é o meu ramo aquilo e a minha irmã já é, aí ele já pega mais pro lado da minha irmã e motiva ela a aprender, a ficar ali, mas eu mesmo, eu vi que aquilo não é o que eu quero.

Carlos – eu tenho um incentivo muito grande dos meus pais (...) a gente tem o incentivo (...) mas não é só querer que a gente faça isso, a gente tem que ver realmente o que a gente quer, tem que ver também que quando a gente vai chegando na nossa adolescência, porque a maioria dos jovens não tá nem aí (...) a maioria gosta de ter uma direção, mas tem aquele jovem que acaba esquecendo a sua vida profissional e liga só para a sua (...) aí quando eles vão acordar já é tarde, a gente tem que vê a nossa vida pessoal, buscar o nosso objetivo pessoal, temos que buscar o nosso objetivo, para que na frente nós não podemos nos arrepender...

Renata – então, nós precisamos disso, de um puxão de orelha, entendeu. Pensar mais no futuro, você tem que se preparar profissionalmente, não só estudar aquilo e viver naquele mundinho.

Um aluno - pensar no seu futuro pra você se manter, não depender de seus pais, pra você poder se manter, ter sua família e se manter.

Isac – Ah, eu nunca tive nenhum apoio em casa, assim, pra mim... pra estudar. Se eu estudei, o que eu aprendi, foi porque eu quis estudar. Porque minha mãe mesmo, ela não tava nem aí se eu vinha pra escola. Ela só me dava assim...você ter que ir pra escola, você não trabalha, você vai pra escola, então. Ela nunca se preocupou em vir pra uma reunião pra ver se eu tirei boas notas, acho que ela não sabe nem em que sala que eu estou... teve ano de escola que ela não sabia nem que ano que eu tava fazendo que ela venho me perguntar pra saber que ano que eu estava fazendo. Acho que a única pessoa que me deu incentivo pra estudar foi a minha tia, que ela falou assim uma vez pra mim: se você quiser ser alguém na vida, você tem que correr atrás, porque o que você vai aprender é pra você, não é pra mim, não é pra sua mãe, não é pro seu pai, não é pro seu irmão, é pra você. Se você quiser aprender, você corre atrás... o único incentivo que eu tive foi esse.

Alexandre – Eu acho que nos primeiros anos... no jardim... sempre houve bastante admiração, assim, da minha mãe, do meu pai, dos meu familiares... vou pular para o ensino médio. No começo do ensino médio, acho que desde a 7ª, 8ª série que rolava incentivo ... um tio meu sempre falava: meu, em outubro sempre tem inscrição... quando você tiver na 8ª série, você vai e faz a inscrição, faz a prova, que vale muito a pena, e é isso, esses dois tios incentivaram bastante ... os dois são os que mais tiveram formação, fizeram SENAI, deram aula no SENAI, então eles sempre tiveram um pouco mais de visão do que os outros, assim. E eles sempre me davam um toque, do que eu poderia fazer, em que área eu poderia atuar... tem um tio que sentava comigo pra ensinar alguma coisa de matemática, e a minha mãe e o meu pai também ajudaram bastante... quando eu estava fazendo o 1º ano e quando eu estava fazendo o técnico em informática, nossa a minha mãe me ajudava muito, assim... porque é a maior grana, tem as passagens, você tem que se alimentar na rua, então acho que esse incentivo foi muito, assim... tanto no 1º, quanto no 2º (falando do ensino médio), nesse ano também, acho que realmente vale muito, mas o que acontece é que eles não podem entrar na escola junto com você pra de ter incentivo na escola, aí é onde eu acho que o professor (...)