

JOVENS E ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO: a eleição dos eleitos?

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim

Universidade Federal do Rio de Janeiro:  
Programa de Pós- Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra.Maria Ligia de Oliveira Barbosa

Rio de Janeiro

2003

Jovens e ensino médio no Rio de Janeiro: a eleição dos eleitos?

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim

Dissertação submetida ao corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovada por:

Profª. Dra. \_\_\_\_\_ - Orientadora

Maria Ligia Barbosa Oliveira

Doutora em Sociologia

Profª Dra. \_\_\_\_\_

(titulação)

Profª Dra. \_\_\_\_\_

(titulação)

Rio de Janeiro

2003

## FICHA CATALOGRÁFICA

Bomfim, Maria Inês do Rego Monteiro

Jovens e ensino médio no Rio de Janeiro: a eleição dos eleitos?–  
Rio de Janeiro, 2003

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Rio de Janeiro - UFRJ, Programa de Pós- Graduação em  
Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Ligia de Oliveira Barbosa

1. juventude 2. ensino médio 3. democratização da oferta escolar

Para meu filho Pedro, que, aos 19 anos, me faz acreditar que um futuro melhor para todos os jovens é possível.

## AGRADECIMENTOS

Aos jovens participantes deste estudo, pela generosa colaboração.

À Professora Maria Ligia de Oliveira Barbosa, pela orientação segura, competente e, especialmente, respeitosa.

Ao Professor Carlos Nelson Coutinho, pelas valiosas indicações.

Ao Professor Gaudêncio Frigotto, pelo permanente estímulo.

À Ana Maria Alexandre Leite, pela colaboração no trabalho de campo, ao Miguel Farah Neto, pela boniteza na revisão do texto, à Sonia Nascimento, pelo apoio no *abstract* e à Eliane Ribeiro Andrade, pelas sugestões e textos.

À Fernanda Estevam de Carvalho e à Luisa Figueiredo do Amaral, pela competente participação no tratamento dos dados coletados.

Aos Professores Margarida Pereira, Luisa Maria do Rego Monteiro, Luiz Antonio Moraes, Sidney Drago e José Roberto Abud, que viabilizaram a realização deste estudo.

Aos companheiros do Fórum do Ensino Médio, pela riqueza das discussões sobre o ensino médio e a educação profissional.

Aos meus pais, Eneida e Pedro Bomfim, meus eternos professores, pelo estímulo e pelas contribuições na documentação histórica.

À equipe do PROEDES - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da UFRJ, pelo apoio na pesquisa histórica.

Aos companheiros Fernanda Nunes, Luiz Esteves, João Paulo Castro, Angela Muniz, Milta Torrez, Lea Gaudenzi, Dalva Stella e Leila Mendes, pela “cumplicidade acadêmica”.

Ao setor de Pesquisas da UNESCO, pela oportunidade de participação em estudos sobre juventude, que em muito contribuiu neste trabalho.

Ao Professor Máximo Augusto Campos Masson, pelas orientações iniciais.

## RESUMO

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. **Jovens e ensino médio no Rio de Janeiro: a eleição dos eleitos?** Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Ligia Barbosa Oliveira. Rio de Janeiro : UFRJ/PPG em Educação, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação).

Estudo sobre jovens e suas diferentes vivências como alunos do terceiro ano do ensino médio, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2002. Tendo por base que os significados de ser jovem, em cada sociedade e em cada tempo, não são os mesmos e que o conceito de juventude é uma construção social, o trabalho discute a educação e a função social da escola na formação das novas gerações, problematizando as possibilidades de uma oferta educacional democrática destinada aos jovens no contexto atual. Resgata, a partir da década de 1930, embates históricos em torno da expansão do ensino médio, destacando agentes e objetos em disputa ao longo desse período. Apresenta, a partir das finalidades do atual ensino médio, a experiência diferenciada de 160 jovens, de três escolas, localizadas no subúrbio e na Zona Sul da cidade, priorizando como recortes de análise a renda familiar, a rede de ensino e a condição de gênero dos alunos. Aponta a inadequação do modelo atual de ensino médio face à diversidade das demandas dos que o procuram e a relação entre as desvantagens escolares neste nível e a origem social, restringindo as escolhas dos alunos de menor renda ao que é possível e não ao que é desejado.

**Palavras-chave:** juventude – ensino médio – democratização da oferta escolar

## ABSTRACT

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. **Jovens e ensino médio no Rio de Janeiro: a eleição dos eleitos?** Orientadora: Prof<sup>a</sup> Maria Ligia Barbosa Oliveira. Rio de Janeiro : UFRJ/PPG em Educação, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação).

A study on the youngsters and their different experiences as students of the third year of the secondary school, in the city of Rio de Janeiro, in the year of 2002. Regarding as a base that the meanings of being a youngster, in each society and in each time, are not the same and that the concept of youth is a social construction, the work discusses education and the social function of school on the formation of the new generations, questioning the possibilities of a democratic offering addressed to the youngsters in present context. It restores, from 1930 decade, historic clashes surrounding expansion of secondary school, emphasizing agents and objects in dispute over this period. It presents, from the finalities of current secondary school, the distinctive experience of 160 youngsters, of 3 schools, located in the suburbs and in the “Zona Sul” district, prioritizing as delimitations of analysis the family income, the schooling system and the gender condition of the students. It shows the inadequacy of present secondary school model before the diversity of the demand of those who seek for it and the relation between the schooling disadvantages on this level and the social origin, restricting the choices of students on low incomes to what is possible and not to what is desired.

**Key words:** Youngsters - secondary school –democratization of school offering

## SIGLAS

ALERJ	Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
CEFET- Campos	Centro Federal de Educação tecnológica de Campos
CEFET- Química	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETEP	Centro de educação Tecnológica e profissionalizante
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e estudos Sócio-Econômicos
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
FAETEC	Fundação de Apoio às escolas Técnicas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte/Ministério da Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais- IBMEC Educacional
ICQ	“I seek you “
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRC	Internet Relay Chat
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OAB-RJ	Ordem dos Advogados do Brasil- RJ
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SADE	Sistema de acompanhamento dos estudantes do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECT	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade federal Fluminense
UFJF	Universidade federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UGF	Universidade Gama Filho
UNESCO	Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
UVA	Universidade Veiga de Almeida
VT	Vale Transporte

## TABELAS

	p.
Tabela 1: Cor, segundo os alunos .....	51
Tabela 2: Alunos, segundo a rede de ensino, por faixas de rendimento familiar ....	56
Tabela 3: Uso do tempo livre, pelos alunos, segundo faixas de renda .....	59
Tabela 4: Planos dos alunos para depois do ensino médio, segundo a rede de ensino .....	64
Tabela 5: Motivos da escolha do curso, segundo os alunos, por classe de renda familiar .....	71
Tabela 6: Cursos superiores, segundo preferência dos alunos, por sexo .....	73
Tabela 7: Universidades escolhidas, segundo os alunos, por classe de renda familiar .....	75
Tabela 8: Candidatos ao Curso de Administração, por conceito obtido .....	81
Tabela 9: Condição, segundo os alunos, de concorrer aos cargos do anúncio 1, por rede de ensino .....	89
Tabela 10: Condição, segundo os alunos, de concorrer ao cargo do anúncio 2, por rede de ensino.....	90
Tabela 11: Condição, segundo os alunos, de concorrer ao cargo do anúncio 3, por rede de ensino .....	91
Tabela 12: Ensino médio, apenas, e a possibilidade de conseguir bom emprego, segundo a renda familiar .....	92
Tabela 13: Opinião dos alunos quanto à situação 1, segundo renda familiar .....	96
Tabela 14: Opinião dos alunos quando à situação 2, segundo renda familiar.....	97
Tabela 15: Opinião dos alunos quanto à situação n.º 3, segundo renda familiar .....	98
Tabela 16: Segurança depois do ensino médio, segundo a renda familiar dos alunos .....	103

## QUADROS

	p.
Quadro 1: Jovens, entre 15 e 24 anos, que freqüentavam a escola, por nível de ensino - Brasil, 2000 .....	18
Quadro 2: Jovens estudantes, segundo faixa de idade, por nível de ensino – Brasil, 2000 .....	18
Quadro 3: Matrícula inicial no ensino médio de segundo ciclo, segundo ramos do ensino secundário – Brasil - 1960-1970 .....	31
Quadro 4: Escolas e existência de equipamentos, por capitais da Região Sudeste – 2001 .....	41
Quadro 5: Distribuição dos alunos participantes da pesquisa por escola, rede de ensino e turno .....	49
Quadro 6: Concentração de preferências de uso do tempo livre por moças e rapazes, segundo a renda familiar .....	62
Quadro 7: Sugestões dos alunos para melhorar o ensino médio, segundo rede de ensino .....	101

## SUMÁRIO

	p.
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA</b> .....	4
1.1 As escolas e os jovens .....	9
<b>2. A QUESTÃO POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	20
2.1 Embates históricos em torno da expansão da oferta de ensino médio .....	20
2.2 O ensino médio hoje: velhas e novas questões .....	38
2.3 Ensino médio: O jeito carioca de ser .....	40
<b>3. OPÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	43
<b>4. JOVENS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO</b> ....	48
4.1 Quem são elas e eles? .....	48
4.1.1 Jovens e trabalho: em que trabalham e quanto ganham?.....	57
4.1.2 Tempos e espaços diferenciados: o que fazem os jovens quando não estão na escola? .....	58
4.2 E depois do ensino médio? Os planos dos alunos .....	63
4.2.1 Carreiras, universidades: o que define as escolhas? .....	69
4.2.2 Acesso ao ensino superior: novos embates e novos agentes .....	74
4.3 A “preparação básica para o trabalho” no ensino médio: a quem serve?.....	82
4.4 Ensino médio, cidadania e formação ética: nossos jovens cidadãos .....	92

4.5 O ensino médio: o que ficou de melhor? .....	103
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>115</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre o ensino médio e seus jovens alunos, no Rio de Janeiro, em 2002. Apesar de serem todos estudantes da terceira e última série, no mesmo ano e na mesma cidade, esses rapazes e moças, longe de se constituírem em uma categoria homogênea como “alunos”, vivenciaram experiências escolares expressivamente diferentes, em decorrência de sua origem social, da condição de gênero, do local onde residem, da escola em que estudam etc. São essas experiências, seu significado e suas implicações na realidade concreta por eles vivida que nos dispusemos a pesquisar, em um quadro onde a inadequação do modelo atual de ensino médio face à diversidade das demandas dos que o procuram acaba por restringir as escolhas dos jovens ao que é possível e não ao que é desejado.

Nessa direção, procuramos conhecer, a partir das finalidades do ensino médio previstas na atual LDB, possibilidades diferenciadas de ser aluno deste nível de ensino, priorizando, como recortes principais, mas não únicos, a renda familiar, a rede de ensino e a condição de gênero, buscando ouvir aqueles que, em geral, têm pouca voz, ou seja, os jovens, raramente vistos, pela sociedade, como sujeitos capazes de avaliar políticas e serviços a eles destinados, propor soluções e participar da decisão sobre aquilo que afeta diretamente seu presente e futuro, como é o caso do ensino médio, etapa que carrega, historicamente, forte tensão entre educação geral e específica..

De acordo com a LDB, o ensino médio é hoje a última etapa da educação básica, equivalente aos 9º, 10º e 11º anos de escolarização definidos como “pós- obrigatórios”, uma vez que o compromisso do Estado é com o ensino fundamental e com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Alvo de reforma promovida pelo Ministério da Educação, a partir de 1998, no contexto de outras reformas, inclusive na educação profissional, o “novo ensino médio” retoma, pela separação entre formação geral e ensino profissional, a dualidade histórica de sistemas de ensino e que marca a tradição da nossa escola secundária.

O contexto de expansão acentuada do ensino médio como última etapa da educação básica, que torna este nível de ensino prolongamento do ensino fundamental, traz, com prioridade, a necessidade de se pensar em uma proposta de bases mais democráticas e que atenda à heterogeneidade dos setores que a procuram, sem reforçar desigualdades sociais já existentes, visto que, diferentes por toda uma série de predisposições e de saberes prévios que lhes vêm do meio social, os alunos que estão chegando ao ensino médio são apenas formalmente iguais.

Este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar formas diferenciadas de se viver o ensino médio, tendo por base as finalidades definidas pela atual LDB, de forma a contribuir para o debate em torno das políticas educacionais destinadas aos jovens e a esse nível de ensino. Na sua delimitação, consideramos o fato de a produção acadêmica na área de Juventude e Escola, voltada para o ensino médio, ser ainda menor do que a relacionada ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos<sup>1</sup>, o que acentua a importância de se priorizar o estudo nessa área.

Para tanto, procuramos saber, inicialmente, quem são os jovens alunos do ensino médio no Rio de Janeiro, como e onde se divertem, sua religião, renda familiar e ocupação dos pais e mães, áreas da cidade em que residem, de que forma declaram a sua cor, além da inserção ou não no mercado profissional. A seguir, considerando ser finalidade do ensino médio a preparação para a continuidade nos estudos e, ainda, tomando os recortes já mencionados como

---

<sup>1</sup> “As dissertações e tese realizadas neste bloco temático privilegiam o ensino fundamental com uma concentração maior nos subtemas que tratam dos significados atribuídos à escola e das práticas escolares cotidianas” (Dayrell, 2002, p.69)

referência de análise, buscamos conhecer que planos têm os alunos para o futuro, identificando carreiras mais e menos escolhidas e os motivos dessas escolhas. Trouxemos, também, para discussão a “preparação para o trabalho” no ensino médio, que não se confunde com a habilitação profissional, outra das finalidades desta etapa da educação básica. Buscando uma nova leitura para a preparação para a cidadania e a formação ética, igualmente previstas como finalidades do ensino médio, priorizamos observar como os jovens alunos pensam e agem em situações cotidianas que envolvem escolhas mais ou menos solidárias, tolerantes e pautadas na idéia de igualdade, como condição essencial de cidadania. Por fim, levantamos junto aos alunos temas e práticas pedagógicas mais comuns a que tiveram acesso no terceiro ano e que pudessem contribuir para que as finalidades do ensino médio fossem alcançadas.

Neste estudo consultamos 160 jovens, alunos do terceiro ano do ensino médio de três escolas, sendo uma pública, localizada no subúrbio carioca, e duas particulares, localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro. Com origem social bastante diversa esses alunos têm renda familiar entre um e mais de 80 salários mínimos mensais.

Os resultados do estudo são apresentados em 5 capítulos. O Capítulo 1 procura fundamentar teoricamente a reflexão proposta, discutindo o conceito de educação e a função social da escola, problematizando as possibilidades de uma oferta educacional democrática destinada aos jovens no atual contexto e situando o conceito de juventude como construção social.

No Capítulo 2 resgatamos, a partir da década de 1930, embates históricos em torno da expansão do ensino médio, destacando agentes e objetos em disputa ao longo desse período. No Capítulo 3 indicamos as opções metodológicas, incluindo a caracterização das escolas onde foi realizada a pesquisa, os sujeitos, instrumentos, forma de coleta, análise e tratamento dos dados, assim como limites observados.

O capítulo 4 inclui a apresentação e a discussão dos resultados tendo como eixos as finalidades do ensino médio e, finalmente, no Capítulo 5, apresentamos, considerações finais que os dados deste estudo permitiram sinalizar.

“ A Eleição dos Eleitos” é o título do capítulo 1 da obra “Los estudiantes y la cultura” de Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu, título que tomamos emprestado para este estudo pela possibilidade de traduzir, em poucas palavras, a questão central que nos propomos a analisar.

## **1. A EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

Para que as sociedades educam as novas gerações? Que função social tem a escola destinada aos jovens? É sobre essas questões que procuramos refletir, inicialmente, com base nas contribuições de Émile Durkheim, Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci. Acácia Kuenzer e Lucília Machado também nos apoiam, problematizando as possibilidades de um ensino médio democrático, hoje. Procuramos, ainda, trazer à discussão, historicamente, o que é ser jovem, assim como a tematização social da juventude, nas últimas décadas.

Durkheim (1974), uma das expressões clássicas da perspectiva filosófico-sociológica dos estudos sobre o caráter social do processo educativo, discute, em particular, as funções da educação na sociedade. A educação tem, para ele, função homogeneizadora, pois há sempre um certo número de idéias, sentimentos e práticas a serem inculcadas a todas as novas gerações, indistintamente, garantindo um sentido de unidade ao ideal educativo. Mas tem, também, função

historicamente diferenciadora, considerando a necessidade de preparação das novas gerações para o exercício de funções distintas, em virtude de aptidões também diversas, visando ao preparo e à harmonia com o trabalho que a elas se destina: “nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”. (DURKHEIM, 1974, p.35)

O autor defende a existência de dois seres em cada um de nós: um, primeiro, individual, constituído dos estados mentais próprios de cada um e relacionados à vida pessoal, e um segundo, um ser social, formado pelo conjunto de hábitos, idéias e sentimentos dos grupos de que fazemos parte, incluídas as práticas morais, profissionais e religiosas desses grupos. A riqueza da educação, como processo, estaria aí, visto que o homem não nasce como ser social:

“A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.” (DURKHEIM, 1974, p. 42).

Uma educação igualitária e apropriada a todos, indistintamente, é, do seu ponto de vista, imprópria. Como processo de socialização metódica, regulador de cada momento social, a educação dependeria, ainda, da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências e da indústria, dentre outros aspectos, sem o que não seria possível compreendê-la.

As indicações de Durkheim ao estudo das funções da educação acentuam, como se vê, não apenas a unilateralidade no processo educativo, por meio da formação de um ser social a partir de quem educa, mas também a homogeneização e a diferenciação, em função de papéis a serem exercidos socialmente. Defendendo a divisão do trabalho<sup>2</sup>, o autor compreende que nem todos podem se dedicar ao mesmo gênero de vida e que cada um tem, em virtude de aptidões diferentes, funções também diferentes a preencher na sociedade, sendo necessário que “nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe.” (DURKHEIM *op. cit.*, p. 35-6).

Bourdieu (1998), em outra perspectiva, traz contribuições relevantes à análise da escola como instância de conservação social, organizada em função dos imperativos de reprodução dos agentes e de seus grupos na estrutura social<sup>3</sup>. Rompendo com as explicações fundadas nas aptidões individuais, tal como o fazia Durkheim, Bourdieu e Passeron (1969) evidenciam a relação entre as desvantagens escolares e a origem social dos alunos, fator de diferenciação, que transforma privilégios em dons: “Diferentes por toda uma série de predisposições e de saberes prévios que lhes vêm do meio social, os estudantes são apenas formalmente iguais.” (BOURDIEU e PASSERON, 1969, p. 47). Na escola, diz ainda o autor, os mecanismos de eliminação agem durante todo o percurso escolar e seus efeitos são nítidos, especialmente nos níveis mais elevados de ensino, como é o caso do ensino médio e, especialmente, do ensino superior<sup>4</sup>.

2 Durkheim, Émile. A divisão do trabalho social. Lisboa, Editorial Presença, 1977, p. 64.

3 Convém lembrar que, com frequência, as contribuições de Pierre Bourdieu são apropriadas de forma restrita no campo educacional, aprisionadas, como lembram PEREIRA, Gilson R. de M.; CATANI, Denice B. e CATANI, Afrânio M. (2001), na dicotomia “reprodução x transformação”, que Bourdieu, aliás, tanto combateu

4 “Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário.” (1969, p. 41)

Gramsci (1989, p. 136) nos ajuda a avançar nessa reflexão com a noção de “marca social da escola”<sup>5</sup>. A marca social da escola, diz o autor, é dada pelo fato de que cada grupo social tem acesso a um tipo de escola, destinado a perpetuar uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental, mantendo e cristalizando diferenças sociais. Por isso, a defesa de uma escola democrática única<sup>6</sup>, de cultura geral, formativa, equilibrando tanto o desenvolvimento da capacidade intelectual quanto o da manual, na perspectiva da formação de um homem completo. Gramsci rejeita, como esclarece Nosella (1992, p. 14), a formação dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, que, efetivamente, confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação. Tal escola democrática e única, vale dizer, em nada se assemelha a uma escola única reguladora das diferenças sociais<sup>7</sup>.

A defesa, por Gramsci, de uma escola única, superando uma profissionalização estreita e que condena previamente uma parcela da população à pobreza cultural, sugere, em que pese o contexto em que se inseriu originalmente, algumas possibilidades de sintonia com a idéia de ensino democrático, proposta por Bourdieu e Passeron (1969, p. 110): “é o que permite ao maior número possível de indivíduos apropriar-se, no menor tempo possível e o mais completa e perfeitamente possível, do maior número possível das atitudes que constituem a cultura escolar em um momento dado.” Uma proposta democrática de ensino, assinalam ainda Bourdieu e Passeron, se opõe tanto ao ensino tradicional, orientado pela formação de uma elite de gente de “boa família”, quanto ao ensino do tipo tecnocrático, voltado para a produção em série de especialistas, distinção que, em Gramsci, tem contorno próprio, em função de sua defesa por uma formação única, que permita a todo cidadão ser capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige.

“uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1989, p. 118).

Entretanto, Gramsci, Bourdieu e Passeron assinalam limites para a educação no nosso modelo de sociedade. Gramsci, pela consideração de que unificação escolar só será possível quando, ao longo do processo, forem suprimidas as causas que originam as diferenciações (MACHADO, p. 261). Além disso, esse autor considera que as condições para democratizar o ensino são complexas, pois exigem que o Estado assuma despesas de manutenção dos alunos, traduzidas na ampliação dos prédios escolares, material científico, corpo docente, bibliotecas etc., tornando a escola unitária uma proposta voltada, inicialmente, para poucos Gramsci (*Ibid.*, p. 122). Bourdieu e Passeron, por sua vez, ponderam que o compromisso com a democratização do ensino não é suficiente:

“A ausência de uma pedagogia racional que ponha em marcha todos os meios para neutralizar metódica e continuamente, da escola primária à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de dar a todos iguais oportunidades escolares não poderia fazer desaparecer as desigualdades reais até

5 O interesse do autor pelas propostas formativas deve ser contextualizado dentro de sua preocupação com a formação, na Itália, nas primeiras décadas do século passado, de quadros intelectuais para governar o novo Estado Proletário.

6 A escola unitária cresce junto com a sociedade unitária, que toma por base uma reforma industrial democrática. A esta se subordinam as reformas agrária, financeira e tributária. Todas juntas constituem sólido terreno para a reforma intelectual e moral. Nosella (1992, s. n.).

7 Segundo Machado (1989, p. 254-257), as primeiras idéias de unificação escolar tinham um caráter universalista e correspondiam ao esforço da burguesia de arregimentação de forças contra a ordem feudal. Elas vieram proclamando a democratização da instrução e a destituição de privilégios. As aptidões e capacidades individuais são isoladas das condições reais de sua produção, a-historicamente.

quando contasse com todos os meios institucionais e econômicos (...).” (BOURDIEU e PASSERON, 1969, p. 110).

Diante disso, que condições concretas teríamos no nosso modelo social para a unitariedade (Gramsci) ou para uma escola de bases efetivamente democráticas (Bourdieu e Passeron)?

A esse respeito, compreendemos que a escola brasileira, inclusive a escola de nível médio, é produto histórico de um determinado modelo de organização social que não parece oferecer as condições efetivas para a unitariedade proposta por Gramsci, na direção de uma escola que propicie a todos o acesso pleno e crítico ao saber universal, nem mesmo para um ensino de bases efetivamente democráticas, como definem Bourdieu e Passeron. Um ensino democrático, lembra Kuenzer (2001, p.36), diz respeito a uma sociedade na qual “os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua desigualdade, de tal modo que as escolhas por uma determinada trajetória educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe” ou, como assinalam Bourdieu e Passeron (1999, p. 47), que “as aspirações e as exigências das classes populares e médias não sejam definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível.”

Machado (1989) também traz contribuições para a análise das possibilidades de um ensino médio democrático no contexto atual:

“Não é a escola que é capaz de unificar, assim como não é ela, também, que gera as divisões e as diferenciações. Sem progressos efetivos na democratização econômica e política de uma sociedade, torna-se difícil fazer progredir a instituição escolar, diminuindo-se o segregacionismo. As tentativas de abolição das diferenciações tornam-se, de certo modo, inócuas, pois a tendência é a reconstituição e recomposição de privilégios e estruturas diferenciadas de ensino, sob o pretexto de argumentos variados, impondo barreiras de novo tipo (...). No caso do ensino médio, um dos obstáculos concretos à sua unificação está no próprio papel do ensino superior, pelo seu uso com fins de diferenciação social.” (MACHADO, *Ibid.*, p. 255).

Como pretendemos mostrar neste estudo, as tentativas de unificação escolar no Brasil desconsideram, historicamente, que aptidões acompanham a origem social dos alunos. A educação, em particular a de nível médio, tem sido marcada pela dualidade de sistemas de ensino, isto é, pela existência de padrões distintos para jovens de origem socialmente diversa.

Mas, como Kuenzer (2001, p. 37-43), acreditamos que, nesse quadro, “não há que se tomar de desânimo, e sim buscar o avanço possível, em face aos recursos disponíveis, da escola concreta com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão (...). A escola média deverá ser capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a função universalizadora.” E que escola é essa? Que semelhanças têm as escolas de nível médio? A quem se destinam? Essas questões estarão sendo analisadas no próximo item.

### **1.1 As escolas e os jovens**

O lugar de destaque da escola nas sociedades europeias é visível a partir do século XVII, sendo que, até o século XVIII, a frequência às escolas era apenas masculina. É também no século XVIII que a escola única existente na época é substituída por um sistema dual, em que cada ramo estava destinado a uma condição social: o longo secundário para os burgueses e a curta escola primária para o povo (ARIÈS, 1978, p. 192).

Desvelar a escola destinada aos jovens de hoje é um processo complexo e os estudos de Derouet (1987) nos indicam porque:

“(...) se nos limitamos à escala do estabelecimento, vamos aprender simplesmente fenômenos bastante formais que, freqüentemente, dizem respeito à organização social e desdenham totalmente o conteúdo - em particular, cultural e pedagógico das interações. Se, pelo contrário, o pesquisador se empenha em proceder a uma observação precisa das situações que se constróem durante as aulas, recreio, sala de professores, corredores... deixa de ter os meios para reconstituir essa dispersão e limitar-se-á, na melhor das hipóteses, a um estudo da vida da turma.” (DEROUE, 1987, p. 250).

Buscamos entender a escola como uma instituição social, num dado contexto. Como instituição complexa, consideramos, assim como Antônio Cândido<sup>8</sup> (1974, p. 12), que “os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de fora; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devido a estas condições.”. Como uma instituição social, que tem localização específica e uma população a ser atendida, a escola apresenta, ainda, formações próprias mantidas, como esclarece, mais uma vez, Cândido (*ibid.*, p. 109), “por um sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos”.

Se observarmos, por exemplo, que a estrutura administrativa da escola, em todos os níveis, inclusive no ensino médio, é definida pelo Poder Público - ao instaurar diretrizes e finalidades, organização, registros, normas de administração, controles e prescrições comuns - mas que, de certa forma, é também redefinida na passagem e no seu próprio interior, como esse autor nos sugere, poderemos compreender melhor como e porque as escolas se diferenciam nos seus projetos, planos curriculares, regimentos e normas. Pelo contrário, quando deixamos de considerar essa totalidade que exprime a realidade da escola, deixamos escapar sua vida profunda, espontânea, que também é fruto da relação entre os seus membros. A estrutura de uma escola é, portanto, algo mais amplo. Ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam, como conclui Cândido, à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica escolar.

Tais considerações têm especial interesse para este estudo, uma vez que procuramos conhecer alunos do terceiro ano do ensino médio de três escolas diferentes. Em comum, essas escolas apresentam, de forma não homogênea, os efeitos da reforma educacional nesse nível, promovida em 1998, e todas as determinações referentes aos controles e registros que as possibilitaram, ao final do ano, conferir aos seus alunos um certificado de conclusão. No cotidiano, na sua dinâmica, entretanto, essas escolas em nada se assemelham e, em que pese não ser o foco deste estudo a análise “da vida profunda” de cada uma delas, compreender essa dimensão contribui para que a observação das diferentes vivências dos alunos no ensino médio ganhe sentido e concretude.

Uma reflexão prévia sobre a escola não prescinde de outra, de caráter essencial: a quem se destina a escola de nível médio? Aos jovens, em particular, apesar de, no Brasil, um grande número de alunos adultos das camadas populares retornar à escola regular noturna desse nível para concluir seus estudos. Mas o que é ser jovem? Juventude tem apenas um significado? Como os jovens são vistos na nossa sociedade?

<sup>8</sup> Cândido, inspirado em Florian Znaniecki (1947) e na noção desse autor de escola como “grupo instituído”, considera a escola como um “grupo social”. Ambos marcam posição quanto às relações que escapam às previsões oficiais e que nascem da dinâmica do “grupo social” escolar. In: FORACCHI Maria Alice e PEREIRA, Luiz. Educação e Sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

Quando procuramos definir o que é juventude, encontramos, primeiramente, classificações associadas a escalas de idade<sup>9</sup>. Em geral, esclarece Lenoir (1996, p. 64), “a elaboração de tais critérios está associada ao aparecimento de instituições e agentes especializados que encontram nessas definições a força matriz e o fundamento de sua atividade.” Em todas essas classificações, são consideradas, basicamente, as mudanças orgânicas e psicológicas, nas quais se aceleram o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Mas idade tem caráter universal? É possível definir a idade de ser jovem em todas as sociedades?

Ariès (1973, p. 176) esclarece que os períodos da segunda infância e da adolescência ou da juventude só se separaram no final do século XIX, em virtude da difusão, junto à burguesia, do ensino superior. Quando o Estado toma para si a proteção do indivíduo, sob múltiplas dimensões e de forma sistemática - inclusive no que tange à educação, traduzindo mudanças na família, especialmente no lugar da criança - a cristalização social das idades se acentua. Adia-se o ingresso na vida profissional em virtude da ampliação do processo de escolarização: “(...) à medida que esta se difunde, tende a subtrair segmentos progressivamente mais amplos da população infantil às injunções do trabalho, retardando a entrada na vida adulta.” (PERALVA, 1997, p. 17).

Nessa mesma direção, François Dubet (1991, *apud* Marques, 1997), assinala que, na sociedade francesa, o prolongamento do tempo da escola tem como finalidade retardar a entrada do jovem no mercado de trabalho, a fim de atenuar a crise de empregos daquele país. A análise que Peralva e, especialmente, Dubet fazem sobre o prolongamento da escolarização e do adiamento do ingresso na vida adulta se amplia quando buscamos as contribuições de Bourdieu (1983) sobre a idade, como um dado biológico socialmente manipulável e manipulado: “para se saber como se recortam as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta.” (BOURDIEU, 1983, p.113)

Nessa perspectiva, o conceito de juventude, ou de *juventudes*, como considera Novaes (2000, p. 47), deve ser entendido como uma construção social, que contempla a heterogeneidade. Na realidade, como bem assinala essa autora, “os jovens brasileiros, apesar de apresentarem características comuns, vivenciam diferenças importantes em decorrência das classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilo de vida, do local onde moram.”

Abramo (1997, p. 25-9) também oferece contribuições relevantes sobre a tematização social da juventude, ao indicar o crescimento da atenção dirigida aos jovens nos últimos anos no país, seja pelos meios de comunicação, seja pelas instituições governamentais e não-governamentais. Do ponto de vista dos meios de comunicação, a autora identifica tanto o interesse nos jovens como consumidores de produções a eles dirigidas (programas de TV, cadernos *teen* etc.) como, também, o crescimento de notícias relacionadas aos jovens nos espaços voltados aos adultos (editoriais e artigos). E, nesses espaços, os jovens aparecem como problema, sendo explorados temas como a violência, as drogas, o crime etc.

É recente, por parte dos governos, a preocupação com políticas específicas para a juventude, situando-se a sua visibilidade na década de 1980. A maior parte das ações desenvolvidas está voltada para o enfrentamento de problemas sociais e, “no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e

---

9 A Organização Internacional do Trabalho - OIT, por exemplo, define a adolescência como o período compreendido entre os 15 e os 18 anos e a juventude, o situado entre os 19 e os 24. A Organização Internacional da Juventude e a Organização das Nações Unidas, por outro lado, a caracterizam como uma fase de transição, situada entre os 15 e os 24 anos de idade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente situa a adolescência no período que vai dos 12 aos 18, podendo chegar aos 21 anos. Para a Organização Mundial de Saúde - OMS e para a Organização Pan-americana de Saúde - OPAS, a juventude pode ser definida biologicamente em duas fases: a pré-adolescência, correspondente à faixa de 10 a 14 anos, e a adolescência, correspondente à faixa de 15 a 19 anos de idade

reintegrá-los à ordem social.” (ABRAMO, *Ibid.*, p. 26), desconsiderando-os como sujeitos. Particularmente, em relação à discussão da cidadania, a autora conclui:

“Toda vez que se relaciona a questão da juventude à cidadania, seja pelos atores políticos, seja pelas instituições que formulam ações para jovens, são os ‘problemas’ (as privações, os desvios) que são enfocados (...). Nesse sentido, o foco central do debate concentra-se na denúncia dos direitos negados (a partir da ótica dos adultos), assim como a questão da participação só aparece pela constatação de sua ausência. Ou seja, os jovens só estão relacionados ao tema da cidadania enquanto privação e mote de denúncia, e nunca - ou quase nunca - como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos.” (ABRAMO, *Ibid.*, p. 28).

Resgatando a forma como a juventude vem sendo tematizada a partir da metade do século XX, Abramo indica que, nos anos 1950, firma-se a noção de adolescência como problema merecedor de cuidados diferenciados, em função do sexo. O texto a seguir, parte de uma coletânea de educadores dessa fase, expressa bem essa noção:

“A adolescência masculina apresenta mais problemas que a feminina, apesar de ser a crise biológica e endócrina maior nesta no que naquela. A mocinha tem que condicionar seu organismo para a eventualidade da maternidade, enquanto o rapaz apenas tem que criar o líquido espermático, para possibilitar essa eventualidade.” (LOPES, 1956, p. 30).

Nas décadas de 1960 e 1970, o problema está voltado para a ameaça dos jovens à ordem social estabelecida, por meio do engajamento de estudantes secundaristas e universitários nos movimentos contra a ditadura<sup>10</sup>. E é em comparação à juventude participativa dos anos 1960/70 que a dos anos 1980 é vista pela sociedade como apática, consumista e individualista. Nesses anos, diz ainda a autora, no contexto de uma crise acentuada na economia, que reduz as possibilidades de consumo, emergem os grupos articulados em torno do estilo, sendo os *punks* o primeiro deles a se tornar visível no Brasil. Depois vêm os *carecas*, os *metaleiros*, os *darks*, os *rappers*, os *rastafaris*, dentre muitos outros. (ABRAMO, 1994, p. 83).

Nos anos 1990 e, também nos dias de hoje, as figuras juvenis mais em evidência são os jovens pobres e com a marca da violência. Para a sociedade, de forma geral, firma-se a imagem de uma juventude que ameaça a integridade social e que assusta pelo desregramento e pelo desvio. A problematização é quase sempre acompanhada de um “pânico moral”, como também assinala Abramo (1997, p. 29)<sup>11</sup>.

Medo, compaixão e denúncia sobre a lógica que os constrói como vítimas são os sentimentos e ações mais comuns da sociedade atual em relação aos jovens. Como conclui Abramo (1997, p. 35-6), os jovens dificilmente são vistos como “sujeitos capazes de qualquer tipo de ação propositiva, como interlocutores para decifrar conjuntamente, mesmo que conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso presente e as saídas e soluções para elas.”.

10 Em questão estavam ainda valores morais daquele contexto: defende, n do a educação moral e cívica dizia o então Ministro da Educação, Jarbas Pas, arinho: “Receio pela aplicação do dispositivo legal (...) se os mestres não forem dotados de excelente capacidade de comunicação com os jovens. Não há como negar que o mundo inteiro está submetido à propaganda centrada no erotismo. Se, porém, para combater essa violação ética utilizarmos pose e palavras de um puritanismo demodê não conseguiremos êxito.” (PASSARINHO, 1970, p. 59).

11 A autora esclarece que a idéia de “pânico moral” foi desenvolvida por Cohen e retomada por Hall & Jefferson, 1978 e por Bessant, 1993/1994.

Mas há mudanças importantes no cenário atual, que incluem a grande diversidade de figuras juvenis. Concorrem para essa mudança um número cada vez maior de jovens das classes populares nas escolas e sua inserção no mercado profissional - muitas vezes de forma precária, sem proteção social - como estratégia de ampliação da renda familiar ou de elevação do consumo individual, situação que o mercado foi ágil em identificar com a criação dos serviços voltados para eles, mesmo os de baixa renda (diversões eletrônicas, danceterias, lanchonetes etc.).

Neste cenário, que espaço está reservado à escola como instituição de socialização das novas gerações? Pais (1999), Dayrell, (2002) e Carrano (2000) têm, sob ângulos diferentes, contribuições para esse debate.

José Machado Pais (1999), analisando resultados de estudos feitos com adolescentes e jovens portugueses, evidencia alguns paradoxos que atravessam esse universo<sup>12</sup>:

“Os mais abundantes paradoxos referem-se ao sistema de ensino: ou porque as escolas não sabem com que projetos deverão preparar jovens para um futuro indeterminado (paradoxo do futuro engolido pelo passado); ou porque o que se passa nas salas de aula é uma ‘caixa negra’ (paradoxo das fraturas pedagógicas contraditas); ou porque a massificação do ensino não se tem traduzido em sucesso escolar (paradoxo da democratização em risco); ou porque o insucesso escolar é socialmente naturalizado (paradoxo dos jovens satisfeitos com uma escola que os reprova); ou porque as aspirações dos estudantes são desmesuradas (paradoxo das aspirações em alta: ‘chegar longe mas devagar...’); ou porque o desemprego afeta os jovens independentemente das habilitações acadêmicas que possuem (paradoxo da fuga aparente ao desemprego dos jovens menos qualificados).” (PAIS, 1999, p. 1).

Dayrell, (2002), por sua vez, problematiza o próprio lugar de destaque da escola como instituição socializadora. Para ele, a escola, como agência clássica de socialização, não oferece, como antes, certezas e seguranças, numa sociedade em mutação. O acesso a múltiplas referências culturais, diz o autor, vem “constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana”. (DAYRELL, *Ibid*, 2002, p. 121),

Já Carrano (2000) sinaliza para as dificuldades que a escola tem para lidar com a diversidade que caracteriza a juventude:

“As dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica.” (CARRANO, 2000, p. 16).

Uma escola atrelada a propostas que desconsideram a diversidade, repleta de paradoxos e que vem perdendo lugar de destaque como instituição socializadora das novas gerações mereceria, certamente, aprofundamento que este estudo não pode contemplar. Mas a escola está

---

12 Estudos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: Culturas Juvenis, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa, 1993; Jovens de Hoje e de Aqui. Resultados do Inquérito à Juventude do Concelho de Loures, CML, Loures, 1996; Jovens Portugueses de Hoje, SEJ/CELTA, Lisboa, 1988; Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea, SEJ/ICS, Lisboa 1999; Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu, SEJ/CELTA, Lisboa, 1999; e Traços e Riscos de Vida – Uma Abordagem Qualitativa a Modos de Vida Juvenis, Âmbar, Porto, 1999

aí e os jovens estão no ensino médio, em número cada vez maior. Que valor tem a escola para eles?

As análises de Pais (1999, *op.cit.*) sobre a escola e sua intencionalidade formadora ligada essencialmente ao futuro poderiam, à primeira vista, sugerir que, para ele, os jovens não a valorizam. Pelo contrário, Pais acentua que, apesar dos paradoxos, a valorização da escola vem aumentando. Destaca o distanciamento da instituição em relação ao presente dos jovens, como se ele não existisse, conclusão que outras pesquisas realizadas no Brasil também sinalizam, como veremos, a seguir. Apesar de voltar-se para o futuro, a escola tem, na realidade, um forte jeito de passado e essas marcas estão em toda parte. Nas hierarquias, na disciplina, na forma fragmentada de trabalhar os conteúdos, nos próprios conteúdos, na disposição das cadeiras dos alunos e dos professores etc.

Dayrell (2002, p. 123), ao problematizar o valor da escola para os jovens de hoje, mostra que essa experiência pode ser distinta, estando a imagem da escola, para quem a deixou, carregada de sentido negativo.

Consideramos, entretanto, que, a despeito de todos os problemas apontados nos resultados oficiais de avaliação<sup>13</sup> sobre o quadro desfavorável em que se encontra o ensino médio, especialmente o público, uma parcela expressiva dos jovens e de seus familiares continuam a construir estratégias para garantir sua permanência na escola ou o acesso a cursos de qualificação. Apesar de frequentemente críticos em relação à precariedade das condições da oferta educacional ou, ainda, ao modelo de ensino, os jovens e suas famílias consideram-na como “possibilidade concreta de ascensão e melhoria social”. Os estudos de Gouvea (2000, p. 70), por exemplo, confirmam a escola como um verdadeiro “paradigma de classe” para os jovens pobres, especialmente quando se traduz em cursos técnicos profissionalizantes e/ou preparatórios para concursos públicos”.

Dos estudos de Sallas et al. (1999) e de Barreira et al. (1999), destacamos formas diferentes de viver e perceber a experiência da escola, sem que seu valor esteja sendo negado:

“Eu gostaria de fazer, não só para arrumar um emprego melhor, mas na hora que você vai num vestibular, competir com uma escola estadual, num ensino regular, com uma escola particular, não tem... não tem nem competição... o ensino é muito baixo mesmo.” (Aluno de escola pública, turno da noite, Curitiba, Paraná, 1999) (SALLAS et al., 1999, p. 179).

“É uma pressão psicológica tão grande que você tem que passar. Você passa ou você passa. Se você não estudar chega a ficar com a consciência pesada. Eles nos deixam com a impressão de que a escola é só para isso, para preparar a gente para o vestibular.” (Aluno de escola particular, Fortaleza, Ceará, 1999) (BARREIRA et al., 1999, p. 116).

Esses depoimentos traduzem escolas diferenciadas para jovens diferentes socialmente, situação histórica na nossa realidade, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, cujo modelo vem acentuando diferenciações em função da origem social do aluno. Além de diferenciadas, as escolas de nível médio não estão disponíveis para todos e o acesso universal a

---

13 Vide resultados do próprio MEC: Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/2001 e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB/1999-2000.

esse nível, etapa final da educação básica, é questão ainda longe de ser solucionada, apesar de imperiosa<sup>14</sup>.

Um indicador dessa realidade diferenciada é o acesso, pelos jovens de 15 a 24 anos de idade, aos níveis compatíveis de escolarização. Segundo o Censo 2000 (IBGE), eles são 34.379.224, cerca de 20% do total da população brasileira. Dos que têm entre 15 e 19 anos, 66,3% estudam, sendo que metade ainda no ensino fundamental. No ensino médio, estão 45,9%.

Para quem tem entre 20 e 24 anos, estudar é ainda mais difícil. Ademais, incorporando a exclusão presente no acesso ao nível superior<sup>15</sup>, nessa faixa de idade, 75% dos jovens não estudam. Dos que estudam, cerca da metade está no ensino médio ou ainda no ensino fundamental. Os quadros 1 e 2, a seguir, indicam quantos são, no Brasil, os jovens estudantes e em que nível de ensino se encontram:

**Quadro 1: Jovens, entre 15 e 24 anos, que freqüentavam a escola, por nível de ensino - Brasil, 2000**

Grupos de Idade	Total	Jovens Estudantes	% de estudantes
De 15 a 19 anos	17.949.289	11.896.398	66,3%
De 20 a 24 anos	16.429.935	4.075.418	24,8%
Total	34.379.224	15.971.816	46,5%

Fonte: IBGE, Censo 2000

**Quadro 2: Jovens estudantes, segundo faixa de idade, por nível de ensino - Brasil, 2000**

Idade/Nível de Ensino	Total de estudantes	Educação de Jovens e Adultos	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré-Vestibular	Ensino Superior	Mestrado ou Doutorado
15 a 19	11.896.398	0,4%	47,9%	45,9%	1,8%	3,9%	-
20 a 24	4.075.418	1,2%	27,0%	36,3%	3,8%	31,3%	0,4%
Total	15.971.816	0,6%	42,6%	43,5%	2,3%	10,9%	0,1%

Fonte: IBGE, Censo 2000

A precariedade da situação brasileira fica mais exposta quando comparada a outros países da América Latina. De acordo com o Panorama Social da América Latina, documento produzido pela CEPAL, em 1998, o quadro brasileiro no ensino médio equivalia ao da República Dominicana, sendo superior apenas ao de Honduras. O Brasil, naquele ano, ficava distante dos índices de escolarização de países como o México, a Colômbia e a Venezuela, por exemplo, situação que não se alterou de forma significativa, apesar da tendência de expansão de matrículas nesse nível ter se mantido no caso brasileiro.

<sup>14</sup> Como Cury (2000, p. 6), na defesa das funções sociais da educação de jovens e adultos, acreditamos que insistir na universalização do ensino médio implica também assumir, uma função reparadora, diante da histórica exclusão a que a maioria dos brasileiros vem sendo submetida, no que se refere à possibilidade de acesso, no nível médio, ao conhecimento produzido socialmente; **uma** função equalizadora, integrando políticas e ações concretas destinadas a favorecer a permanência no ensino médio àqueles cuja trajetória escolar foi até então definida por sua origem social menos favorecida; **uma função** qualificadora, de modo a assegurar condições e ferramentas para que os jovens alunos exerçam seu direito de continuar aprendendo.

<sup>15</sup> Apesar do crescimento das últimas décadas, essencialmente na rede privada de ensino, o ensino superior atende a 8% dos jovens brasileiros entre 20 e 24 anos. Fonte: IBGE, Censo 2000. MEC/INEP, Censo 2001, Ensino Superior.

As raízes históricas de uma escola que transforma “privilégios em dons”, como assinalariam Bourdieu e Passeron (1969, p. 9), e que tem deixado de fora tantos jovens ou os distancia da conclusão do ensino médio na idade compatível, estarão sendo discutidas no próximo capítulo deste estudo.

## **2. A QUESTÃO POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO**

Na história da educação brasileira, marcada por sua origem colonial, está a base de um sistema de ensino médio dual, isto é, de uma escolarização para as elites (formação para a universidade) e outra para as camadas populares (formação para o trabalho). Por meio desse nível de ensino, inacessível à grande maioria dos brasileiros, legitimaram-se, historicamente, diferenças instituídas socialmente.

Os movimentos em torno da contenção e da expansão da educação de nível médio no Brasil são antigos, expressando embates em torno de interesses divergentes. Identificar, historicamente, agentes e objetos em disputa, no que se refere ao ensino médio, permitirá compreender, no atual contexto, heranças, limites e possibilidades das políticas destinadas a esse nível, reconhecendo-se que, como já se viu no capítulo anterior, sem progressos efetivos na democratização política e econômica de uma sociedade, torna-se difícil fazer progredir a educação nesse ou em qualquer outro nível de ensino.

Optamos por recuar à década de 1930, período de transformações marcantes na sociedade brasileira, sendo que Otavio Ianni (1979), em especial, contribui decisivamente para a reconstrução do período.

### **2.1 Embates históricos em torno da expansão do ensino médio**

O descontentamento das classes médias e operárias criou o cenário da Revolução de 1930. Nesse período, são relevantes as transformações decorrentes da ruptura política, social e econômica com o Estado Oligárquico, na direção do desenvolvimento do Estado Burguês. As crises da economia primária exportadora e as crises do capitalismo mundial revelam as limitações da dependência econômica brasileira, motivando os debates nacionalistas sobre os problemas do país, incluindo-se, aí, o sistema nacional de ensino. Entra em crise a forma de dominação anterior e a sociedade vai exigir também uma nova escola. Mas que escola secundária era essa e a quem se destinava? A que interesses servia?

A educação, no período, ganha destaque, justificando, inclusive, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que assume, como sua competência, o controle sobre os estabelecimentos escolares desse nível. As “reformas Francisco Campos” definem que o ensino secundário tem, nessa fase, dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, equivalente ao que depois se chamou de ginásio, e o complementar, com duração de dois anos, voltado para a preparação para os cursos superiores existentes naquele momento. Reforçou-se a função do ensino secundário destinado à menor parcela da população e o caráter propedêutico desse nível, com a criação de três modalidades de ensino complementar: o pré-jurídico, o pré-médico (Medicina, Farmácia e Odontologia) e os pré-politécnicos (Engenharia e Arquitetura). Para cada uma delas havia disciplinas obrigatórias e específicas, de forma que os candidatos à Medicina, Arquitetura e Engenharia não estudassem Literatura e História da Civilização, por exemplo, e os futuros advogados não estudassem Matemática, Física e Química no seu secundário preparatório. É também implantada a seriação no ensino secundário e a frequência obrigatória de dois terços das aulas. São estabelecidas, de forma universal, as condições de aprovação e admissão no ensino secundário oficialmente reconhecido, isto é, o Colégio Pedro II,

e nos estabelecimentos de ensino secundário livres (municipais, estaduais e particulares), assim como é definida a fiscalização federal, às expensas das escolas<sup>16</sup>.

Fazia parte da tradição do pensamento educacional brasileiro, desde a constituição do Estado Nacional, a idéia de uma escolarização capaz de superar as carências nacionais, como uma alavanca para o progresso e o desenvolvimento. Porém, esta escolarização, seguindo tendência internacional, tinha, de forma explícita, uma natureza discriminatória, isto é, a educação de nível secundário estaria destinada às elites. Encontramos na recomendação da Conferência Internacional de Instrução Pública<sup>17</sup>, de 1934, reunindo 90 países, inclusive o Brasil, exemplo nessa direção:

“Existem alunos nas escolas secundárias que não estão aptos a seguir com êxito o ensino nelas ministrado; o número excessivo de alunos nos estabelecimentos de ensino superior e a extensão do desemprego entre os intelectuais pode causar à juventude apreensão e sentimento de insegurança; o excesso de alunos verificado no ensino superior é devido a uma preocupação mais do que legítima de obter uma situação material e moral privilegiada por meio de apreciável cultura geral; tendo em vista a vida social das nações e o interesse dos indivíduos, urge preparar, paralelamente a uma elite constituída de profissões liberais, elites comerciais, industriais, agrícolas etc., correspondendo aos diferentes tipos de atividade econômica e possuindo também cultura realmente geral.” (1965, p. 170).

O receio de promover frustração na juventude, em virtude da falta de empregos de nível superior, é uma das expressões da tensão permanente entre expandir e conter as matrículas nesse nível.

Por volta dos anos 1930, chegam também ao Brasil as idéias européias de unificação escolar<sup>18</sup>. A defesa, no Rio de Janeiro, em 1932, por Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, de uma escola unificada, é uma das expressões do movimento renovador:

“Ora, o chamado ensino secundário, no Brasil, vem cogitando simplesmente a preparação para esse tipo de intelectual de trabalho, o que eu julgo uma solução incompleta dos problemas e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma educação profissional para o povo e uma educação acadêmica para os que presumem não ser povo ou não o querem ser” (TEIXEIRA, 1932, p. 342).

A gestão de Anísio Teixeira<sup>19</sup> incomodou a muitos, especialmente à Igreja, detentora da maior oferta de ensino secundário, a quem não interessava uma escola única, e a outros

16 Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde, procurando estruturar o ensino nacional, instituiu por decreto a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior (decreto 19851/31), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (decreto 19890/1931) a organização do ensino comercial (decreto 20.158/1931) e as disposições sobre o ensino secundário (decreto 21.241/1932).

17 A recomendação nº 2, de 1934, da Conferência Internacional de Instrução Pública, foi promovida, inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação e, a partir de 1947, pelo Bureau da UNESCO.

18 A escola unitária na perspectiva liberal universaliza, mas não elimina, necessariamente, modelos diferenciados de escola. Nesse sentido, não se assemelha, portanto, à idéia de Gramsci.

19 Segundo Nunes, “a gestão de Anísio teve a base do movimento de modernização escolar iniciado por Antonio Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1928-1931). Anísio criou uma rede municipal da escola primária à Universidade e fez dela um poderoso campo cultural que interferiu sobre a vida urbana e, ao mesmo tempo, produziu conhecimento sobre ela.” (NUNES, 1992, s.p.).

segmentos do próprio governo, numa cidade marcada pela presença incômoda, no centro, das classes trabalhadoras e dos miseráveis, deslocados desde as décadas anteriores, progressivamente, para as áreas suburbanas e rurais. Nunes (1992, s.p) recupera, no Rio dos anos 1930, espaços e práticas cariocas definidas socialmente:

“Bangu, assim como São Cristóvão, eram definidos pela presença dos operários e Botafogo pelas suas famílias tradicionais. Realengo agrupava funcionários públicos e militares e a Tijuca concentrava os profissionais liberais (médicos, professores e dentistas), pequenos e grandes industriais e comerciantes. No Catumbi, os ciganos e os imigrantes espanhóis e portugueses davam a cor local. Essa diferenciação, produto e expressão de um processo discriminatório de circulação e uso do espaço, poderia ser notada de muitas formas: em certos hábitos de lazer (o banhista pobre freqüentava a praia do Caju e o rico as areias de Copacabana), no tipo de habitação (os cortiços, as pensões, as casas de cômodos, as grandes casas de centro de terreno), no transporte (o taioaba era o bonde de segunda classe), nas roupas e até nas escolas freqüentadas.” (NUNES, 1992, s. p).

Anísio Teixeira não estava sozinho na defesa de uma escola menos seletiva. Em 1932, o movimento por uma renovação da educação partia de um grupo de liberais reunidos em torno do Manifesto dos Pioneiros<sup>20</sup>, lançado por educadores que denunciavam o caráter discriminatório da escola, inclusive da escola secundária, defendendo, para ela, um papel equalizador, em função das “aptidões biológicas” dos alunos, bem ao gosto do espírito liberal. Na realidade, os *Pioneiros* respondiam aos interesses de uma classe burguesa em ascensão nos centros urbanos, propondo uma escola única dos 4 aos 14 anos. Nos anos 30, certamente, era um grande avanço.

Mas, os *Pioneiros* investiam-se, como intelectuais de vanguarda, do papel de conduzir a discussão em torno da reestruturação da educação, sem, contudo, imprimir a esse movimento um sentido popular. Compreendemos que as circunstâncias históricas impediram-nos de apostar na transformação educacional “de baixo para cima” e que essa seja a razão para que suas propostas tenham permitido ampliar o ensino secundário, mas não para todos.

As propostas inovadoras de Anísio Teixeira são interrompidas em 1937, em virtude da “restauração” promovida pela instalação da ditadura de Vargas. No Estado Novo, as escolas técnicas secundárias criadas por Teixeira, acrescentando, aos cursos profissionais da prefeitura, em nível primário, cursos de cultura geral do nível secundário exigidos pela lei, a fim de equiparar o valor dos diplomas expedidos, são reorganizadas como cursos intensivos de treinamento profissional destinados às classes populares. Essa reordenação direcionava o ensino técnico às necessidades de industrialização do país. O ensino secundário, vale ressaltar, entre os anos 1930 e 1935, no rastro da gestão de Anísio Teixeira, havia crescido 490% em número de matrículas.

Os traços fascistas do Estado Novo eram também visíveis na educação do período. A educação, dizia o então Ministro Gustavo Capanema, “deve seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais políticas e econômicas que formam a base ideológica da nação, e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado” (GOMES, 2000, p. 149). Dentre as estratégias do período, a criação da *Juventude Brasileira*, em todas as escolas

---

20 Assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr. J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes

do país, tem destaque como atividade curricular, formada com o objetivo de “manter o culto constante à pátria”. Dizia ainda o Ministro Gustavo Capanema:

“O jovem escolar, homem ou mulher, será obrigado a fazer parte da Juventude, porque não é nenhum partido político ou corporação partidária, mas faz parte da própria educação e ninguém, assim, terá a liberdade de não querer entrar nela porque a Juventude aparece como existem as aulas de português, latim ou matemática, às quais ninguém se pode furtar. Ela é um momento da escola. (GOMES, *Ibid.*, p. 162).

O Estado Novo é o tempo das Leis Orgânicas na área da educação (Reformas Capanema), sem participação da sociedade, regulando a educação do país por duas décadas com inspiração na Reforma Gentile, aplicada por Mussolini, na Itália. Como finalidades do ensino secundário, as Reformas Capanema indicavam, explicitamente, a formação da personalidade do adolescente, da consciência patriótica e da consciência humanística, o preparo intelectual para estudos superiores, a formação das elites condutoras. Portanto, a expansão efetiva desse nível de ensino não se daria para todos.

Dentre as reformas do Ministro Capanema, criam-se os cursos secundários de primeiro ciclo (ginásio) e de segundo ciclo (científico e clássico) e, em separado, como um outro sistema, os cursos básicos e técnicos de segundo ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal. Nenhum desses permitia livre acesso ao ensino superior, apenas à carreira correspondente de nível superior. De fato, as reformas Capanema, feitas “pelo alto”<sup>21</sup>, estavam sintonizadas com a idéia de contenção dos alunos em direção ao ensino superior. São o resultado de uma forte intervenção estatal na área da educação, traduzindo o que se poderia considerar como um processo de modernização conservadora característico dessa fase. Entre os vários exemplos dessa perspectiva, encontramos no artigo 25, do Título III da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942, art. 25), uma das preocupações daquele momento: a educação das jovens, que deveriam, sempre que possível, estar separadas dos jovens e dirigidas para sua “missão no lar”:

“**Art. 25.** Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário freqüentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar” (Decreto-Lei nº 4244, de 9 de janeiro de 1942).

Com o golpe de 1945, inicia-se um dismantelamento do que se identificava com a ditadura de Getúlio Vargas. A vitória dos aliados sobre o nazi-fascismo alimentou ideologicamente a conversão do poder político ditatorial para uma democracia representativa, em que o Estado se apresenta como o guardião das regras do jogo. A Constituição de 1937 é

---

<sup>21</sup> Processos implantados pela ação do Estado e não por movimentos populares. (COUTINHO, Carlos Nelson, 1992, p. 121)

substituída pela Constituição de 1946, que não definia, com a clareza esperada naquele contexto, o papel do Estado na educação<sup>22</sup>. Carregava marcas do Estado Novo<sup>23</sup>: proibia o voto dos mendigos e também dos analfabetos, que, em 1945, correspondiam a 53,7% da população de mais de 18 anos da região norte, 72,1% da região nordeste, 55,3% da região leste, 40,3% da região sul e 63,7% da região centro-oeste. Em Alagoas, nesse ano, a população adulta analfabeta chegava a 77,4% do total.

O Presidente Dutra parecia defender posição conciliatória, de um Estado menos interventor e mais vigilante sobre as iniciativas da própria sociedade, posição que deixa clara durante sua campanha à Presidência, em Salvador, em 1945. Caberia ao Estado:

“O estímulo e o amparo às forças educacionais da família, às iniciativas particulares, instituições, ordens religiosas e grupos profissionais, o que certamente não exclui mas obriga o Estado a desenvolver ação coordenada e vigilante, no sentido de que tudo resulte num sistema coerente em suas bases, eficiente em seus processos e seguro em seus resultados.” (O JORNAL, 30/06/1946, s.p).

Ianni (1979, p. 83) lembra que, no Governo Dutra, em nome da democracia representativa, abandonaram-se as diretrizes e as práticas de caráter nacionalista, privilegiando não mais o fortalecimento do capitalismo do tipo nacional e sim o de uma política de associação e interdependência entre grupos nacionais e estrangeiros<sup>24</sup>, traduzida por um compromisso fundamental com a “livre iniciativa”, compromisso este que também se manifesta na área educacional, mediante o fortalecimento da participação do setor privado da educação e da própria Igreja Católica.

Nesse contexto, o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases enviado ao Congresso, em 1948, tornou-se objeto de disputa por diversos agentes, incluindo os que defendiam o Estado Novo, os representantes da Igreja Católica e dos estabelecimentos particulares de ensino. Estas disputas perduraram por anos, até 1961, ano de aprovação da lei.

Mas, a pressão das camadas médias por educação secundária aumenta no final da década de 1940, por um ramo de ensino que detinha, junto à população, maior prestígio como forma de ascensão aos cursos superiores. Mais pauperizados, esses setores tinham dificuldade para encontrar vagas nas poucas escolas públicas secundárias de nível médio, existentes<sup>25</sup>. A expansão do curso secundário ginasial é expressiva no período. No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, essa expansão também se fez mostrar. Segundo Relatório da Prefeitura do DF (1949, p. 9), até o ano de 1947, funcionavam apenas 3 ginásios gratuitos<sup>26</sup>:

22 A Carta Brasileira de Educação Democrática, elaborada em junho de 1945 e que divulgava as conclusões do IX Congresso Brasileiro de Educação, recomendava que a educação, como direito do homem, deveria fundamentar-se no princípio de liberdade e de respeito à pessoa humana, cabendo ao poder público o dever de regular e a obrigação de manter sistemas de escolas para o povo.

23 Otávio Ianni (1979, p. 75) é um dos autores que considera <sup>m</sup>a Constituição de 1946 mais democrática.

24 Passou-se, como esclarece esse autor, de uma política de desenvolvimento econômico e intervenção estatal na economia para uma política de redução das funções econômicas do poder público e descompromisso com o desenvolvimento econômico.

25 Sposito (1992), em sua análise sobre a luta popular pelo ensino público no município de São Paulo, identifica os anos 1940/1950 como os de grande impulso na expansão das oportunidades de acesso à escola secundária ginasial. Em São Paulo, a solução para esse crescimento foi o aluguel de prédios onde funcionavam anteriormente escolas particulares e, em 1949, a cidade contava com 7 ginásios públicos que atendiam a 2170 alunos e 1279 alunas, em regime misto.

26 Rio Branco, em Santa Cruz, Instituto de Educação e Escola Normal Carmela Dutra, sendo estes dois últimos apenas femininos. Em 1948, é inaugurado o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia (atual UFRJ), na Praia de Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro.

“Os poderes públicos não tinham, até então, revelado maior interesse pela educação secundária dos adolescentes que, residindo no DF, precisavam de assistência escolar, mas dela não se beneficiavam por lhes faltarem recursos financeiros suficientes.” (GOVERNO DO DF, 1949, p. 9).

Diz ainda o Relatório que, diante desse quadro, a Secretaria Geral de Educação e Cultura procedeu a um estudo sobre a organização de uma rede de ginásios públicos, de forma a definir a expansão e a organização de ginásios em que os alunos frequentassem, de forma concomitante, oficinas de trabalho e curso ginásial. O decreto 8978, de 16 de outubro de 1947, do então Prefeito General Mendes de Moraes, justificava:

“- O ensino básico popular não deve terminar na escola primária e, de acordo com a experiência pedagógica moderna, não é aconselhável que se iniciem os cursos de especialização profissional logo após o curso primário;  
 - é conveniente prolongar o ensino básico popular até os 16 anos de idade, nele incluindo disciplinas literárias, científicas e técnicas, a fim de corresponder às diferentes vocações e capacidades;  
 - o ensino técnico industrial básico ministrado nas escolas técnicas da prefeitura, não tendo essa orientação, visa, desde o início, à formação profissional especializada, sem oferecer oportunidade aos alunos de retificá-la pela escolha de uma outra profissão, a não ser com prejuízo de tempo;  
 - é necessário substituir o referido ensino por outro que assegure aos adolescentes uma formação mais desenvolvida e que lhes proporcione, na idade própria, o ensejo de escolher uma carreira adequada às suas vocações.”<sup>27</sup>.

A alteração das escolas industriais para ginásios com utilização das oficinas, como etapa inicial do secundário, trazia, para os alunos, uma novidade, isto é, a de poder prosseguir nos estudos em qualquer curso de segundo ciclo do secundário, tanto técnico como colegial.

Com a volta de Vargas (1951-1954), o Estado assume papéis fundamentais para a expansão econômica, voltada ao fortalecimento da economia nacional. Os debates sobre a democratização do ensino, nesse período, revelavam, mais uma vez, os conflitos entre os setores considerados progressistas e os conservadores, estando em disputa o controle do sistema de ensino.

A política de Vargas era voltada para a criação de um capitalismo nacional e a de JK, a partir de 1956, para um capitalismo dependente, já que a industrialização só seria possível no contexto da interdependência e da associação. Estabeleceu-se, portanto, uma mudança de ideologia de desenvolvimento acentuada.

Nesse contexto, a política educacional relativa ao ensino secundário dos anos 50 passa a ser ditada pelos setores conservadores da burocracia, defensora dos interesses das escolas particulares na manutenção do monopólio desse nível de ensino, à revelia dos segmentos progressistas dos educadores. Na área da educação, os embates eram nítidos, bem como os agentes envolvidos<sup>28</sup>. Neles, tem expressão o deputado Carlos Lacerda, que havia elaborado,

<sup>27</sup> Em 1948, são criados nas escolas já instaladas 11 ginásios. Somando-se aos três já existentes, perfazem, nesse ano, 14 unidades, com 1498 alunos. Além desses, a então Prefeitura constrói mais três: o Ginásio da Ilha do Governador (Colégio Ângelo Mendes de Moraes), colégio de experimentação de práticas pedagógicas; o Ginásio de Bonsucesso (Colégio Clóvis Monteiro) e o Ginásio de Bangu, estando também planejados o da Gávea, onde funciona hoje o Colégio de Aplicação da UFRJ, e o Colégio de Osvaldo Cruz.

<sup>28</sup> Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo, volta à cena, defendendo posições mais conservadoras nas discussões que antecedem a promulgação da LDB de 1961.

com muito alarde, em novembro de 1958, quando menos de 10% da juventude brasileira freqüentava a escola secundária, um substitutivo ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases que tramitava no Congresso, desde 1948. Lacerda, incorporando as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, defendia, abertamente, os interesses privatistas do ensino secundário, com o argumento da liberdade do ensino e dos direitos da família. Sobre isso, dizia Darcy Ribeiro (1959), à época: “O substitutivo Lacerda está de olhos postos no orçamento federal e especialmente no Fundo Nacional de Ensino Médio, que vem, a partir de 1954, drenando recursos cada vez mais vultosos à educação privada.” (O METROPOLITANO, 19/07/1959).

Anísio Teixeira (1953), à época, definia com clareza a situação do ensino secundário e a precarização de sua oferta:

“Como a primária, a escola secundária organizou-se em turnos, reduzindo o período escolar a meio dia, e à noite, a um terço de dia. Improvisou professores. Sem sequer possuir a modesta pedagogia da escola primária, não inquietou nenhuma agulhada de consciência na prática dos métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e dos exames. Fez crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados, de acordo com o programa e reentronizou o passar no exame como finalidade suprema e única da tortura, meio jocosa, meio trágica, que é o nosso atual ensino secundário. Num país em que a iniciativa privada foi sempre reticente ou apática, para tudo que custa esforços e não remunera amplamente, fez-se o ensino secundário um dos campos prediletos dessa iniciativa. (TEIXEIRA, 1953, p. 1122-1124)<sup>29</sup>.

No centro das discussões estava o financiamento público às escolas privadas. O Projeto da LDB, finalmente aprovado, tinha um tom conciliador, garantindo à família o direito de escolha e a livre iniciativa, sendo os recursos públicos aplicados, preferencialmente – e não exclusivamente, como queriam os setores progressistas -, nas escolas públicas. Dessa forma, o texto aprovado não atendeu inteiramente nem a uns, nem a outros.

Nunes (1979) avalia que amplas parcelas das classes médias e pequenas parcelas das camadas operárias eram seduzidas pelos líderes populistas com o argumento de que a escolarização seria o caminho mais seguro para a ascensão social. Não havia, entretanto, escola secundária para todos a que a ela se dirigiam. Sposito (1992) tem argumentação semelhante, no que diz respeito à busca pela escolarização secundária em função de seu maior prestígio:

“Compondo etapa importante na formação das elites, a educação secundária aparecia como modalidade de instrução média que apresentava a maior possibilidade de mobilidade ascendente, permitindo o exercício de ocupações socialmente valorizadas e melhor remuneração. Todavia, essa aspiração emergente e que tendia a atingir setores sociais cada vez mais heterogêneos, ultrapassava os limites dos direitos sociais de cidadania plenamente reconhecidos pelas elites dominantes. Enquanto o direito universal à escola elementar já fazia parte das orientações do Estado e era aceito pelas camadas dirigentes, o acesso à instrução

---

29 Anísio Teixeira está de volta em 1950, agora na Bahia. Dentre as ações implantadas está a Escola Parque para 4000 alunos. Biblioteca, teatro, restaurante, atividades manuais e 9 horas de permanência na escola primária, com a intenção de aumentar a permanência obrigatória na escola por mais 2 anos, conciliando educação geral com preparação para o trabalho, algo semelhante ao que já se via no Distrito Federal, em 1947. Tal proposta foi alvo de severas críticas de Durmeval Trigueiro, 1968, p. 426-7, apud Cunha, 2000, p. 164).

secundária ainda integrava projetos sociais vinculados à formação desses setores favorecidos da sociedade.” (SPOSITO, 1992, p. 220)

Nesse direção, o conjunto de matrículas nos ramos profissionais continua a se manter ligeiramente maior do que os do ramo secundário, durante os anos 1960 e 1970, em particular em 1965<sup>30</sup>. Ainda assim, a expansão no ramo secundário é, de fato, expressiva, entre os anos 1960 e 1970 (46%), em relação a cada um dos demais ramos: preparação para o magistério (26%) curso comercial (22%), industrial (5%) e agrícola (0,8%), como indicam os estudos de Cunha (2000, p. 31), resumidos no quadro 3:

**Quadro 3: Matrícula inicial no ensino médio de segundo ciclo, segundo ramos do ensino secundário – Brasil - 1960-1970**

Anos	Secundário	Comercial	Normal	Agrícola	Industrial	Total
1960	113.570	81.258	64.763	1.601	5.952	267.144
1965	189.576	121.858	169.690	3.709	24.277	509.110
1970	462.366	219.101	262.690	8.166	49.522	1.001.825

Fonte: SEEC/MEC apud Cunha, 2000.

E que escola secundária era essa que tanto crescia? Uma escola verbalista, para elites, acentuava Anísio Teixeira; propedêutica, que estava, certamente, distante dos alunos das camadas populares. Estes permaneciam na escola, seja no ensino primário ou secundário de primeiro ciclo, até que as necessidades de renda se impusessem de forma urgente.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61), a realidade da educação de nível médio sofre alteração expressiva, apesar de decepcionar os setores mais inovadores na área de educação. A legislação reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema de ensino, estabelecendo-se a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes: “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré- primário”. Instituída a possibilidade de passagem de um curso para o outro, mas mantendo-se o maior prestígio no curso secundário, não houve alteração significativa na procura dos cursos profissionais. A equivalência dos cursos técnicos aos cursos secundários, entretanto, nem foi resolvida de uma vez, nem significou equivalência total. Os alunos dos cursos técnicos não podiam continuar na série correspondente do ensino secundário, se assim o desejassem. Dessa forma, a dualidade estrutural ficou mantida pela oferta de ramos distintos de ensino, para distintas clientela, formando trabalhadores instrumentais e intelectuais por meio de escolas diferentes.

Entre 1961 e 1964, a crise no país é grave, tanto política quanto econômica. Moniz Bandeira (1977) constitui apoio decisivo para esclarecer o período e seus efeitos na educação. Reduzidos os investimentos e a entrada de capital externo, agravou-se a inflação. Favorecer o capitalismo nacional ou acelerar a internacionalização para promover investimentos?

As condições políticas da época não permitiram uma decisão clara. Nem Jânio Quadros, na sua rápida passagem, nem João Goulart estavam em condições de resolver as contradições herdadas pelo governo JK. Além disso, as contradições de classe, tanto no campo, com muita politização e organização política das massas camponesas, como na cidade, estavam, agora, mais agudas. A grande contradição do governo Goulart pode ser traduzida pela tentativa de se

30 Em 1957, Anísio Teixeira observava que os cursos comerciais e normais caminhavam para ter matrícula equivalente à do ensino secundário. «Será interessante examinar se esse acréscimo de matrícula corresponde ao desejo de realizar o curso profissional ou se estão procurando tais cursos porque são mais fáceis do que o colégio.” (TEIXEIRA, 1957, p. 395)

manter a continuidade da acumulação capitalista, sem penalizar os trabalhadores, o que liquidaria não apenas a política econômico-financeira como o Governo e o próprio regime democrático.

O contexto justificava a demanda pela expansão do ensino médio e nem sempre as soluções privilegiaram o crescimento da oferta pública. No Rio de Janeiro, então Estado da Guanabara, localizamos a “solução” que o Poder Público encontrou para ampliar a oferta de ensino médio (ginásio e colégio). Ali, em 1961, existiam 13 estabelecimentos federais de ensino secundário de segundo ciclo, 17 estaduais e 123 particulares<sup>31</sup>. A iniciativa particular e a Igreja Católica detinham a maior parcela da oferta do ensino secundário. Respaldo pela gratuidade constitucional de oferta apenas para o ensino primário e nas brechas da LDB vigente, o Conselho Estadual decidiu pela criação de financiamento ao aluno, com reembolso em tempo variável, nunca superior a quinze anos, sendo possível ao educando a escolha de qualquer estabelecimento particular reconhecido, forma semelhante ao nosso atual financiamento do ensino superior, à matrícula na rede privada, solução que contemplava o setor privado da educação<sup>32</sup>. Vale lembrar que, nessa ocasião, o governador era Carlos Lacerda - ardoroso defensor da iniciativa privada na educação e veemente opositor ao Governo Goulart - e que, do Conselho, faziam parte, ainda, dois religiosos da Igreja Católica.

Em junho de 1963, Paulo de Tarso, então ministro democrata cristão do Governo João Goulart, firma compromisso de reformas e ampliação do sistema educacional, inclusive com a criação dos “ginásios modernos”, orientados para o trabalho. Mas a crise brasileira no início da década de 1960 evoluía para uma solução de força, impedindo que as propostas de João Goulart na área da educação fossem implementadas.

“Quero convocar a todos os brasileiros, sem distinção de credo, posição ideológica, para uma campanha, a curto prazo, que terá o objetivo de permitir que, ainda nesta geração, a educação, efetivamente, seja um instrumento de desenvolvimento e a cultura liberte o homem, que o faça irmão do seu irmão e não um competidor indiferente (...)” (TARSO, 1963, apud NUNES, 1979, p. 95).

A idéia de uma escola secundária popular, impregnada do “entusiasmo pela educação”, pelo qual a escola é instrumento fundamental na transformação social, entrava em choque frontal com os interesses privatistas. Com o Golpe Militar, o Brasil deixa de conhecer, na área de educação, a possibilidade de um projeto de sentido popular. Durante o Regime Militar, em 1965, é constituída a equipe de planejamento do ensino médio (EPEM). A influência norte-americana era clara, com destaque para a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)<sup>33</sup>. Em 1967, o Plano Estratégico de Desenvolvimento reforça, mais uma vez, a natureza economista da educação e, em 1968, cria-se o PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

A procura pelo curso superior, como possibilidade de ascensão social, acentua-se nos anos 1960 e o número de excedentes que superavam as vagas então existentes cresce em 212% entre os anos de 1964 e 1968. Insatisfeitas, as camadas médias se mobilizam, contestam a política educacional e os jovens estudantes vão às ruas.

<sup>31</sup> Anuário estatístico do IBGE, 1965.

<sup>32</sup> Parecer 5/1962, do então Conselho de Educação da Guanabara. Artigo 94 da Lei 4024/61.

<sup>33</sup> Segundo Romanelli (1986), a ajuda internacional para o desenvolvimento da educação resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiado.

Já em 1971, ano da Lei 5692, que substituiu a anterior LDB, revogou-se o sistema educativo baseado em ramos, de forma que o ensino técnico deixa de constituir-se em um sistema de ensino. A orientação da nova lei, que amplia a escolarização obrigatória de 4 para 8 séries, era pragmática e tecnicista, voltada para as necessidades econômicas de então e especialmente para a contenção do acesso ao ensino superior por uma demanda cada vez maior de alunos, decorrente da expansão do ensino secundário nas décadas anteriores. Trata-se da profissionalização compulsória no ensino de 2º Grau<sup>34</sup>, que perdurou até 1982<sup>35</sup>.

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram às transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição das importações, conclui ainda Kuenzer (1999, p. 123), uma pretensa relação adequada entre humanismo e tecnologia e uma proposta única, supostamente para todos os alunos de nível médio, pautavam o espírito da lei 5692/71. Entretanto, sem colocar em discussão a dualidade estrutural, que se instituiu historicamente no plano social, a reforma de ensino proposta pela Lei 5692 não vingou. A profissionalização compulsória e fragmentada não duraria muito tempo, especialmente pela forte resistência do setor privado de ensino, cujos alunos tinham apenas interesse no prosseguimento dos estudos, em direção ao nível superior.

Entre os anos 1930 e 1980, o ensino secundário sofre expansão significativa, às vezes precariamente, sem garantir as condições de permanência dos alunos das classes menos favorecidas. Seletivo e distante dos interesses do conjunto da sociedade, o ensino médio público continua crescendo nos anos 1980<sup>36</sup> e, concordando com Sposito (1992, p. 241), assinalamos que “as condições políticas e sociais que determinaram o acesso de setores sociais cada vez mais amplos da sociedade aos degraus mais avançados do sistema de ensino podem limitar, mas não desqualificam, o processo de democratização de oportunidades educacionais.”.

A década de 1980 é rica em debates e propostas na área de educação. Como em outros momentos da nossa história, e agora mobilizados em torno da construção da nova Constituição, educadores voltaram ao cenário das lutas em torno de uma educação pública laica e gratuita de qualidade<sup>37</sup>.

A década de 1990 apresenta três grandes embates, com conseqüências diretas para a educação: as eleições presidenciais de 1994 e 1998, que consolidaram um modelo de governo, a tramitação e a promulgação da nova LDB e a elaboração do Plano Nacional de Educação (NEVES, 1999, p. 6-11). A atualização do conteúdo das várias propostas educacionais atuais, iniciada ainda na década de 1980, pelo bloco no poder, formado pelo empresariado industrial, empresários leigos do ensino, Igreja Católica, sindicalismo autônomo dos trabalhadores e especialistas em educação, tem como determinantes centrais o delineamento da nova divisão internacional do trabalho, a direção tomada pelo capitalismo brasileiro e os avanços nos estudos da relação entre educação e produção no mundo contemporâneo. Qualidade na educação, como novo paradigma, e educação como instrumento de aumento da competitividade da produção nacional, diante da comunidade internacional, são marcas do Governo Collor.

34 Com a Lei 5692, primário e ginásio são integrados como escolarização de 1º Grau

35 Na mesma direção, Pimenta e Gonçalves (1992, p. 48) esclarecem que o caráter compulsório e universal conferido à profissionalização do então ensino de 2º Grau tinha a clara finalidade de desviar parte da clientela do ensino superior para o mercado de trabalho

36 Na década de 1980 a seletividade do ensino médio mantém-se visível. Em 1983, por exemplo, apenas 24% da população de 15 a 18 anos estava matriculada nesse nível de ensino, em todo o país

37 Dentre as suas muitas contribuições à Constituinte de 1986, através de associações e sindicatos, dois documentos merecem destaque por terem reunido um número expressivo de representações: a Proposta Educacional para a Constituição do Fórum da Educação Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito e o documento que lhe deu origem, a Carta de Goiânia, resultado da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986

Com Itamar Franco, a economia brasileira cresce, assim como as desigualdades sociais. A estratégia modernizante trouxe mais fortemente a questão educacional para o centro dos debates. Estava em jogo uma nova ética, baseada mais no compromisso do trabalhador do que na obrigação de produzir valor compatível com a nova base produtiva. Os novos currículos, pautados em competências e reforçando as aptidões individuais para um mercado de trabalho incerto, ganham centralidade nas reformas. A escola de nível médio dos futuros trabalhadores é, mais uma vez, chamada a contribuir.

A Igreja Católica, por sua vez, na década de 90, tenta garantir o fluxo de recursos governamentais. Em 1999, suas escolas e universidades são atingidas duramente com a promulgação da lei que as obriga a recolher 27% de sua folha de pagamento ao Governo. Os documentos da Igreja Católica, nesta década, privilegiam a educação e o papel da família, dos grupos e da comunidade, onde ela se inclui. Tais documentos continuam a acentuar a má qualidade do serviço educacional prestado pelo Estado.

A década de 1990 é também cenário de tensões entre diferentes grupos na luta por interesses diversos na área da educação. Dentre os exemplos de correlação de forças está o de apresentação de dois planos nacionais de educação, um do governo e outro da sociedade civil<sup>38</sup>. Tais embates já se evidenciavam claramente durante a elaboração da LDB e no esvaziamento do Fórum Nacional de Educação, como instância obrigatória do Sistema Nacional de Educação, em virtude do fortalecimento do Conselho Nacional de Educação, como órgão normativo e, ainda, do Ministério da Educação, como executivo e coordenador entre os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Uma das questões polêmicas é, mais uma vez, a universalização imediata do ensino médio que, para os governos da década de 1990, não tem a mesma prioridade que a expansão do ensino fundamental. Outra questão polêmica é a extinção dos cursos técnicos, tal como oferecidos antes das reformas e reconhecidos pela qualidade de suas propostas, tendo como argumento o seu custo e não a sua qualidade. A articulação entre o ensino médio e a educação profissional, prescrita na atual legislação, acaba reforçando a histórica e injusta separação entre educação para as massas trabalhadoras e educação para frações das classes dominantes. (KUENZER, 2001 e NEVES, 1999)

Nesses anos, a expansão do ensino médio se dá essencialmente nas redes estaduais (44,55% entre 1995 e 1999). Consolidam-se, juntamente com essa expansão, em todo o País, a oferta dos cursos noturnos, com cerca de 60% das matrículas, em 1994, e as desigualdades regionais, em termos de abandono e aprovação.

Na construção das reformas referentes ao nível médio estiveram em disputa propostas distintas: de um lado, a inspirada em uma escola básica e unitária e, de outro, a oferta da formação geral, em nível médio, separada e constituindo requisito para a educação profissional de nível técnico. De um lado, as instituições representativas dos educadores e, de outro, o Ministério da Educação e também o Ministério do Trabalho.

O “Novo Ensino Médio”, como o MEC passou a chamá-lo depois da reforma de 1998, situa-se dentro do conjunto de medidas que o país assume visando às grandes mudanças na área

---

38 O Plano aprovado guarda semelhança com a proposta do executivo. Mesmo sendo aprovado pelo Congresso, ainda sofreu vetos presidenciais. Metas aprovadas para o ensino médio: no prazo de dois anos (2003), a contar da sua vigência, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem; o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos (2006), correspondam a 50% e, em dez anos (2011), a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.

educacional, que deveriam permitir “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.” (MEC/SEMTEC/PCN, 1999, p. 13).

Tal superação, entretanto, desconheceu as condições da realidade histórica do ensino médio, acentuando a necessidade de mudança sob o ângulo pedagógico. No caso do Chile, por exemplo, como assinala Braslavky (2001), onde o sistema educacional de nível médio está privatizado<sup>39</sup> e municipalizado, Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos, que não têm natureza mandatória, mas que são utilizados pela maioria das escolas, dão o tom da mudança. No caso da Argentina, são os Conteúdos Básicos Comuns, que devem pautar os desenhos curriculares, assim como no Brasil, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio.

O mergulho nas políticas do ensino médio feito por Bueno (2000, p. 179-80) permite compreender, historicamente, a sua construção política no país:

“O itinerário do ensino médio parece um pouco mais complicado. Em primeiro lugar, embute um contínuo recomeçar que não concretiza construções, uma polarização constante apenas superada por paradoxos formais e a insistência em dominar a realidade esquiada pela força da lei e dos planos de papel. Além de parecer ter parado de aprender, os formuladores de políticas educativas fecham-se a outras perspectivas em nome da autoridade soberana do consenso decretado.”

## 2.2 O ensino médio hoje: velhas ou novas questões?

Hoje, definida a progressiva universalização da oferta do ensino médio, última etapa da educação básica, fica claro que os problemas desse nível de ensino são mais políticos do que pedagógicos, como veremos a seguir.

O texto aprovado na Lei 9394/96 (LDB), que disciplina a educação escolar, acentua que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Como princípios e fins, estabelece que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho<sup>40</sup>. Como princípios desse “novo ensino médio”, constam das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 1998, p. 121-122): a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Além desses, as Diretrizes indicam, ainda, como princípios pedagógicos, a interdisciplinaridade e a contextualização.

A síntese feita por Nunes (2002) sobre o atual ensino médio é elucidativa, no que diz respeito às mudanças ocorridas. São elas: a introdução da elaboração dos projetos pedagógicos, a criação de um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar por intermédio do Sistema

39 O Banco Mundial (1999, p. 35), que orienta tecnicamente os países na construção das reformas, aplaude e recomenda o exemplo chileno aos demais países da América Latina, indistintamente, desconsiderando não apenas a história da educação brasileira como as obrigações constitucionais: “Um exemplo de competência para os fundos públicos é o uso de vales em vários países da América Latina. O governo chileno foi um pioneiro no uso de vales para permitir que os pais escolhessem a escola onde seus filhos estudariam e animou a competição entre as escolas ao destinar recursos públicos em função das matrículas. A Colômbia também utilizou um sistema de vales para ajudar que as famílias pobres pudessem mandar seus filhos a escolas de melhor qualidade. Trinidad y Tobago conferiu bolsas para que as famílias enviassem seus filhos às escolas secundárias.” (Banco Mundial. Estratégias do Banco Mundial para a América Latina y Caribe, 1999, p. 35)

40 Segundo a Lei, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. A preparação geral para o trabalho e facultativamente a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional

de Avaliação da Educação Básica - SAEB<sup>41</sup> e do Exame Nacional de Cursos - ENEM<sup>42</sup>, a centralidade dos currículos, assim como nas demais reformas educacionais do mundo contemporâneo e a ênfase na concepção do ensino médio como etapa final da educação básica, consolidando o ensino fundamental.

Os textos oficiais, chama a atenção Kuenzer (2001), e todo o material da campanha promocional de lançamento da reforma do ensino médio, fazem compreender que a questão é a formulação de uma concepção que articule, ao mesmo tempo, a dimensão de formar para o trabalho e para a continuidade dos estudos o que, a primeira vista, pode parecer de fácil enfrentamento, por meio de uma proposta filosófica ou pedagógica mais bem definida. Tal análise também pode ser observada em alguns autores, como Braslavky (2001), por exemplo, ao restringir o desafio à riqueza e flexibilidade nas propostas curriculares de nível médio em busca de uma nova proposta para o momento atual.

Kuenzer (*Ibid.*, p. 26), entretanto, mostra o equívoco dessa idéia e o aspecto conservador nela embutido:

“Ao contrário, a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida - acadêmica ou profissionalizante - inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais.”

Com Kuenzer (2000; 1999), concordam também Bueno (2000), Ferretti (2000), Frigotto (2002; 1998), Neves (2000), Nunes (2002) e Saviani (1999), apontando para o fato de que uma solução formal não é suficiente para romper com o processo de exclusão que a caracteriza. O novo modelo, que Fogaça (1999, p.57) denomina de “admirável mundo novo”, não seria capaz de romper com um problema secular da nossa educação, contando ainda com a precariedade dos recursos destinados à manutenção das escolas.

### 2.3 Ensino médio: o jeito carioca de ser

O ensino médio e a educação profissional têm história muito própria no Rio de Janeiro. Não há situação parecida em todo o País. Como ex-capital, a cidade concentra um número expressivo de instituições federais de ensino atuando no ensino médio, na educação profissional ou em ambos, o que não ocorre em outros estados<sup>43</sup>. A análise feita nos itens anteriores deste capítulo contribui para explicar a forma de ser do ensino médio no Rio.

No município do Rio de Janeiro são 310.795 alunos nas escolas federais, estaduais e particulares de ensino médio. Essas escolas, entretanto, não oferecem as mesmas condições, nem os mesmos equipamentos escolares<sup>44</sup>. Há, também, duas redes públicas estaduais distintas de ensino médio. A que atende à maioria dos alunos com o ensino médio regular diurno e

41 O SAEB, desenvolvido pelo MEC/INEP, analisa, de dois em dois anos os resultados de todas as redes, em todos os estados a partir de testagem de alunos. No caso do ensino médio esta testagem se faz a partir de uma matriz única de competências, na última série do ensino médio

42 O Exame Nacional do Ensino Médio é um exame de natureza voluntária, destinado aos concluintes do ensino médio e que avalia, de maneira única, competências adquiridas. É utilizado como forma alternativa de ingresso em inúmeras universidades públicas e particulares do país.

43 Na cidade do Rio de Janeiro, além dos colégios militares (Aeronáutica e Exército),<sup>2</sup> Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET- RJ e CEFET- Química) <sup>1</sup> colégio de aplicação (UFRJ), <sup>1</sup> escola técnica de circo (Ministério da Cultura/FUNARTE), <sup>1</sup> escola técnica federal em saúde (Fiocruz/Ministério da Saúde), além do Colégio Pedro II

44 Os alunos reconhecem as escolas que oferecem as melhores condições e as procuram maciçamente, tanto na rede federal, como na rede estadual

noturno (formação geral), para a qual não há concurso ou processo seletivo, e a rede de escolas técnicas ligadas à Fundação de Apoio às Escolas Técnicas - FAETEC, órgão vinculado à SECT – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, responsável pelas escolas técnicas estaduais (ETE), centros de educação tecnológica e profissionalizante (CETEP), pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), escolas que oferecem o ensino médio concomitantemente ao ensino técnico, sendo o ingresso a elas feito mediante concorridos concursos<sup>45</sup>.

Historicamente detentora de uma das maiores redes privadas do país (30% das matrículas de todo o estado, em 1999), hoje, depois da expansão acentuada dos últimos cinco anos, a rede particular concentra 22% dos alunos no município do Rio de Janeiro, segundo o Censo Escolar, do MEC, de 2002.

No município do Rio de Janeiro, o ensino médio cresce, mas nem sempre em condições favoráveis, no conjunto das escolas de todas as redes, como podemos observar no quadro 4, referente aos equipamentos escolares existentes.

**Quadro 4: Escolas e existência de equipamentos, por capitais da Região Sudeste (%) - 2001**

Municípios	n.º de escolas	biblioteca	lab. ciências	lab. informática	Internet	quadra
Rio de Janeiro	641	73,0	45,4	72,1	56,3	76,0
São Paulo	1128	85,8	71,1	82,1	95,1	92,7
Belo Horizonte	247	96,8	74,5	74,5	57,1	81,8
Vitória	44	100	48,0	80,0	66,0	82,0

Fonte: MEC/INEP - Perfil da Educação, 2001.

A escola verbalista secundária denunciada por Anísio Teixeira na década de 1950 está presente, ainda - e de forma acentuada -, no Rio de Janeiro. A falta de laboratórios de ciências e de acesso à Internet para quase metade dos alunos e de bibliotecas, quadras e laboratórios de informática para cerca de um terço deles desenha um quadro de desvantagem acentuada para boa parte dos alunos que estudam no ensino médio carioca. Impressiona também o investimento prioritário em laboratórios de informática, essenciais aos alunos, mas que não podem substituir a experiência nos laboratórios, por exemplo, nem o contato com os livros na biblioteca.

Considerando que as escolas públicas estaduais e federais com melhores equipamentos têm ingresso condicionado a concurso ou sorteio de vagas, mantém-se, ainda hoje, o caráter seletivo do ensino médio. Valem ainda as “aptidões” ou os privilégios que a origem social dos alunos lhes confere.

### 3.OPÇÕES METODOLÓGICAS

Os caminhos de uma pesquisa nem sempre são claros e nos obrigam, muitas vezes, a repensar opções iniciais. Incertezas, descobertas e novas dúvidas acompanharam esta caminhada. Neste capítulo, pretendemos descrever as opções metodológicas desta trajetória.

Uma primeira opção neste estudo foi o resgate histórico do ensino médio, possibilitando compreender de que maneira a escola destinada a quem é jovem foi sendo construída, com

45 A diversidade de ofertas também ocorre no ensino profissional estadual, disperso por várias secretarias e órgãos: Escola Técnica de Música Villa Lobos, Escola Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos, Escola de Teatro Martins Pena etc. Há, ainda, várias experiências que integram ofertas de ensino médio e educação profissional entre instituições federais (CEFET-RJ e Colégio Pedro II, por exemplo); entre instituições federais e estaduais (CEFET-RJ e CEFET Química e Governo do Estado, por exemplo) e entre instituições federais e municipais (CEFET-Campos e Prefeitura Municipal de Macaé, por exemplo). Assim, é possível estudar ao mesmo tempo em duas escolas de redes diferentes.

ênfase nos embates travados por diferentes agentes na defesa de seus interesses, a partir dos anos 1930. O material histórico é vasto, embora nem sempre disponível. Foram utilizadas legislações, jornais, relatórios e estatísticas educacionais. Mas o referencial histórico era apenas o cenário, visto que nosso interesse era ouvir os próprios jovens sobre suas vivências como alunos concluintes do ensino médio. Mas quantos e a quem ouvir? Como ouvi-los? As possibilidades eram muitas e nem sempre fáceis, visto que, no Rio de Janeiro, entrar como pesquisador numa escola não é exatamente uma tarefa simples.

O levantamento de pesquisas realizadas com jovens e que tiveram dentre seus temas a escola e o seu significado para os alunos foi outro caminho que se mostrou bastante proveitoso. Destaque deve ser feito à contribuição de um rico e detalhado estudo sobre o estado do conhecimento na área da Juventude e Escolarização (1980-1998), coordenado por Marília Pontes Sposito (2002) e editado pelo MEC/INEP. Particularmente o capítulo que coube a Juarez Dayrell trouxe apoio decisivo para muitas das escolhas deste estudo.

O acesso ao ensino médio por novos agentes, especialmente na última década, justificou minha escolha: trabalhar com jovens de origem social diferente, moradores em pontos distintos da cidade do Rio de Janeiro e que, provavelmente, teriam experiências diversas a relatar. Portanto, a escolha não foi feita pela escola, inicialmente, mas pelo jovem, já que não era prioridade conhecer como a escola realiza o ensino médio, mas sim como os jovens vivem de forma diferente a experiência de serem concluintes do ensino médio.

Assim, optamos por conhecer melhor alunos cursando os últimos meses do terceiro ano do ensino médio, em 2002, em 1 escola pública da rede estadual, em diferentes turnos, e em 2 escolas particulares. A escolha das escolas não foi aleatória, correspondeu ao desejo de conhecer jovens alunos tanto do subúrbio como da zona sul, com origens sociais e planos diversos.

A opção pelo tipo de pesquisa foi, certamente, outro momento importante. Que caminhos seriam os melhores? Quais os limites de uma pesquisa qualitativa e quantitativa na área? Que instrumento poderia estar mais de acordo com a questão a ser investigada? Fugindo do antagonismo quantitativo/qualitativo, que nos parece impróprio, e buscando alcançar o maior número possível de alunos (no mínimo 150), partimos para a elaboração de um questionário (Anexo 1)<sup>46</sup>. Esse foi um dos momentos de maior exigência, face àquilo que se buscava conhecer. Como avaliar a experiência de quem conclui o ensino médio sem considerar as finalidades deste nível de ensino?

Com base em três das quatro finalidades do ensino médio - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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 aprimoramento do educando como pessoa humana -, construímos o questionário, que incorporou, ainda, informações referentes ao perfil do aluno (trabalho, renda, participação na renda familiar, área de moradia, cor declarada, rede de ensino, turno, religião, estado civil, profissão dos pais). Como interessava conhecer o mais amplamente possível cada um dos jovens alunos, incluímos no questionário perguntas que

<sup>46</sup> Tal escolha tem, ainda, como justificativa, o fato de, imediatamente antes desta etapa, termos concluído o relatório preliminar da parte qualitativa de uma pesquisa nacional sobre o ensino médio, mediante a análise das transcrições de 20 grupos focais realizados com alunos do Rio de Janeiro e de São Paulo. Antes desta, haviamos feito 7 grupos focais com alunos do ensino médio, também no Rio de Janeiro. As entrevistas em grupo, apesar de extremamente ricas, não permitiam contemplar uma diversidade tão grande de alunos, nem aprofundar as relações entre as vivências dos alunos e sua origem social. Por outro lado, foi essa experiência que facilitou a construção das possibilidades de resposta do questionário.

pudessem indicar, também, tempos e espaços de diversão. Dessa forma, o questionário está dividido em cinco partes:

I- Um pouco de você (perfil)

II- Diversão: Quem não gosta? (usos de tempos e espaços fora da escola)

III- Os seus planos (perspectivas de futuro, carreiras e universidades escolhidas, razões da escolha, motivos para não continuar estudando, conhecimento de alternativas à continuidade dos estudos)

III- O Ensino Médio e o Trabalho (garantia e significado, na perspectiva do emprego, preparo para empregos existentes)

IV- Ponto de Vista (direitos de cidadania, valores democráticos)

V- Você no seu terceiro ano: (práticas e temas presentes no ensino médio)

De todas essas finalidades, a que demandou maior trabalho foi a de número IV, pelos riscos de não se conseguir chegar até os diferentes sentidos que o tema poderia indicar para os alunos. Temíamos que um questionário pudesse limitar as possibilidades do estudo quanto a este eixo, já que não interessavam propriamente definições sobre o que é ser cidadão, e sim as formas de se colocar em situações específicas que envolvem o princípio de igualdade, base da nossa cidadania. Para tanto, construímos situações do cotidiano e pedimos que os alunos se posicionassem diante delas. Na parte final do questionário, solicitamos aos alunos que indicassem livremente o que deveria ser feito para melhorar o ensino médio.

Buscamos compor o total de alunos guardando uma certa proporção com as distribuição real dos alunos pelas redes pública e particular do Rio de Janeiro, sendo escolhidas escolas que, pela história e perfil de alunos pudessem representar realidades distintas. Foram três as escolas selecionadas para a pesquisa, descritas a seguir:

A escola 1 é da rede pública estadual e funciona em três turnos, tendo sido escolhidos os turnos da tarde e da noite para a pesquisa. Está localizada na área suburbana da cidade e foi inaugurada no início da década de 1950. Atende apenas ao ensino médio. Conta com excelentes instalações físicas, recém reformadas, ginásio e quadra cobertos, refeitório e projetos específicos destinados a jovens. No seu entorno, pequeno comércio, com jogos eletrônicos, bares e pequenas lanchonetes e uma escola municipal. Nas suas proximidades, várias comunidades pobres. A biblioteca estava em obras, na ocasião da pesquisa, e não havia ainda laboratório de informática, nem de ciências, em funcionamento. O acesso à Internet acabava de ser conseguido, mas ainda restrito à administração. Por falta de repasse de recursos, os alunos não estavam recebendo a merenda escolar. No pátio, mesas de pingue-pongue disponíveis. O Grêmio, por sua vez, funcionava na escola. Presenciamos, inclusive, a realização de uma pequena reunião. A escola abre suas instalações nos finais e semana para atividades voltadas para a comunidade

A escola 2, de orientação católica, é tradicional na Zona Sul do Rio de Janeiro. Tem excelentes instalações, muito espaço e verde para os alunos. Funcionando há décadas no mesmo local, fica situada em área residencial, com pequeno comércio de alimentos nas proximidades. Ao seu redor, o contraste característico do Rio de Janeiro: comunidades pobres e áreas residenciais das classes mais altas. Laboratórios, inclusive de idiomas, Internet, quadras e pátios funcionam plenamente para os alunos. Como a maioria das escolas da rede particular destinadas às classes de renda mais alta, volta-se para o preparo para o vestibular. Existe Grêmio, sendo que há um mural só dele no corredor principal do andar do ensino médio, que funciona, apenas, no turno da manhã.

A escola 3 tem mais de uma sede, todas também na Zona Sul do Rio de Janeiro. Bem instalada, apesar do tamanho pequeno, situada em área residencial, disputada por clínicas,

escritórios e com pouco comércio ao redor, a sede onde funciona o ensino médio disponibiliza laboratórios de informática e de ciências. Escola laica, tem como tradição bons níveis de aprovação nos vestibulares do Rio de Janeiro. Há Grêmios na escola, mas não foi possível perceber suas marcas. O ensino médio funciona apenas pela manhã.

Os questionários foram aplicados em turmas diferentes na escola 1, nos turnos da tarde e da noite, e em uma única turma nas escolas 2 e 3. Em todas as escolas e turmas, encontramos extrema receptividade pelos alunos e interesse pela pesquisa, isto é, vontade de serem ouvidos. O questionário não era identificado, mas alguns alunos fizeram questão de mencionar a escola e algum tipo de denúncia. Várias vezes, em todas as turmas, estimulados por uma pergunta ou outra, os alunos paravam, riam, se questionavam em voz alta e conversavam sobre o tema, experiência que acabou se revelando de muita riqueza, sendo várias dessas observações incorporadas ao relatório final deste estudo. Apesar de longo, o questionário foi preenchido em tempo médio de 20 minutos, pela maioria. Na escola 1, no turno noturno, os alunos iam chegando aos poucos, porque trabalham e, mesmo assim, todos, sem exceção, quiseram participar da pesquisa. Na escola 3, depois do preenchimento por todos e já no horário do recreio, a maioria dos alunos preferiu ficar na sala e continuar discutindo os problemas do ensino médio, interessando-se por assistir à defesa da dissertação: “A gente pode ir ver você falar da gente lá no seu mestrado?”

Para os 160 questionários preenchidos, foi construída uma base de dados com o apoio do software estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, permitindo realizar vários cruzamentos. Para a análise dos dados, foram definidas como variáveis iniciais: sexo, rede de ensino e renda familiar, sendo também observados, em algumas questões selecionadas, o turno, a religião e a cor declarada pelo aluno. Os cruzamentos geraram inúmeras possibilidades de análise, tendo sido priorizadas, para cada um dos eixos apresentados no relatório, aquelas que pudessem enriquecer a discussão. As sugestões dos alunos foram categorizadas com base nos mesmos eixos de análise quantitativa, de forma que pudessem ir contribuindo para melhor explicar os dados coletados.

Finalmente, cabe o registro dos limites da opção por uma pesquisa quantitativa. Dentre eles, a influência da forma como são redigidas as opções de resposta, como nos alerta Champagne, (1989, p. 179). Há, ainda, a possibilidade de os dados não fornecerem pistas importantes para que se possa compreender por que motivo os alunos teriam se posicionado de uma determinada forma, o que, numa entrevista individual, poderia se averiguar de maneira mais acurada. De qualquer modo, poder conhecer melhor o aluno do ensino médio é sempre um privilégio, como veremos no próximo capítulo.

#### **4. JOVENS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO DO RIO DE JANEIRO**

Este capítulo traz os resultados da pesquisa realizada com 160 alunos do terceiro ano do ensino médio no Rio de Janeiro, nos meses de outubro e novembro de 2002.

Em sua grande maioria, são jovens, sujeitos concretos e que vivem cotidianamente experiências escolares diversas como alunos do ensino médio, construídas social e historicamente, em decorrência de classes sociais distintas, de relações de gênero, de estilo de vida, do local onde moram, da escola que frequentam etc. A condição de alunos do ensino médio não confere homogeneidade a esses jovens, como será possível observar. Sua experiência escolar só pode ser apreendida quando são também observadas outras dimensões que definem diferentes formas de ser jovem, dentro e fora da escola no atual contexto. São alunos, portanto, com idades semelhantes, mas com formas diferentes de inserção social, vivendo e consolidando experiências no mesmo momento da sociedade. No que diferem e no que se assemelham suas estratégias e opiniões? É disso que trataremos, a seguir.

#### 4.1 Quem são elas e eles ?

Neste item, procuramos apresentar os alunos e alunas que participaram desta pesquisa. Em que rede de ensino estudam, em que turno, que cor e religião declaram ter, onde moram e com quem, a renda familiar, a ocupação dos pais e mães, a atividade profissional.

Do total de alunos, 66,3% são da rede pública, de uma mesma escola, nos turnos da tarde e da noite. Os demais são de duas escolas particulares, do turno da manhã. Sua distribuição pelas escolas e pelo turno freqüentado pode ser observada no quadro 5.

**Quadro 5: Distribuição dos alunos participantes da pesquisa por escola, rede de ensino e turno (%)**

Dependência Administrativa	Escolas	% de alunos por turno			Total
		Manhã	Tarde	Noite	
Pública	Escola 1		34,4	31,9	66,3
Particular	Escola 2	18,7	-	-	18,7
	Escola 3	15,0	-	-	15,0
Total		33,7	34,4	31,9	100

(N) 160

Estudar à noite ou durante o dia no ensino médio define diferenças importantes. Dentre tais diferenças, não estão apenas as relacionadas ao perfil do aluno, muitas vezes trabalhador, quando estudante do turno noturno. Há, dentro de uma mesma escola, outras formas de distinção entre os alunos do “diurno” e os do “noturno”, que vão desde a restrição ao uso de espaços (como quadras e bibliotecas, por exemplo), decorrente da falta de funcionários, à substituição do livro pela apostila e pelas cópias de fragmentos de livros, em virtude, principalmente, do seu alto custo<sup>47</sup>. Nesse caso, a inexistência de uma política nacional de material didático destinada aos alunos do ensino médio, à semelhança do que ocorre no ensino fundamental, e a falta de bibliotecas, como vimos no capítulo anterior, fazem com que o acesso ao conhecimento produzido socialmente seja também diferenciado para os alunos.

Há, ainda, diferenças nos vários turnos da escola pública quanto às relações estabelecidas dentro da escola entre professores e funcionários e alunos. Na escola pública pesquisada, por exemplo, à noite, uma parcela expressiva dos alunos é composta de trabalhadores. À tarde, os alunos dão “mais trabalho”, como revelou o porteiro, quando perguntamos o motivo pelo qual o portão ficava fechado na parte da tarde e aberto na parte da noite: “É que, de noite, os alunos já chegam estressados. De tarde, eles se estressam aqui. Tem uns que só expulsando.”.

<sup>47</sup> Dentre os livros didáticos mais adotados nas escolas particulares do Rio de Janeiro destinadas a alunos de maior renda estão, por exemplo: Aquino, Rubim Santos de. História das Sociedades: Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995. Preço médio: R\$ 43,00. Peruzzo, Francisco. Química na abordagem do Cotidiano. São Paulo: Editora Moderna, 1998. Preço médio: R\$ 56,00. Linhares, Sergio. Biologia Hoje. São Paulo: Editora Ática, 1998. Preço médio: R\$ 49,00

A escola noturna reproduz, com pequenas alterações, os padrões da proposta diurna, como por exemplo, os tempos curtos destinados a cada disciplina. Mas os alunos são diferentes, muitos trabalham, vão chegando aos poucos e o tempo pequeno de cada aula traz dificuldades:

“Precisa aumentar os tempos das aulas. Estão muito curtos. Assim, não permitem que a gente conclua os exercícios e ficamos sem as explicações do professor.” (Aluna, 18 anos, turno da noite, 2002).

A faixa etária dos alunos neste estudo, majoritariamente compatível com a terceira série do ensino médio, inclusive na escola pública, não se aproxima dos índices de distorção idade/série referentes ao ensino médio do Estado do Rio de Janeiro, que, em 2001, segundo o SAEB/MEC, eram equivalentes a 58,8% dos alunos matriculados em todo o Estado<sup>48</sup>. Encontramos, nesta pesquisa, uma maior concentração de jovens entre os que tinham na época 16, 17 ou 18 anos (71,3%). Mas há uma variação de faixa etária expressiva entre os alunos da escola pública, com idade entre 16 e 37 anos. Entre os 24 e os 37 anos, situavam-se apenas 4,4% do total dos participantes, todos eles matriculados no turno da noite da escola pública. Os 3 alunos de 16 anos são da rede pública (dois do turno da tarde e um do turno da noite).

Do total de alunos, 54,4% são do sexo feminino e 43,1% do sexo masculino<sup>49</sup>. No que diz respeito à cor, solicitamos que os próprios alunos a declarassem. A tabela 1 mostra a diversidade de indicações dos alunos em relação a essa questão, observada especialmente entre as indicações dos alunos da escola pública:

**Tabela 1: Cor, segundo os alunos (%)**

Cor declarada	%
Amarela	0,6
Branca	55,0
Indiana	0,6
Indígena	0,6
Morena	14,4
Mulata	1,3
Negra	11,9
Parda	10,0
Preta	3,8
Não respondeu	1,8
Total	100

N (160)

O percentual de brancos entre os alunos participantes da pesquisa traduz o acesso desigual à escola e, particularmente, a de nível médio. No Brasil, negros e pardos continuam sem as mesmas oportunidades de ampliação da escolaridade e o processo histórico de formação da nossa sociedade tem peso nessa distinção. A desigualdade está também presente no desempenho diferenciado dos alunos que se inscreveram no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Em relação à prova objetiva de 2001, por exemplo, os brancos tiveram, como

48 Segundo o Relatório Nacional do SAEB/2001 o Rio de Janeiro é o estado que apresenta o maior percentual de distorção idade/série da Região Sudeste. São Paulo é o que tem o menor índice ( 36,30% )

49 Rosenberg (2001, p. 522) menciona que, atualmente no Brasil, o fluxo escolar apresenta estrangulamentos equivalentes para ambos os sexos decorrentes de reprovação, de evasão/expulsão escolar. Porém o dos homens é mais acidentado

média, 36,85 pontos. Já os mulatos e pardos 30,84 e os negros 29,65, confirmando que a cidadania dos afro-descendentes é, como dizia Milton Santos (1996), mutilada na educação.

Nessa mesma direção, estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE (2001), analisando a relação entre anos de estudo e rendimento médio dos brasileiros ocupados, mostra os efeitos de uma menor escolarização, níveis de escolarização e renda em função da cor. Segundo o referido estudo, na Região Sudeste, os brancos ocupados têm escolaridade média significativamente superior (8,1 anos), com rendimento salarial correspondente a 5,9 salários mínimos. Os negros, por sua vez, com uma média de 5,7 anos de estudo, têm, em salários mínimos, renda equivalente a 2,81.

Merece ainda referência a auto-indicação, por cerca de 14% dos alunos, da cor morena. Durante a aplicação dos questionários na Escola 1, foi possível presenciar o seguinte diálogo entre dois alunos afro-descendentes: “Aí, eu sou o quê?” perguntou um deles ao colega sentado ao lado. “Você? Tu é moreno. Preto, tu não é.”

Quanto à religião, vários estudos vêm evidenciando o crescimento evangélico, em todas as suas vertentes, em todas as classes sociais, mesmo quando se considera o grande fluxo de entrada e saída. Crescem, também, os que se declaram sem religião. Os resultados da amostra do Censo 2000 já indicam, no estado do Rio de Janeiro, 55,7% de católicos, 22% de evangélicos e 15,7% sem religião. As pessoas, esclarece Novaes (2001, p.2), “continuam procurando um sentido para a vida e uma forma para lidar com as suas angústias e sofrimentos.”

Encontramos junto aos alunos resultados semelhantes aos do censo 2000. Primeiramente, uma presença maior de católicos (60%) e de alunos que disseram não ter religião (20,6%). Os evangélicos são, neste grupo, em menor número (11,3%), seguidos pelos espíritas (5,6%). O candomblé, a umbanda e a religião judaica foram citadas apenas uma vez cada. Quando se procura observar os alunos em cada uma das escolas, no que diz respeito à religião, percebem-se algumas diferenças importantes. A primeira delas é que não há, nas da rede particular de ensino, nenhum aluno evangélico. Na Escola 2, mantida por ordem religiosa, 86,6% são católicos. Mas há também espíritas, assim como na Escola 3. Todos os evangélicos estão, portanto, na rede pública, sendo que 75% deles no turno da noite.

O Rio é uma cidade de profundos contrastes. De acordo com relatório fruto de parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, o IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e a Prefeitura do Rio de Janeiro, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro (2001), o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano médio da cidade do Rio de Janeiro ficou em 0,744<sup>50</sup>. O estudo divide a cidade em 161 áreas, apontando bairros afluentes e áreas críticas. Entre essas áreas mais críticas estão a Rocinha, o Complexo do Alemão, Acari e o Complexo da Maré, sendo que a situação do Complexo do Alemão é, depois da zona rural de Santa Cruz e de Acari, a pior área em IDH, ocupando a 159ª posição.

Na a parte qualitativa da referida pesquisa<sup>51</sup>, destacamos, apesar das narrativas que ressaltam a alegria de ser carioca, a consciência em relação à desigualdade social na cidade.

<sup>50</sup> O maior IDH é o da Lagoa (0,902) e o pior é o de Acari (0,558).

<sup>51</sup> PNUD/IPEA/Prefeitura do RJ. Percepções sobre a Qualidade de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001. A percepção de mulheres e homens cariocas sobre a qualidade da vida na cidade do Rio de Janeiro foi investigada a partir de entrevistas, em 108 grupos focais, em 18 bairros diferentes. Em cada módulo, foram selecionados pelo menos um bairro de renda alta e um de renda baixa, nos quais foram realizados grupos específicos de discussão separados por sexo e idade (jovens, adultos e idosos). Percepções sobre a qualidade de vida no Rio de Janeiro. (PNUD, IPEA, Prefeitura do Rio, 2001)

Observamos, ainda, nos discursos, que o topo da pirâmide social carioca coincide com a Zona Sul, sendo que a discriminação está presente de forma clara entre os jovens:

“(…) quem vive na Tijuca (Zona Norte), mesmo sendo de classe média, se sente com frequência discriminado na Zona Sul. Segundo os jovens, *falar que é tijucano, às vezes, queima o filme. Nós somos o ‘além-túnel’* (depois do túnel Rebouças, para quem parte da Zona Sul)!” (p. 3). Os jovens de Copacabana “referem-se de forma pejorativa à *galera do subúrbio* e aos jovens que usam *bermuda falsificada, caída, mostrando a cueca.*” (IPEA/PNUD/PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2001, p. 5).

O Relatório concluiu que a cidade é um mosaico de experiências, contradições e possibilidades:

“Os bairros têm identidades fortes e quem aí vive, em geral, experimenta e expressa pertencimento ao lugar. O sentimento de pertencimento é mais freqüente e intenso nas ‘comunidades fechadas’ – como favelas e condomínios – mas também se manifesta em espaços mais abertos e plurais como Copacabana, Tijuca, Méier. Há um reconhecimento universal de que a cidade é caracterizada pela desigualdade e pela violência. Entretanto, a partição da cidade não é percebida ou vivida de forma linear como sugerem distinções clássicas: Norte-Sul, subúrbio-centro, favela-asfalto. Ela é dinâmica, complexa, contraditória, instável. Tampouco a impermeabilidade entre as muitas partes da cidade é rígida. Há lugares em que as fronteiras são quase intransponíveis e outros em que elas são fluídas e permeáveis.” (*Ibid.*, p. 29).

A maioria dos alunos ouvidos neste estudo (58,1%) mora na área que o Relatório de Desenvolvimento e Condições de Vida do Rio de Janeiro e seus Bairros denomina de *subúrbio próximo da cidade*<sup>52</sup>, nas redondezas da Escola 1, ou em uma das comunidades do Complexo do Alemão, que já integra a relação de bairros da cidade.

Como definiu uma das alunas do período noturno, com visível constrangimento, e sem mencionar diretamente onde morava: “Eu moro no lugar mais conhecido do Brasil, onde motorista de ônibus não pára, com medo, e onde a polícia entra atirando. Esse ano foi muito ruim.”<sup>53</sup>.

A aluna referia-se a uma das comunidades que integram o Complexo do Alemão, que, em virtude da morte do jornalista Tim Lopes e da ação policial para a prisão dos responsáveis,

52 As áreas mencionadas no estudo são, segundo sua classificação no IDH: Zona Sul (1ª), Zona Norte (2ª), Subúrbio Próximo (3ª), Madureira-Jacarepaguá (4ª), Subúrbio Distante (5ª) e Zona Oeste (6ª).

53 A fama deve-se ao assassinato do jornalista Tim Lopes em junho de 2002 em local onde foi encontrado um cemitério clandestino repleto de cadáveres mutilados e carbonizados. O jornalista fazia uma matéria para a Rede Globo de Televisão sobre abuso de menores e tráfico de drogas em um baile *funk* promovido na Vila Cruzeiro, na Penha, bairro do subúrbio do Rio de Janeiro. Descoberto, o jornalista foi levado e morto por traficantes liderados por Elias Pereira da Silva, o “Elias Maluco” na Favela da Grota, no Complexo do Alemão. Seu corpo foi queimado e encontrado dez dias depois na Pedra do Sapo, localidade controlada então por “Elias Maluco” e pelo “Comando Vermelho”, do qual faz parte.

ganhou espaço nos jornais e televisões diariamente por meses, em 2002, sempre identificada como área de extrema violência. Tal como a Cidade de Deus, depois do filme de mesmo nome, mostrando experiências de jovens envolvidos desde muito cedo com o tráfico, acentuou-se junto a parte da sociedade a representação mais comum em relação às favelas, isto é, a de espaços homogêneos que se caracterizam pela ausência: “(...) *um espaço destituído de infra-estrutura urbana – água, luz, esgoto, coleta de lixo; sem arruamento; globalmente miserável; sem ordem; sem lei; sem regras; sem moral, enfim, expressão do caos.*” (SILVA, 2002., p. 2).

Já na Zona Sul da cidade moram 32,5% dos alunos, sendo que, a maioria, nos bairros próximos às escolas particulares em que estudam. Nessas escolas, apenas um dos alunos vive na Zona Norte. Moradores de áreas mais valorizadas, a renda per capita média da Zona Sul é maior que o dobro da renda da Zona Norte, que, por sua vez, tem renda per capita maior do que o dobro da relativa ao subúrbio.

No conjunto dos alunos da escola pública, há também, em proporção reduzida, alunos residindo no Centro, na Zona Oeste, na Baixada Fluminense e em Niterói. Do total de pesquisados, 60% moram com o pai e a mãe e 22,5% apenas com a mãe. Outros 2,5% com companheiro (a), sendo que a quase totalidade é solteira.

A inserção dos pais dos jovens pesquisados no mercado de trabalho é bastante diversa. Na escola pública, a maioria dos pais exerce atividades operacionais ou que exigem menor escolarização. São açougueiros, bombeiros hidráulicos, eletricitas, feirantes, lanterneiros, garçons, marceneiros, mecânicos, *marleteiros*<sup>54</sup>, pedreiros, motoristas, vendedores, policiais civis e militares. As mães são auxiliares de serviços gerais, agentes de saúde, empregadas domésticas, costureiras e caixas de supermercado.

Nas escolas particulares a atividade exercida pela maioria dos pais e mães dos alunos exige, pelo contrário, escolarização superior. Os pais são engenheiros, médicos, analistas de sistemas, economistas, administradores de empresas, comerciantes. As mães são advogadas, analistas de sistema, arquitetas, professoras, psicanalistas/psicólogas.

Incluindo-se as mães dos alunos das três escolas pesquisadas, observamos que 30% delas estão na condição de donas de casa. Mas, quando se procura saber quem são aquelas não inseridas no mercado de trabalho, encontra-se uma concentração expressivamente maior entre as mães dos alunos da escola pública. Nas escolas particulares, onde a renda familiar dos alunos é maior, o percentual de mães que não trabalham cai para a metade.

Quanto à renda familiar, também foram encontradas acentuadas diferenças entre as respostas válidas dos alunos pesquisados, conforme indica a tabela 2<sup>55</sup>:

**Tabela 2: Alunos, segundo a rede de ensino, por faixas de rendimento familiar (%)**

Faixas de renda	Rede pública	Rede particular
Até 1sm	6,3	-
Mais de 1 a 2 sm	27,4	-
Mais de 2 a 3 sm	23,2	2,1

<sup>54</sup> Profissional que fura e quebra asfalto e pedras com equipamento próprio e que produz extremo ruído.

<sup>55</sup> Quanto aos rendimentos perguntamos aos alunos qual era a renda familiar em faixas em reais, utilizando os critérios do MEC/INEP/ENEM: Até R\$200,00; de R\$ 200,00 até R\$ 400,00; de R\$ 400,00 até R\$ 600,00 etc. A conversão para salários-mínimos, portanto, considerou o parâmetro nacional vigente (R\$200,00), e não o valor estadual (R\$240,00).

Mais de 3 a 4 sm	29,5	-
Mais de 4 a 8sm	8,4	8,5
Mais de 8 a 15sm	4,2	29,8
Mais de 15 a 25sm	1,1	17,0
Mais de 25 a 40sm	-	17,0
Mais de 40sm	-	25,5
Total	100	100

Rede pública N (95) Rede particular N (47)

A tabela 2 mostra que a renda familiar dos alunos da rede pública está concentrada nas classes de rendimento inferiores a 4 salários mínimos, não sendo observadas diferenças expressivas na distribuição da renda familiar entre os alunos dos turnos da tarde e da noite. A renda familiar dos alunos das escolas particulares pesquisadas é superior, na quase totalidade, a 4 salários mínimos.<sup>56</sup>

Na escola da rede pública, cerca de 80% dos alunos informam que têm como renda familiar mais de um e até quatro salários mínimos, sendo que outros 6,3% mencionam renda familiar de até um salário mínimo. Tais dados, quando associados às ocupações exercidas por pais e mães dos alunos da rede pública, expressam uma mudança significativa no perfil do aluno do ensino médio, particularmente no caso do estado do Rio de Janeiro, a partir do final da década de 90, e desde as décadas anteriores, no caso de outros estados. A expansão abriu espaços para os filhos da classe trabalhadora, como assinala Kuenzer (1997), nos cursos noturnos das escolas de periferia.<sup>57</sup>

Como Sposito (1992, p.241), analisando a expansão do ensino médio no final dos anos 1940 e nos anos 1950, compreendemos que, hoje, a alteração no acesso ao ensino médio também é marco importante na correlação de forças que opôs projetos sociais ao processo de expansão do ensino secundário, por décadas, na nossa história recente, como se viu no capítulo 2 deste estudo. Se questões cruciais para as classes trabalhadoras, como a permanência na escola e o grau de desempenho, estão longe de uma solução, podendo restringir de forma concreta a possibilidade de uma oferta democrática neste nível, não é possível desqualificar a importância dessa ampliação.

#### 4.1.1 Jovens e trabalho: em que trabalham e quanto ganham ?

Do total de alunos, 56,5% nunca trabalharam. Os demais estão trabalhando, com ou sem carteira assinada, fazendo “bicos” e ajudando no trabalho dos pais. Apenas 5% dos alunos mencionaram que estão buscando emprego. Entre as atividades indicadas, encontramos não apenas uma acentuada diversidade como distinção entre o tipo de atividade exercida, a remuneração e a carga horária diária de trabalho.

Os alunos trabalhadores da escola pública exercem atividades que exigem pouca qualificação: atendente no comércio, operador de caixa, balconista e vendedor, *desossador* de carne bovina em açougue, auxiliar de pessoal, de serviços gerais e de almoxarifado, desenhista, cozinheira, *boy*, jogador de futebol, cobrador de passagens em *kombi* de comunidade, músico, estoquista, *vistoriador* de companhia de seguros, trabalhador em manutenção de telefones, inspetor de qualidade e pintor de parede. A remuneração mais freqüente gira em torno de 1,5

<sup>56</sup> Foram encontrados alunos com menor renda e bolsistas nas duas escolas particulares.

<sup>57</sup> Do total de 16 alunos que se declararam negros, dois têm renda familiar de R\$ 800,00 a R\$1.600,00, um tem renda de R\$ 1600,00 a R\$ 3000,00 e dois têm renda familiar de R\$3000 a R\$5.000. Dos 11 restantes, 5 estão entre R\$ 200,00 e R\$ 400,00, 3 entre R\$ 400,00 e R\$ 600,00 e 3 entre R\$600 e R\$ 800, 00. Os que se declararam pretos (6) têm renda menor: 1 até R\$ 200,00, 3 entre R\$200,00 e R\$400,00, 1 entre R\$ 400,00 e R\$ 600,00 e 1 entre R\$ 600,00 e R\$ 800,00

salário mínimo e a carga horária diária varia entre 2 e 6 horas. Cerca da metade desses alunos ajuda financeiramente as famílias.

Nas escolas particulares também há alunos trabalhadores, geralmente de forma eventual, em atividades diferentes das exercidas pelos da rede pública: aula particular, conserto de microcomputador, monitoria em festas infantis, recreação infantil, recepção de eventos, instrutor de informática, atividades para as quais, certamente, as experiências escolares no ensino médio puderam contribuir. Como trabalho eventual, segundo os alunos, não excede a 4 horas/dia, correspondendo a uma remuneração situada entre um e três salários mínimos. A quase totalidade desses alunos não ajuda financeiramente as famílias, situação inversa à dos alunos da escola pública.

Como percebemos, a atividade, a carga horária e a remuneração são distintas entre os alunos. As dicotomias que o Relatório de Desenvolvimento e Condições de Vida do Rio de Janeiro e seus Bairros (2002) aponta entre as Zonas Sul e Norte, de um lado, e áreas suburbanas, de outro, quanto a condições de sobrevivência e acesso ao trabalho, à renda e, em particular, ao conhecimento, concorrem para isso.

#### **4.1.2 Tempos e espaços diferenciados: o que fazem e aonde vão os alunos quando não estão na escola?**

Tempos e espaços de trabalho não são os mesmos para todos os alunos, assim como os de diversão. Há, como assinala Louro (1996, p. 122), no que se refere aos espaços sociais, “lugares proibidos” para certas pessoas, de determinados grupos sociais, e permitidos a outros, o que se aprende desde cedo na família, na escola, nos discursos da mídia, na Igreja e nas demais instituições sociais, de forma geral.

Compreendendo que o controle do tempo e a definição dos espaços ocupados por cada aluno estão atravessados por divisões de classe, gênero, cor, religião, idade etc., definindo formas diversas e mesmo desiguais como os sujeitos vivem e percebem o tempo e o espaço no dia-a-dia (Louro, 1996), priorizamos na análise das formas de diversão indicadas pelos alunos duas dessas variáveis: renda familiar e gênero.

Na tabela 3 são visíveis expressivas diferenças nas formas de ocupar o tempo livre por alunos cuja renda familiar situa-se em duas faixas: até quatro salários mínimos e acima de quatro salários mínimos. Ouvir música, ver televisão e conversar com os amigos e amigas são as formas mais comuns de usar o tempo livre entre todos os jovens pesquisados, independente da renda familiar.

**Tabela 3: Uso do tempo livre, pelos alunos, segundo faixas de renda (%)**

Opções	Faixas de Renda	
	até 4sm	mais de 4sm
Ouço Musica	84,3	90,0
Vejo TV	81,9	85,0
Converso com amigos(as)	79,5	81,7
Vejo filme em casa	66,3	75,0
Namoro/fico	66,3	71,7
Ajudo meus pais em casa	65,0	38,0
Vou ao shopping	59,0	75,0
Durmo	56,6	70,0
Vou à praia	53,0	61,7

Vou ao cinema	50,6	78,3
Vou à bailes/festas	43,4	58,3
Leio revista	42,2	61,7
Vou à Igreja/Culto	39,8	23,3
Fico na rua	39,8	21,7
Leio livros	39,8	58,3
Faço esporte	34,9	51,7
Vou a shows	32,5	56,7
Jogos eletrônicos	27,7	30,0
Vou dançar	19,3	35,0
Faço curso de informática	19,3	5,0
Vou malhar	16,9	38,3
Vou ao clube	14,5	26,7
Estudo para o vestibular	14,5	50,0
Vou beber	13,3	25,0
Jogo sinuca	10,8	15,0
Faço outros cursos	10,8	20,0
Trabalho	9,6	6,7
Vou a museus	8,4	20,0
Vou ao teatro	7,2	38,3
Não faço nada	7,2	28,3
Toco em banda/conjunto	6,0	13,3
Navego na Internet	6,0	55,0
Vou à exposição de arte	6,0	16,7
Faço poesia	6,0	8,3
Aprendo idiomas	3,6	26,7
Vou grafitar	2,4	3,3
IRC/ICQ/chat	1,2	40,0
Capoeira	1,2	5,0
Participo de grupo/associação	1,2	0,5
Fico no Grêmio	-	3,3

Até 4 sm N (83)

Mais de 4sm N (60)

Os alunos de renda mais alta, mesmo morando mais perto do que os demais, vão menos à praia, lazer de baixo custo. Saem mais para beber, ocupando muito mais o seu tempo livre do que os alunos mais pobres com atividades que ampliam o conhecimento diferenciado que já têm: estudam mais para o vestibular, freqüentam mais cursos de idiomas e menos cursos de informática, já que computadores lhes são disponíveis há mais tempo, inclusive em casa.

Além disso, lêem mais revistas e livros, vão mais ao cinema, teatro, exposições e museus, além de terem acesso a formas de lazer que implicam, geralmente, em disponibilidade financeira, como *shows*, clubes, esportes, *shopping* e academia. É expressivo, ainda, o percentual de alunos situados nas faixas de maior renda que, no seu tempo livre, menciona o uso de programas de conversação *online*, pela Internet (40%). Quando não estão estudando, esses alunos ajudam menos em casa do que os demais, trabalham menos fora de casa, dormem mais (70%) e mencionam não fazer nada no seu tempo livre, de forma bem mais expressiva do que os alunos mais pobres.

Já os alunos com menor renda, além de ajudarem os pais em casa (65%), trabalham mais fora de casa, praticamente não usam a Internet como lazer, investem nos cursos de

informática, já que a escola não lhes supre essa necessidade, dormem menos e vão de forma expressiva às igrejas (40%). Ficar na rua é uma das formas de diversão mais citadas pelos alunos mais pobres do ensino médio. Por outro lado, a prática da capoeira, manifestação de raiz essencialmente popular, é pouco indicada por eles e ligeiramente mais mencionada pelos alunos de classes de renda mais alta. Em ambas as faixas de renda, percebeu-se a restrita participação dos alunos nas associações e grêmios, sendo essa participação ainda menor junto aos de maior renda.

O segundo recorte priorizado pretende buscar compreender diferentes formas mencionadas por alunos e alunas de usar o tempo livre. Tempos e espaços de lazer podem estar também determinados por divisões de gênero, compreendido como uma construção social e histórica do sujeito masculino ou feminino em cada sociedade. Reconhece-se, entretanto, a pluralidade contida nas concepções de feminino e masculino dentro da nossa sociedade, definida também em função de classe, cor e religião, por exemplo. Apesar de não ser propósito deste estudo esgotar a análise de tais possibilidades, não se pode deixar de reconhecer suas implicações na vida cotidiana dos alunos pesquisados.

De forma geral, as alunas estão no seu tempo livre nos espaços domésticos e naqueles considerados socialmente mais protegidos, de forma mais intensa do que os rapazes, à exceção da ida a clubes, mais citada por eles. As moças ajudam mais aos pais do que os rapazes, vão mais às igrejas, aos *shoppings*, vêem mais televisão e filmes em casa e navegam mais pela Internet. Fazem menos esporte do que os rapazes, raramente participam de bandas ou conjuntos, ficam bem menos na rua e saem menos do que eles para beber. Raras são as que jogam sinuca, jogos eletrônicos ou *grafitam* e nenhuma delas pratica capoeira ou participa de grêmio.

As alunas lêem mais, vão mais a museus, exposições, cinema e, especialmente, ao teatro, em comparação com os alunos. Estudam expressivamente mais do que os rapazes para o vestibular (42,5% e 13,0%, respectivamente) e aprendem mais idiomas e informática fora da escola do que eles.

Rapazes e moças gostam de ir a festas e bailes (52,2% e 44,9%), respectivamente, mas elas gostam mais de dançar do que eles (55,2% e 44,9%), assim como mencionam namorar/ficar como opção do tempo livre mais freqüentemente do que os rapazes (72,4% e 62,3%). Por outro lado, os rapazes, com pequena diferença, mencionam que “malham” mais do que as moças (29% e 24%). São eles também que indicam, de forma mais intensa do que as moças, estar trabalhando no tempo livre que têm. Dominando ainda o espaço público mais do que elas, 47% dos rapazes se divertem ficando na rua.

Tentando buscar outras possibilidades de melhor conhecer os alunos, procuramos associar sexo e renda familiar às suas respostas, de forma a perceber outras diferenças e semelhanças. Conversar com amigos(as), independente do sexo, é uma das grandes diversões de todos os alunos e alunas, experiência que a escola, de forma geral, aproveita pouco porque disciplina os momentos em que se pode falar. A música e a TV, igualmente, fazem parte dos maiores prazeres do conjunto dos jovens ouvidos, independente da renda ou do sexo.

Todas as alternativas foram assinaladas por moças e rapazes, com menor ou maior renda, à exceção de ficar no grêmio, que só é opção de poucos alunos de maior renda. Observamos que estes, tanto moças como rapazes, assinalam um número maior de alternativas<sup>58</sup>. Há interessantes diferenças quando observamos as maiores concentrações de respostas para cada alternativa associando-se o sexo à renda. Dentre elas, selecionamos algumas, conforme o quadro 6, a seguir:

<sup>58</sup> Este indicação pode ser resultado de uma limitação do instrumento, nesta questão, pela ausência da alternativa outros.

**Quadro 6: Concentração de preferências de uso do tempo livre por moças e rapazes, segundo a renda familiar**

Moças - Menor renda	Rapazes - Menor renda	Moças - Maior renda	Rapazes - Maior renda
Vão à Igreja e ao Culto	Ficam na rua	Estudam para o vestibular	Fazem esporte e vão malhar
Fazem curso de Informática	Trabalham fora de casa	Aprendem idiomas	Capoeira
Ajudam os pais em casa	Participam de associação/grupo	Vão ao shopping	Tocam em banda/conjunto
Vão à praia		Conversam online pela Internet	Jogam sinuca e jogos eletrônicos
		Vão ao cinema, teatro, museus e exposições	Não fazem nada
		Fazem poesia e vão dançar	Vão beber

A prioridade conferida aos recortes de renda e gênero não impediu que fossem percebidas também diferenças marcadas pela cor declarada pelo aluno. Nesse sentido, vale ressaltar que moças que se auto-declararam pardas e pretas são as que mais ajudam em casa; rapazes pardos e pretos participam mais de grupos e associações; nenhum aluno negro usa programas de conversação *online* (IRC/ICQ/*chats*) e alunas e alunos brancos navegam 4 vezes mais na Internet do que eles; ficar na rua é opção de mais da metade dos rapazes negros e de 20% dos brancos; igrejas e cultos são freqüentadas pela metade de moças e rapazes morenos e pardos; nenhum aluno que se considera preto, mulato ou pardo vai ao teatro, sendo que negros e morenos vão muito menos do que brancos. Finalmente, negros, pardos e pretos não indicaram nenhuma vez que “não fazem nada” nos seus horários livres. Essa é uma indicação essencialmente branca.

Como pudemos ver, o uso dos tempos e espaços pelos jovens alunos do ensino médio é diferenciado. Se a renda familiar define a forma de se viver e ocupar o tempo livre, a condição de gênero e a cor também explicam as formas de os jovens se divertirem. Desprezar essas e outras diferenças, como as definidas pela religião, por exemplo, lugar de moradia etc. é a tradição da nossa escola. Quando se desconsidera que alunos com renda menor e negros estão, de forma mais intensa, buscando fora da escola aquilo que ela não está lhes fornecendo, ou quando a escola ignora a falta de acesso que esses jovens têm a bens culturais produzidos pela sociedade, são reforçadas cotidianamente as desigualdades que os alunos já têm, em virtude da origem social. Acentuam ainda essas diferenças a própria localização dos museus, teatros e centros culturais existentes na cidade do Rio de Janeiro. Nos bairros da Zona Norte, incluindo as áreas suburbanas, estão apenas 4 dos 54 centros culturais existentes cidade, sendo alguns deles pouco conhecidos. A grande maioria está no Centro e na Zona Sul da cidade. O mesmo pode ser dito em relação aos teatros, já que metade deles está situada na Zona Sul e apenas 20% na Zona Norte, assim como aos museus, já que quase 80% deles estão no centro e na Zona Sul do Rio.

## 4.2 E depois do ensino médio? As expectativas dos alunos

Os alunos deste estudo estavam cursando seus últimos dias de ensino médio. A maioria já tinha, na ocasião, planos para depois que ele terminasse. Mas, diferentes por uma série de predisposições e saberes prévios próprios do seu meio social, esses alunos estavam, apenas formalmente, em igual situação. O futuro, nas condições concretas desses jovens, reservará a eles trajetórias e posições distintas? Que planos esses alunos têm para o futuro próximo? Que estratégias estarão adotando para garanti-lo ou para superar desvantagens decorrentes de sua origem social?

Buscamos, inicialmente, conhecer diferenças existentes em virtude da rede de ensino a que os alunos freqüentam, isto é, pública ou particular. A tabela 4, a seguir, mostra que existem diferenças entre os planos dos alunos da rede pública e os da rede particular. Cada aluno poderia assinalar todas as opções que considerasse válidas.

**Tabela 4 - Planos dos alunos para depois do ensino médio, segundo a rede de ensino (%)**

Planos	Rede pública	Rede particular
Fazer vestibular	72,0	92,5
Conseguir emprego	57,9	37,7
Fazer concurso público	43,9	7,5
Fazer cursinho	43,0	13,2
Fazer um curso técnico	38,3	-
Trabalhar por conta própria	22,4	7,5
Se preparar para o ENEM	20,6	3,8
Descansar uns tempos	7,5	24,5
Fazer carreira militar	21,5	-
Casar	31,8	9,4
Melhorar no emprego	29,9	3,8
Viajar	29,9	50,9
Estudar mais um ano para o vestibular	35,5	13,2
Fazer curso de idiomas	43,0	39,6
Outros	15,9	13,2
Não tenho planos	4,7	3,8

Rede pública N (107)      Rede particular N (53)

Nota: Cada aluno poderia marcar quantas opções desejasse.

Percebemos que prestar vestibular está nos planos da grande maioria dos alunos, acentuadamente no caso dos que freqüentam a rede particular de ensino<sup>59</sup>. Mas um olhar mais

59 Kuzner (1997, p. 99) já havia identificado em pesquisa na Região Metropolitana de Curitiba, na década de 1980, com a finalidade de compreender as relações entre educação e trabalho, resultado semelhante em relação às expectativas de alunos filhos de trabalhadores quanto ao ingresso nos cursos superiores, porém com uma perspectiva **mais forte** de educação **como objeto de** consumo. Segundo a autora, “os alunos trabalhadores procuram a escola para melhor compreender o mundo em que vivem, para conhecer e participar de outros grupos sociais e culturais.”

cuidadoso sobre as opções dos jovens da escola pública mostra que, embora o vestibular seja interesse da maioria, esses alunos estão indicando, simultaneamente, outras opções preparatórias ou alternativas ao curso superior, o que não acontece com a mesma intensidade no caso dos jovens alunos das escolas particulares: fazer cursinho (43%), fazer um curso técnico (38,3%), preparar-se para o ENEM (20,6%)<sup>60</sup> e estudar mais um ano para o vestibular (35,5%) são estratégias expressivamente mais indicadas pelos os alunos da escola pública do que da particular.

Essa aparente contradição nos leva a analisar tais estratégias, aparentemente incoerentes, com base naquilo que faz parte da vida desses alunos: renda menor, inserção precária no mercado de trabalho, acesso reduzido a bens culturais e ao conhecimento socialmente produzido e disponível para outros alunos de origem social mais favorecida. Sem isso, a reflexão sobre os alunos, a escola média e seu importante potencial mediador perde sentido e materialidade. Nessa direção, pudemos perceber, inicialmente, que esses alunos estavam se sentindo despreparados para o vestibular, embora fosse esse o seu plano mais importante:

“Se não melhorar o 1º Grau para nós não vai adiantar. Não dá para concorrer no vestibular com quem estuda no particular (Aluno, 17 anos, escola pública, turno da tarde, 2002).

“O empenho do governo quanto a nós, jovens, pagando melhor aos professores, para que sejamos tão capazes quanto outros para enfrentar uma universidade pública.” (Aluna, 21 anos, escola pública, turno da noite, 2002).

Observamos, ainda, que a indicação de “conseguir emprego” e “fazer concurso público” para cerca de metade deles está também relacionada à possibilidade de continuidade dos estudos.

Para os que disseram que não iam fazer vestibular, em especial na escola pública, os motivos confirmam a insegurança que sentem ou a percepção dos limites que têm para continuar os estudos em nível superior: metade desses acha que precisaria de maior preparo e mais de um terço menciona que não teria como se sustentar na faculdade. Desse mesmo total dos que não vão fazer vestibular, outros 25% acham que precisariam fazer antes um cursinho, 13,5% vão tentar um curso técnico e 11% acreditam que não passariam mesmo para uma universidade pública<sup>61</sup>.

Enquanto o modelo atual ensino médio mantém-se longe das necessidades dos alunos filhos de trabalhadores, sendo muitos deles também trabalhadores, alternativas voltadas para ampliar as possibilidades de acesso desses alunos aos cursos superiores são cada vez mais freqüentes, especialmente os cursos pré-vestibulares populares. É o caso, por exemplo, do Curso Pré-Vestibular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré - CEASM, no Morro do Timbau, no Complexo da Maré, do EDUCAFRO, em São João do Meriti, na Baixada Fluminense, do Pré-Vestibular Vetor, no Leblon, Zona Sul do Rio, do Curso Alcance, em Nova Iguaçu (Baixada Fluminense), da Oficina do Saber, da Universidade Federal Fluminense - UFF, em Niterói e de vários cursos promovidos por escolas particulares em que os professores são os

60 O ENEM, no Rio de Janeiro garante aos melhores classificados ingresso sem vestibular na PUC-Rio, com possibilidades de bolsa e pode eliminar, se o candidato desejar a primeira fase eliminatória do vestibular da UNIRIO. Como o ENEM se realiza em agosto, marcar a opção significaria esperar mais um ano para ingressar na universidade.

61 O aluno poderia marcar todas as opções que considerasse verdadeiras.

próprios alunos<sup>62</sup>. Apesar de resultados importantes, o panorama se altera pouco. Na própria UFF<sup>63</sup>, por exemplo, de acordo com o Relatório do Concurso de Seleção para Ingresso nos Cursos de Graduação, em 2001, dos inscritos no vestibular, apenas 29% estudaram na rede pública, e a profissão de pais e mães mais freqüente é de nível superior, perfil incompatível com a maioria dos alunos filhos das classes trabalhadoras<sup>64</sup>.

Aqui vale ainda registrar que, dos alunos da escola pública e que não vão fazer vestibular, 13,5% disseram que não querem mais estudar, 10,8% que preferem descansar e 8,1% que uma faculdade não vai melhorar suas vidas. São escolhas diferentes das dos demais alunos, apesar de estarem na mesma rede de ensino e terem origem socialmente semelhante, diferença que pode ser mais bem compreendida quando se incorpora a esse debate o conceito de *habitus* (Bourdieu, 1999, p.201;2), como princípio gerador das escolhas<sup>65</sup>.

Do outro lado da cidade, nas escolas particulares, os alunos queixam-se do contrário, isto é, do excesso de preparação específica para o vestibular:

“Tem conteúdo demais. Menos conteúdos específicos de matérias que você não usará na faculdade, só no vestibular.” (Aluno, 17 anos, escola particular, turno da manhã, 2002).

“Adotar um pensamento menos capitalista, deixando de tratar o aluno como produto, mercadoria e não apenas prepará-lo para o vestibular, mas sim para a vida.” (Aluno, 18 anos, escola particular, turno da manhã, 2002).

São poucos os alunos das escolas particulares pesquisadas que não iriam prestar vestibular - entre eles, uma aluna de 17 anos, grávida de 4 meses.

Depois da conclusão do ensino médio, conseguir emprego é a segunda expectativa dos alunos da escola pública pesquisada (57,9%). Um “futuro melhor” está também sinalizado pelos alunos quando observamos que 29,9% daqueles da rede pública pretendem melhorar no trabalho, especialmente os do turno da noite, ou trabalhar por conta própria (22,4%). Chama a atenção o fato de que mais de um terço dos alunos das escolas particulares também planejem conseguir emprego. Filhos também das classes médias empobrecidas, apenas estudar já não é, para eles, tão natural.

62 Como exemplo, pode ser citado o curso comunitário da Escola Parque, na Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, destinada a alunos de renda alta e que prepara alunos pobres da Rocinha, comunidade vizinha, e da Cidade de Deus, na Zona Oeste da cidade.

63 A UFF, em Nitéroi, é a única das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro que mantém disponível na sua página na Internet relatórios detalhados sobre o perfil do aluno que a procura.

64 Encontramos uma certa dificuldade no acesso a dados sobre matrícula nas universidades públicas e privadas desagregados por cor, sexo e renda, por exemplo. Como diz Rosemberg (2001), “dispõe-se, então, no país de um acervo rico e complexo de informações estatísticas sobre alfabetização, instrução, freqüência à escola, matrículas, conclusões de curso, função docente (formação), professores integrando a população economicamente ativa, tipos e qualidade de estabelecimentos, aprovação/reprovação, resultados em provas nacionais. Porém, e há sempre um porém, uma coisa é coletar o dado e outra é processá-lo, sistematizá-lo, consolidá-lo e difundi-lo. Nestas passagens, o empobrecimento das informações desagregadas por sexo e cor é enorme. Isto é, quando se passa do questionário para sínteses e sinopses, que são difundidas para nós outros(as) mortais, que não somos especialistas em processamento de microdados, a perda torna-se fantástica, especialmente quanto às informações desagregadas por cor”. (ROSEMBERG, 2001, p. 520)

65 “O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocaçao’, e muitas vezes consideradas efeito da ‘tomada de consciência’, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por essa via, carreiras ajustadas a estruturas objetivas.” (BOURDIEU, 1999, p. 202).

Valorizadas pelos segmentos menos favorecidos socialmente como capazes de ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, no caso dos cursos técnicos, ou de garantir segurança, no caso das carreiras militares, essas opções também estão nos planos dos alunos da escola pública, sendo que nenhum dos alunos das escolas particulares indicou uma ou outra opção. Ressaltamos que, entre os alunos negros, 42% indicaram como escolha fazer um curso técnico depois do ensino médio.

Dentre outros caminhos, um faz parte dos planos tanto de alunos da rede pública como da rede particular: os cursos de idiomas. Há, ainda, duas opções que se apresentam de forma bastante distinta para os alunos das duas redes. Uma delas é o casamento, incluído nos planos de mais de um terço dos jovens (moças e rapazes) da escola pública e em menos de 10% (moças, em especial) dos alunos das escolas particulares. A outra é “descansar por uns tempos”, em que a relação se inverte. Na rede particular, esta é uma opção de quase 25% dos alunos e, na rede pública, escolha de menos de 8% dos alunos. Com menor diferença entre as redes, aparece a opção “viajar por uns tempos” (rapazes), tradição especialmente dos alunos de maior renda e da rede particular do ensino médio, como prêmio pelo desgaste na preparação para o vestibular<sup>66</sup>.

São especialmente as moças de menor renda que desejam estudar por mais um ano, antes de fazer vestibular, assim como pretendem, com mais frequência do que todos os demais, fazer cursos de idiomas. Já os rapazes de menor renda mencionam mais o interesse em fazer concurso público, em trabalhar por conta própria, em melhorar no emprego, em fazer cursinho e em ingressar na carreira militar. Todos os alunos que disseram não ter planos são rapazes, em percentual discretamente superior no caso dos alunos da rede pública e de menor renda.

#### 4.2.1 Carreiras e universidades: o que define as escolhas?

Como vimos, a continuidade dos estudos, prevista entre as finalidades do ensino médio (artigo 35) da LDB, faz parte das expectativas da maioria dos alunos.

No Rio de Janeiro, segundo o INEP/MEC, são 5 instituições federais de ensino superior, 2 estaduais e 52 privadas. Nos diferentes cursos, foram oferecidas, no ano de 2000, 94.486 vagas para o ensino superior, distribuídas da seguinte forma: 8.146 vagas na rede federal, 3.848 na rede estadual e 82.492 na rede particular, sendo que, somente neste mesmo ano, o número de concluintes do ensino médio no município chegou a 63.587 alunos, incluídos os que cursaram a modalidade de educação de jovens e adultos.

Com quase 90% das vagas oferecidas pela rede privada de ensino, índice ainda maior do a média brasileira (78%), segundo o INEP, cursar o ensino superior no Rio de Janeiro em uma universidade pública é possibilidade objetiva para poucos.

Apresentamos aos alunos 42 opções de carreiras superiores entre as mais oferecidas pelas universidades e faculdades do Rio de Janeiro. Quando observamos o conjunto de todos os pesquisados, independente de sua renda, escola ou sexo, percebemos que, à exceção do curso de Arquivologia, que não foi indicado por nenhum aluno, todos os demais o foram, pelo menos, uma vez. Informática e Direito (13,8% e 13,1% respectivamente) são os mais indicados.

<sup>66</sup> Como em qualquer lugar do país, em virtude do pequeno número de vagas das instituições de ensino superior de maior prestígio, prestar vestibular para qualquer aluno do ensino médio da rede particular é momento particularmente desgastante. No Rio de Janeiro, um aluno que pretenda cursar Direito, por exemplo, estará se submetendo para ampliar suas chances a, pelo menos, seis concursos diferentes, sendo três federais, um estadual e dois particulares, com pelo menos duas provas cada, com taxas e tipos de provas distintas, além do ENEM, cuja proposta é também diferente de todos os demais. Diante de qualquer possibilidade de explicação sobre tamanha diversificação e custo para os alunos resta, apenas, avaliar que esse quadro se mantenha porque engorda, há anos, os magros cofres das universidades.

As diferenças entre os alunos começam pelas dúvidas e certezas que eles têm em relação à carreira. Dos alunos com renda inferior a 4 sm, 16,6% ainda não sabiam que curso fariam. De outro lado, 100% dos de renda maior já haviam feito a sua escolha. Para o grupo de alunos com menor renda, todos os cursos foram indicados, à exceção de Arquivologia, como já mencionado, percebendo-se que os alunos não têm apenas uma escolha e que essas podem ser, inclusive, bastante diversas. São três os cursos mais indicados nesse grupo: Informática (27,9%), Administração (22,1%) e Educação Física (20,6%). Para esses alunos, também merece destaque a escolha das profissões menos valorizadas socialmente na área da saúde, como é o caso da Fisioterapia (16%) e da Enfermagem (10,3%).

Já para os alunos com renda acima de quatro salários mínimos, as escolhas são mais concentradas, sendo as principais indicações referentes aos cursos de maior prestígio social: Comunicação (19,6%), Direito (16,1%) e Engenharia (14,3%). Vários são os cursos não mencionados pelos alunos de renda mais alta: Ciências Sociais, Filosofia, Geologia, Matemática, Física, Letras, Pedagogia, Química, Artes, Teatro, Dança, Veterinária, Nutrição, Estatística e Agronomia. Quando analisamos apenas os alunos da escola particular e que têm, na grande maioria, renda familiar superior, ainda há outras carreiras não citadas : Geografia, Fisioterapia e Ciências Contábeis.

A análise que Bourdieu e Passeron (1969) fazem com relação às desigualdades no acesso ao ensino superior, segundo a origem social, ajuda a compreender a diferença na escolha de carreiras, pelos alunos:

“Estas diferenças tão notáveis entre as possibilidades reais de escolarização, ainda que quando não sejam conscientemente percebidas pelos interessados, se refletem de maneira sutil no

âmbito  
 das  
 percepções  
 cotidianas  
 onde os  
 estudos  
 superiores  
 se configura-  
 ram -  
 segundo a  
 classe  
 social de que  
 se trate -  
 como um  
 futuro  
 “impossível”,  
 “possível” ou  
 “normal”,  
 imagem  
 que, por sua  
 vez, contribui  
 poderosamente  
 para orientar  
 e definir  
 vocações  
 escolares.”  
 (BOURDIEU e  
 PASSERON,  
*Ibid.*, p.  
 26).

No caso dos alunos com renda acima de quatro salários mínimos, uma referência deve ser feita ao curso de História, que não acompanha a mesma tendência dos cursos na área de

Ciências Sociais, já que faz parte das indicações de 8,9% dos alunos de maior renda e de apenas 1,5% dos alunos de renda menor.

Por sua vez, quanto aos alunos de renda familiar mais baixa, há ainda algumas indicações que merecem registro. É o caso, por exemplo, da Engenharia, do Direito e também da Medicina. Ainda que não sejam os cursos mais citados por eles, suas indicações (17,6% , 16,9% e 10,3%, respectivamente) superam ligeiramente ou quase se igualam às indicações do grupo dos alunos de renda mais alta. Na escolha desses alunos por cursos tradicionalmente destinados às elites está pesando, certamente, o sistema de reserva de vagas para negros e afro-descendentes, em funcionamento na Universidade de Estado do Rio de Janeiro - UERJ, já que 93% dos alunos negros e 85% dos alunos pardos indicaram que iriam fazer vestibular para essa universidade. Entretanto, como bem assinalam Bourdieu e Passeron (1969), as opções serão mais limitadas quanto menos favorecido for o meio social a que pertence o estudante e, portanto, as impossibilidades objetivas superam, em muito, as possibilidades futuras.

A opção dos negros e pardos por outras universidades públicas e que não mantêm o sistema de cotas é bem diferente: 66% dos negros e 57% dos alunos pardos, no caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, por exemplo, apesar de esta ser a maior universidade do estado. A tabela 5 indica os motivos apontados pelos alunos para a escolha dos cursos.

**Tabela 5: Motivos da escolha do curso, segundo os alunos, por classe de renda familiar**

Motivos	Até 4sm	Mais de 4sm
Tem tudo a ver comigo. Gosto muito da área escolhida	73,8	92,9
Sei que para mim não vai ser fácil, mas vou tentar porque é o que quero	47,5	33,9
Não teria dinheiro para me sustentar ou pagar os livros de outro curso	13,7	1,8
Sugestão da família	4,9	7,1
Será mais fácil conseguir emprego com este Curso	16,4	16,1
Acho que é mais fácil passar no vestibular	6,6	3,6
Porque gostei tanto de um professor(a) que resolvi fazer o mesmo curso dele(a)	4,9	3,6
Depois de uma palestra com um profissional da área na escola	8,2	12,5
Até 4sm N (61)	Mais de 4sm N (56)	

O principal motivo apontado é a identificação com a área escolhida, tendo peso maior para os alunos de maior renda., embora, para cerca de um terço deles e para quase metade dos alunos de menor renda, “não vá ser fácil fazer o curso escolhido”. No caso dos alunos mais pobres, 13,7% indicam sujeição a algum curso considerado como “alternativa possível”. Já a facilidade de passar no vestibular influenciou o futuro profissional para um percentual menor de alunos, especialmente do grupo com menor renda (6,6%).

Interessante também é poder observar que a participação da família nas escolhas é maior entre os alunos brancos, de maior renda, assim como a influência dos professores é ligeiramente superior junto aos jovens negros e mais pobres, expressando a função que a escola exerce junto a eles. A informação profissional na escola, mencionada pelos alunos de maior renda e também pelos de menor renda, mostrou igualmente ter peso na escolha de parte deles.

Os resultados deste estudo mostram que, além da origem social como fator de diferenciação, a condição de gênero dos alunos também é capaz de definir escolhas. O percentual de rapazes que têm dúvidas quanto ao curso a ser escolhido é o dobro do das moças, sendo a escolha dos primeiros mais concentrada em determinadas carreiras. Além disso, alguns cursos não são apontados pelas jovens do sexo feminino: Geologia, Física, Ciências Contábeis e Agronomia, além de Artes, Teatro e Cinema. No caso dos rapazes, não foram mencionadas: Ciências Sociais, Matemática, Nutrição, Serviço Social e Dança. A carreira mais citada pelas jovens do sexo feminino é a de Direito (17,6%), seguida de perto pela Comunicação (16,2%). No caso dos rapazes, a Engenharia (31%) e a Educação Física (24,1%). Na escolha dessas carreiras, como se viu, há diferenças globais segundo a renda familiar dos alunos, mas em cada uma delas, sob o recorte de gênero, as diferenças se acentuam, no caso dos cursos mais indicados, como se vê na tabela 6.

**Tabela 6: Cursos superiores, segundo preferência dos alunos, por sexo**

Curso	Sexo	
	Feminino	Masculino
Engenharia	4,1	31,0
Educação Física	5,4	24,1
Comunicação	16,2	8,6
Direito	17,6	13,8
	N Feminino (74)	N Masculino (54)

Compreende-se, como Bourdieu (1999), que os espaços femininos são diferenciados e que às mulheres está reservado, predominantemente, o espaço privado (doméstico, lugar de reprodução; as extensões desses espaços, que são os serviços sociais, especialmente na área da saúde e os educativos), assim como os universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.). Diz, ainda, esse autor:

“Através da experiência de uma ordem social sexualmente ordenada e das chamadas à ordem explícitas que lhe são dirigidas por seus pais, seus professores e seus colegas, e dotadas de visão que elas próprias adquirem em experiências de mundo semelhantes, as meninas incorporam, sob esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal ou mesmo natural, a ordem social tal como é a prever de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras que lhes são sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhe são sistematicamente destinadas.” (BOURDIEU, 1999, p. 112-114)

Há, entretanto, algumas situações dentre as escolhas mais significativas dos alunos pesquisados que mereceriam maior aprofundamento. Uma delas é a escolha pelo curso de Educação Física, opção especialmente dos rapazes pobres e quase que na sua totalidade da escola pública. Uma outra situação é a referente ao curso de Direito, carreira tradicionalmente

masculina que, nos últimos anos, vem absorvendo uma participação maior feminina, sendo também a opção preferencial das moças participantes deste estudo, tanto entre alunas de maior como as de menor renda, da escola pública e particular.

#### 4.2.2 Acesso ao ensino superior: novos embates e novos agentes

No Capítulo 2, analisamos, historicamente, embates em torno do acesso ao ensino secundário e médio e os movimentos de contenção e expansão do acesso a esse nível de ensino em diferentes períodos da formação social brasileira. Observamos que, apesar de uma expansão acelerada, notadamente nas últimas décadas, abrindo espaço para os filhos da classe trabalhadora, muitos desses jovens estudam em condições precárias (sem bibliotecas, laboratórios etc.), o que inviabiliza qualquer proposta pedagógica numa perspectiva igualitária, em virtude da distribuição desigual dos instrumentos teórico-metodológicos básicos que podem ser oferecidos no espaço escolar. Seria esta a função social da escola? Promover a diferenciação dos indivíduos com base na sua origem social? A quem interessa, hoje, conter a expansão do ensino médio e a não-democratização efetiva de sua proposta?

Novos embates, mas com velhas origens, compõem o momento atual, já que uma parcela expressiva de alunos de menor renda, filhos dos trabalhadores, negros e pardos, moradores do subúrbio, também está concluindo o ensino médio, destinado, tradicionalmente, apenas às elites: poderão esses alunos continuar estudando? O ensino superior é, para eles, uma possibilidade concreta? Como os alunos vêm a reserva de vagas para alunos negros e pardos e para alunos da rede pública? Neste item, menos que discutir políticas afirmativas, pretende-se conhecer as indicações dos alunos e compreender de que forma, inseridos de maneira diferente no espaço social, analisam as políticas e ações públicas que definem previamente vagas na universidade para grupos específicos.

Com quase 90% das vagas oferecidas pelo ensino privado, como já se mencionou, o Rio de Janeiro tem, apesar do número de instituições públicas, um déficit acentuado no nível superior. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, por exemplo, para cada vaga nos cursos preferidos pelos alunos deste estudo, concorreram, no vestibular de 2003: Administração - 17,42 alunos; Direito - 17,84 alunos; Informática - 18 alunos; Jornalismo - 37,5 alunos.

Quando perguntamos aos alunos que universidades escolheram, a maior parte citou a UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro (61,9%), seguida de perto pela UERJ (61,3%). Ocorre que, quando se busca verificar as preferências dos alunos, segundo a renda familiar, conclui-se que a escolha por universidades públicas (UFRJ, UERJ, UFF e UNIRIO) é maior por parte dos de maior renda, mesmo considerando o grande percentual de alunos afro-descendentes inscritos na UERJ, como já indicado. O aparente paradoxo pode estar na dúvida dos alunos de menor renda geralmente da rede pública, em relação à possibilidade de obter uma vaga ou de se manter nessas universidades, como já analisado: “É preciso reformular todo o ensino médio. Pessoas muitas vezes até passam e não conseguem se manter em curso na faculdade, pois seu ensino médio foi uma desgraça.” (Aluna, 19 anos, escola pública, turno da tarde, 2002). Confirma essa possibilidade a indicação mais significativa, por alunos de menor renda, de universidades particulares, cujo processo seletivo é sabidamente menos exigente, com a esperança de ter acesso a bolsa de estudos ou a financiamento dos estudos. Na tabela 7, a seguir, algumas expressões dessa situação.<sup>67</sup>

<sup>67</sup> Excluímos as universidades e faculdades não mencionadas nenhuma vez pelos alunos. Incluímos a UFF pela proximidade ao centro da cidade do RJ, apesar desta universidade estar localizada em Niterói

**Tabela 7: Universidades escolhidas, segundo os alunos, por classe de renda**

Instituições	Renda familiar	
	Até 4sm	Mais de 4 sm
UFRJ	60,9	91,2
UERJ	62,5	89,5
UFF	15,6	56,3
UNIRIO	15,6	63,2
Universidade Rural RJ	6,3	1,8
Universidade Veiga de Almeida	9,4	7,0
Universidade Gama Filho	15,6	8,8
Faculdade Carioca	3,1	-
CEFET-RJ	14,1	1,8
IBMEC		8,8
Faculdade da Cidade	6,3	12,3
PUC-Rio	7,8	33,3
Universidade Estácio de Sá	28,1	8,8
Universidade Santa Úrsula	3,5	-
Universidade Castelo Branco	3,1	1,8
Faculdades Souza Marques	-	1,8
Fundação Getúlio Vargas	1,6	1,8
	Até 4sm N (64)	Mais de 4sm N (57)

O caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ é específico, já que a maioria dos alunos que indicou o curso de Medicina Veterinária tem renda familiar menor. Já o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET-RJ concentra sua oferta na área das engenharias e é mais identificado como escola de nível médio do que como universidade, justificando tanto a escolha maior pelos alunos de renda mais baixa<sup>68</sup>, como a pequena escolha pelos alunos de renda maior. A Escola Nacional de Ciências Estatísticas - ENCE, do IBGE, não teve indicações, assim como o Instituto Militar de Engenharia - IME.

A Universidade do Rio de Janeiro- UNIRIO guarda também suas especificidades. Como é uma das alternativas públicas federais nas áreas de Medicina e Direito, concentra suas indicações junto aos alunos de maior renda. Por outro lado, ela também é escolha de 40% dos jovens negros ouvidos. A oferta de vários cursos noturnos, inclusive o de Direito, contribui para isso.

No caso das instituições particulares, alguns registros parecem importantes. A Universidade Veiga de Almeida - UVA fez propaganda de seus cursos - prometendo isentar os alunos de taxa de inscrição - na escola pública onde realizamos a pesquisa. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC- Rio, por sua vez, é considerada menos acessível do que o restante das particulares, porque seu processo seletivo assemelha-se ao das universidades públicas, além de cobrar mensalidades mais altas<sup>69</sup>. A Universidade Estácio de

68 Enquanto cerca de 30% dos negros indicou o CEFET-RJ como opção, apenas 2% dos alunos brancos o fez. Como nessa instituição não há sistema de cotas, essa preferência não corresponde necessariamente ao número de alunos negros que conseguiu nela ingressar.

69 Dos alunos que de auto-declararam negros 13% indicaram a PUC. Dos pardos, apenas 7% e dos pretos, nenhum. O valor da mensalidade do curso de direito da PUC-Rio é, em 2003, R\$ 860,00.

Sá, com muitas unidades e muitos cursos oferecidos, inclusive à noite, mantém convênios<sup>70</sup> e preços acessíveis, justificando sua indicação pelos alunos mais pobres.<sup>71</sup>

De qualquer forma, é impossível deixar de reconhecer que, no Rio de Janeiro, como no resto do Brasil, o acesso ao ensino superior mantém seu histórico caráter seletivo e excludente, deixando de fora a maioria dos de origem social desfavorecida. A diferença, no atual momento, é que são os filhos dos açougueiros, feirantes, mecânicos, pintores e pedreiros, *marleteiros*, serventes, cozinheiras e costureiras, ou seja, os estudantes da rede pública, moradores do subúrbio e para quem as possibilidades de acesso ao saber estiveram restritas essencialmente à escola e que estão, devido à expansão do ensino médio, tentando uma vaga em condições apenas formalmente iguais. Ao se desprezar no processo seletivo as desigualdades reais entre esses e outros jovens de origem social distinta, isto é, os filhos de médicos, engenheiros, analistas de sistemas, psicólogas e advogadas, moradores da Zona Sul e com acesso muito maior aos bens culturais produzidos socialmente, promove-se os “mais capazes”, de forma que privilégios sociais transformam-se em méritos (BOURDIEU e PASSERON, 1969, p. 25).

É por esse motivo que a reserva de vagas confere, neste momento, nova feição aos velhos embates em torno do acesso ao nível superior. Particularmente no Rio de Janeiro, onde o número de vagas públicas é menor em relação ao Brasil, apesar do número de instituições federais, não é possível desprezar os efeitos e os “defeitos” do sistema de cotas estabelecido por leis e decretos para a universidade estadual<sup>72</sup>.

No estado do Rio de Janeiro já são três ações públicas do governo local em relação ao ingresso diferenciado nas universidades do estado, conforme os Anexos, 3, 4, 5, 6 e 7. A reserva de vagas, definida inicialmente para alunos que sempre estudaram na rede pública, foi ampliada a negros e pardos que auto-declarem sua afro-descendência e, mais recentemente, também destinada aos portadores de necessidades especiais<sup>73</sup>.

A reserva de vagas por leis e decretos não foi “digerida” pelo conjunto da sociedade, inclusive por parte da própria comunidade acadêmica: “É com pesar que a UERJ percebe que, mais uma vez, a questão da educação do país é tratada sem o cuidado e seriedade necessários.”, lamentava a reitora, Professora Nilcéa Freire, em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, em dezembro de 2000<sup>74</sup>. “Estou completamente indignada com o preconceito que está sendo esta reserva de vagas (negros e pardos) no vestibular da UERJ (...). A outra reserva de certa forma é aceitável porque o nosso ensino é uma porcaria.”, reclamava uma aluna de cursinho, em Madureira, em fórum pela Internet, em 2002<sup>75</sup>.

<sup>70</sup> Os funcionários da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro têm desconto expressivo nas mensalidades.

<sup>71</sup> Do total de alunos brancos, 14% indicaram a Universidade como opção. Entretanto, 42% dos pardos, 20% dos pretos e 14% dos negros a indicaram entre suas preferências.

<sup>72</sup> Em âmbito federal, a Lei 10.558 de 13/11/2002 cria o Programa Diversidade na Universidade no MEC com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para promoção e acesso ao ensino superior pelos grupos socialmente desfavorecidos. Apesar de ampla nas suas finalidades, seu efeito é discutível porque transfere recursos para “programas inovadores” de universidades públicas e privadas. Anexo 2

<sup>73</sup> Lei 3524, de 28 de dezembro de 2000, Lei 3708, de 9 de novembro de 2001, Decreto n.º 30.766, de 4 de março de 2002, Decreto n.º 31468, de 4 de julho de 2002 e Lei 4061, de janeiro de 2003. Anexos 3, 4, 5, 6 e 7, respectivamente.

<sup>74</sup> O Estado de São Paulo, edição de 8 de dezembro de 2000

<sup>75</sup> Fórum globo.com: 07/08/2002. Disponível em: <http://www.globo.com.br>

Com a publicação dos resultados dos vestibulares públicos de todo o Brasil, o assunto vai para os jornais, ampliando os embates e colocando em cena outros agentes.

***“Alunos levam UFJF à Justiça***

Sistema de avaliação adotado pela universidade federal para equiparação das notas entre os estudantes do Programa de Ingresso Seletivo Misto e do vestibular é questionado por empresa de consultoria.” (ESTADO DE MINAS, 25/02/2003 - Belo Horizonte, MG, s.p).<sup>76</sup>

***“Não deu certo***

Sistema de cotas para negros, pardos e alunos de escolas públicas desmoraliza o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.” (VEJA, Edição 1791, de 26 de fevereiro de 2003, s.p.)

***“OAB- RJ pede ação direta contra a lei de cotas no Estado***

Octávio Gomes (presidente) diz que não é contra as cotas, mas repudia a forma como foram aplicadas no Rio - Até ontem, a Justiça já havia concedido 12 liminares a estudantes que teriam sido aprovados no vestibular da UERJ se não houvesse a reserva de vagas para negros e pardos. A reitora da UERJ, Nilcéa Freire, já informou que vai recorrer.” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 26/02/2003 - São Paulo, SP, s.p )

***“Estudante negro entra com ação contra UERJ***

Entre as ações movidas ontem está a de Ricardo Menezes da Silva, que é negro, mas não se declarou como tal no concurso e, apesar de ter feito 74 pontos no vestibular, não conseguiu vaga no curso de direito da UERJ. — Entre os estudantes da rede pública, teve gente que se classificou com 58,75 pontos. Para mim, faculdade é um lugar de excelência, para quem tem mérito. Sou contra a reserva de vagas e seria hipocrisia me candidatar à cota para negros — disse Ricardo, de 18 anos.” (O GLOBO, 26/02/2003 - Rio de Janeiro, RJ, s. p.)

Dentre as várias questões surgidas em torno das cotas destinadas a negros e pardos está a própria dificuldade de se estabelecer limites para a afro-descendência, o que já fez a EDUCAFRO- Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes contratar advogado para evitar que alunos, sem direito, usem de má fé: “Quando é para oprimir todo mundo sabe quem é afro-descendente”, assinala Frei David Santos, do EDUCAFRO. Para quem é contra, o sistema é condenado porque cria novas segregações, porque a constituição fala que o acesso está relacionado a aptidões que, como já vimos, acompanham a origem social. Tal como proposta, da reserva de vagas definida no Rio de Janeiro ficaram de fora índios e brancos pobres, por exemplo.

Quando perguntamos aos alunos deste estudo o que achavam da reserva de vagas, os resultados traduziram também esses conflitos. Enquanto na rede pública 64% dos alunos consideram a reserva justa, nas escolas particulares esse índice cai para 19,2%. Dos que acham

injusta a reserva, 40,4% dos alunos das escolas particulares consideram que o nível vai cair e 36,5% acham que os melhores é que têm que entrar.

Mas, por um lado, também há, na rede pública, alunos que consideram a reserva injusta pelos mesmos motivos, isto é, 8% pelo risco de cair o nível e 14% porque os melhores é que têm que entrar. Por outro, quando analisamos os dados dos alunos de ambas as redes, segundo o sexo, a “injustiça” tem motivações diferentes e próprias de uma condição de gênero construída de forma diversa por moças e rapazes. A preocupação das mulheres jovens é, essencialmente, com o nível da universidade que poderia “cair” e a dos rapazes é com a garantia de que os melhores é que precisam entrar.

Em tese, o sistema de cotas destinadas aos alunos da rede pública no estado do Rio de Janeiro poderia mudar as possibilidades dos jovens de origem social menos favorecida. A proporção de candidatos por vaga, para os alunos inscritos no SADE - Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio, mantido pelo Poder Público e que é o vestibular referente a essa forma de reserva de vagas, cai de forma acentuada: no curso de Jornalismo, por exemplo, de 37,5 para 12,8 alunos. No de Administração, de 17,42 para 7,37 alunos e no de Informática, de 18 para 6,05 candidatos. Para os negros e pardos, as chances poderiam ainda se ampliar, já que, nessa condição, eles concorrem a 40% do total de vagas, sendo ou não alunos da rede pública anteriormente.

Mas, na realidade, no caso do SADE, o que se viu foi bastante diferente. Reduziu-se a proporção de vagas por candidato, mas não se buscou considerar aquilo que produz, em essência, as desvantagens escolares a que boa parcela desses alunos está submetida, isto é, a origem social, que definiu sua trajetória escolar anterior. Nessa direção, o sistema de cotas para os alunos do ensino médio público trouxe poucos progressos, já que foram mantidas provas e critérios idênticos aos do vestibular geral da universidade. Diminuiu-se a concorrência, mas criaram-se novas desigualdades, já que, na primeira fase, 44% dos inscritos, que receberam conceito “E”, foram eliminados. O exemplo da diferença no desempenho dos alunos, no caso do Curso de Administração, um dos preferidos também entre os jovens ouvidos, pode ser visto na tabela 8, a seguir:

**Tabela 8: Candidatos ao curso de Administração da UERJ, por conceito obtido (%)**

Conceitos	SADE - 2003				Vestibular 2003			
	A	B	C	D	A	B	C	D
Administração	2,0%	10,4%	22,6%	64,9%	10,7%	32,6%	28,6%	28,0%

Fonte: UERJ. Vestibular 2003 SADE N (442) Vestibular 2003 N (1045)

Deve ser mencionado, ainda, que, em virtude de decreto<sup>77</sup>, em 2002, os alunos do ensino médio das escolas da rede pública federal de ensino do estado<sup>78</sup>, que não estavam inicialmente incluídos no sistema de cotas, foram excepcionalmente autorizados a participar do vestibular SADE. Como o ingresso nessas escolas federais já é feito por seleção e, ainda, como essas escolas são, em geral mais equipadas, com professores de maior titulação e com maior remuneração e, como em muitas delas os alunos têm também formação técnica de forma concomitante, não foi de se estranhar que os oriundos da rede federal pública tenham sido os

<sup>77</sup> Decreto n.º 31468 de 4 de julho de 2002.

<sup>78</sup> Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da UFRJ, INES, CEFET-RJ, CEFET/Química, Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ/MS, colégios militares

primeiros colocados. Reforçaram-se, portanto, entre os alunos do ensino médio público, novas hierarquias.

A questão do SADE, como proposta de sistema de cotas, ainda se agrava se for considerada a desinformação pelos alunos potencialmente beneficiários. Na rede pública, apenas 18% disseram saber o que era o SADE, tendo se inscrito. Quase 60% indicaram que nunca ouviram falar, principalmente no turno da noite e, no momento de realização da pesquisa, vários alunos perguntaram o que era SADE<sup>79</sup>. No caso do sistema de cotas para negros e pardos a realidade não é a mesma, como já vimos. A expressiva maioria desses alunos indicou que faria vestibular para a universidade estadual.

Pelo desconhecimento ou pela natureza mais seletiva do SADE, observamos que alunos brancos e de menor renda, estudantes na escola pública, estão em desvantagem. Entre os alunos participantes deste estudo, encontramos 30 que se declararam brancos, com renda familiar inferior a 4 salários mínimos. Desses, 3 têm renda até 1 salário mínimo, 9 entre 1 e 2 salários mínimos e outros 9 entre 2 e 3 salários mínimos<sup>80</sup>. Portanto, será preciso aperfeiçoar os sistemas de reservas de vagas e, especialmente, discuti-los mais intensamente junto aos diferentes jovens. A escola de nível médio seria espaço próprio nessa direção. Os embates são certamente velhos mas, as estratégias de enfrentamento podem ser outras.

### 4.3 A “preparação básica para o trabalho” no ensino médio: a quem serve?

Como vimos no item 4.1.1 deste estudo, quase metade dos alunos está já inserida em algum tipo de atividade no mercado. O artigo 35, da LDB, inclui também como finalidade do ensino médio: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando de modo que o aluno seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”<sup>81</sup>. Neste item, procuramos analisar como os alunos se sentem, na condição de concluintes do ensino médio, em relação ao emprego. Robert Castel (1998) nos apoia na análise da questão de fundo, isto é, a centralidade do trabalho na sociedade atual e o significado do trabalho assalariado.

Embora a redação do referido artigo da LDB possa sugerir que essa preparação no ensino médio privilegie uma perspectiva adaptativa, na direção de uma formação para o desemprego ou para a informalidade, presentes nas condições adversas do contexto atual, buscamos aqui analisar a preparação básica para o trabalho e os elos com a cidadania do educando sob uma dimensão mais ampla. Nessa direção, resgatamos, inicialmente, a importância do trabalho como fator de construção de identidades, de socialização e da dinâmica das relações sociais. Como nos indica Castel (*Ibid.*, p. 581), o trabalho continua sendo referência importante do ponto de vista econômico, psicológico, cultural e simbólico, como provam as reações dos que não o têm.

Entendemos, assim, que a acentuada diminuição do trabalho assalariado, fruto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, afinadas com os objetivos da acumulação capitalista, trouxe inquietações para a maior parte dos jovens. Trabalho assalariado

79 No dia da consulta, na Escola 1 havia, afixado em local visível no mural, um cartaz de dimensões suficientes, com datas e locais de inscrição.

80 Vide Tabela 2.

81 De acordo com a legislação em vigor o ensino médio prepara para o trabalho, de forma ampla, mas não habilita para nenhum posto específico ou área profissional. A formação técnica pode ser feita de forma concomitante ou posterior.

é vetor de dignidade humana e, nas sociedades contemporâneas, é fundamento de *cidadania econômica*, estando também no princípio da *cidadania social*: trabalho assalariado “representa a participação de cada um numa produção para a sociedade e, portanto, na produção da sociedade”, diz ainda Castel (*Ibid.*, p. 576;78). Mas Castel alerta para a forma como o problema do emprego vem sendo resolvido pela multiplicação de trabalhadores sem *status*, remunerados com valores muito menores: “Um conglomerado de *baby-sitters*, de garções do MacDonald’s ou dos empacotadores dos supermercados faz sociedade?”, pergunta. Sem desprezar quem se entrega a essas ocupações, o autor convida para que avaliemos as condições que fazem do emprego um vetor de dignidade das pessoas. Para ele, uma sociedade de plena atividade não é necessariamente uma sociedade de plena dignidade.

No atual contexto, em que pesem os empregos perdidos, as transformações tecnológicas em curso cobram, de um maior número de profissionais, novas habilidades cognitivas, até então restritas a um grupo reduzido de trabalhadores<sup>82</sup>. Mesmo não sendo possível generalizar os efeitos concretos dessas alterações para o conjunto dos jovens trabalhadores, compreende-se, assim como Kuenzer (1999, p. 7), que “para o homem comum de massa passou-se a exigir um aporte mais ampliado de conhecimentos e habilidades cognitivas e superiores para que pudesse participar da vida social e produtiva”, conhecimentos estes produzidos no interior das relações sociais e distribuídos especialmente, mas não exclusivamente, pela escola. Nessa direção, democratizar na escola o conhecimento socialmente produzido, inclusive o saber sobre o trabalho, mesmo quando o mercado de trabalho requer um número tão pequeno de profissionais, é das finalidades mais importantes do ensino médio, pois ingressar, manter-se nele ou mesmo sobreviver na informalidade diz respeito às necessidades e à possibilidade de maior dignidade para boa parte dos alunos:

“Para os excluídos do emprego formal, o exercício de atividades produtivas na informalidade e com algum sucesso, não obstante seu caráter de precarização, depende de conhecimentos sobre áreas específicas, formas alternativas e tradicionais de organização e gestão, administração financeira, legislação e assim por diante.”(KUENZER, *ibid.*, p.8 )

Como acentua Invernizzi (2002, p. 3), no caso dos jovens, a situação do desemprego é mais precária. Concorrem, para isso, não somente as fortes barreiras ao ingresso no mercado de trabalho como o tempo de duração no emprego, devido à alta rotatividade desde o início de sua trajetória no mercado. Destacamos também as contribuições de Pais (1991) à discussão da diversidade de expectativas, pelos jovens, quanto ao emprego, no momento atual:

“Enquanto entre alguns jovens se encontra uma mais disseminada ideologia de realização individualista, aparecendo, muitas vezes a obtenção do emprego fortemente associada ao empenhamento, ao esforço e à realização pessoal e profissional, para outros jovens, o emprego aparece como uma fonte de satisfação meramente instrumental, aparecendo cada vez menos, a ética do trabalho.” (PAIS, 1991, p. 962, *apud* MARTINS, p. 104).

Concordando com Pais sobre essa diversidade de expectativas em relação ao emprego, observamos também diferenças marcantes entre os alunos. Para alguns, e de maneira coerente

82 Segundo Noala Invernizzi (2002, p. 3), “dos 13,6 milhões de pessoas que ingressaram no mercado de trabalho nos anos 90, apenas 8,5 milhões tiveram acesso a algum posto de trabalho, criando-se um contingente de 5,1 milhões pessoas excedentes. Isso significa que somente 62,5 % das pessoas que procuraram uma vaga nos anos 90 encontraram-na. A situação piorou em relação aos anos 80, quando 96,1 % das pessoas que ingressaram ao mercado de trabalho conseguiram uma ocupação. Nesse quadro, não surpreende o aumento do emprego informal em suas diversas modalidades: assalariados (sem carteira), trabalhadores autônomos e pessoas com ocupações esporádicas (‘bicos’). Em 1990, esse conjunto dava conta de 52 % do emprego do país; em 1997, 60,4 % dos empregos já eram informais. Durante toda a década de 1990, a cada dez postos de trabalho criados, somente dois eram assalariados, e sem registro formal. Os demais eram informais.”

com a “ideologia do autotrabalho”, a melhor estratégia é ser patrão de si mesmo (FRIGOTTO, 2001, p. 19)<sup>83</sup>.

“Os professores e a escola sempre colocam muito na cabeça das pessoas em estudar muito para arranjar um bom emprego, porém isso não nos leva a nada. Graças a Deus, meu pai me ensinou a mexer com dinheiro. Pretendo ter o meu próprio negócio e fazer o meu dinheiro, ao invés de ficar na mão de um empregador e depender de um salário fixo. Acho que tá bom!” (Aluno, 17 anos, escola particular, 2002).

No que tange às possibilidades da escola, apesar de serem visíveis traços do que Gentili (1998, p.81) denominou de “desintegração da promessa integradora da escola”, responsável anteriormente pela formação do capital humano necessário à capacidade competitiva das economias, observamos que, entre encantos e desencantos, os alunos, de forma geral, continuam valorizando a escolarização como possibilidade de ocupar posições privilegiadas na sociedade sem, contudo, considerar que o serviço educacional a eles oferecido (no caso dos alunos de menor renda, especialmente) possa necessariamente garanti-la.

Diante dos atuais níveis de desemprego e da necessidade de muitos dos alunos de trabalhar ao mesmo tempo em que estudam, priorizamos, neste estudo, o acesso ao emprego pelos alunos concluintes do ensino médio do Rio de Janeiro<sup>84</sup>. E o que é um bom emprego para eles? O que é preciso para se ter um bom emprego? O ensino médio é suficiente para se conseguir um bom emprego?

A primeira questão proposta buscou conhecer o que define, hoje, para quem conclui o ensino médio e precisa trabalhar, a possibilidade de se conseguir um bom emprego. Dentre as razões mais indicadas por todos os alunos estão saberes que, embora não restritos à escola, têm potencialmente nela espaço privilegiado de apropriação.

Para quem tem menor renda, saber se comunicar (98,8%), saber informática (89%) e saber trabalhar em equipe (80,5%) são as três principais garantias para se conseguir um bom emprego. Já para os de renda mais alta: saber outro idioma (96,7%), saber informática (96,7%) e saber se comunicar, ter cultura geral e saber trabalhar em equipe, com 88,3% das indicações, cada, são os principais requisitos.

---

<sup>83</sup> Dados do IBGE sobre economia informal, de 1997, apontam a busca de independência e de melhoria nos rendimentos como fortes razões que impulsionam cerca de um milhão de trabalhadores fluminenses para a informalidade. ( BARBOSA e SILVA, 2001, p.7)

<sup>84</sup> A partir dos anos 80, e ainda nos 90, a tentativa de retomada da industrialização no Rio de Janeiro não mostra resultados suficientemente positivos, inclusive com o fechamento ou a transferência de indústrias e sedes de bancos estrangeiros para outros estados, redefinindo o Rio de Janeiro como uma metrópole de base industrial reduzida. Essa característica menos industrial não é nova no Rio. Na primeira metade do século XIX não havia praticamente proletariado na cidade e mesmo com a introdução da máquina a vapor e a instalação de algumas indústrias, na segunda metade desse século, as oportunidades de trabalho assalariado eram poucas. O Rio não industrializado foi espaço, portanto, dos ambulantes, empalhadores, lustradores, vendedores de quitutes, mariscos e vísceras que tinham a rua como seu espaço de trabalho (Lessa, 2001). Faz-se necessário, ainda mencionar a participação do jovem no mercado de trabalho ilegal no Rio de Janeiro dominado anteriormente pelo jogo do bicho mas que, no final dos anos 1970, passou para o domínio do tráfico de drogas. Mercado de característica varejista, identificado, no caso da maconha, desde o início do século, o tráfico está presente atualmente em cerca de 500 áreas da cidade (Misse 1997, p. 99). Sobre a participação do jovem nesse mercado, em entrevista ao jornal O GLOBO, de 29 de setembro de 2002, Rubem Cesar, a partir de estudo realizado pela ONG Viva Rio, concluiu que os jovens saem do ensino fundamental um pouco antes ou imediatamente depois de se envolver com o tráfico. Difícilmente, portanto, chegam ao ensino médio.

Não é sem motivo, portanto, que os alunos de menor renda investem, em seu tempo livre, nos cursos de informática que a escola que frequentam não lhes fornece, como já vimos neste mesmo capítulo. As diferenças mais expressivas, refletindo experiências, trajetórias anteriores e, especialmente, a origem social, começam a ser mais bem percebidas quando observamos outras condições apontadas pelos alunos e relacionadas às diferentes posições sociais ocupadas, ao tipo de escola cursada e às características pessoais. Assim, conhecer gente importante é um dos requisitos para se conseguir um bom emprego para mais da metade dos alunos de maior renda. Não ter defeitos físicos, ser filho de pais ricos, não morar em favela, ser branco(a), usar roupa da moda, ser bonito(a), a escola cursada, são atributos mais reconhecidos por alunos de maior renda. De outro lado, mais da metade dos alunos mais pobres menciona que fazer também um curso técnico garante um bom emprego, indicação de menos de um terço dos demais.

Desprovidos das mesmas possibilidades<sup>85</sup>, os alunos economicamente menos favorecidos têm, naquilo que a escolarização lhes fornece, sua possibilidade mais concreta na busca de melhores posições. E, nesse sentido, a formação técnica amplia, na sua visão, as possibilidades de conseguir bons empregos. Por fim, alunos de renda maior (54,9%) e menor (45%) acham que, para se conseguir um bom emprego, é preciso ter a ajuda de Deus<sup>86</sup>. Nesse sentido, cabe lembrar a expressiva parcela dos que se declararam católicos ou evangélicos. Mas, essencialmente, compreendemos, como Novaes<sup>87</sup> (2001.p.2), que, diante das adversidades do momento atual, os jovens precisam acreditar em alguma coisa e que crer é algo forte para essa geração: “Os jovens, de qualquer classe social, sofrem. Sofrem pensando no futuro, no mercado de trabalho.”

O bom emprego, por sua vez, é percebido, pela maioria dos alunos, como aquele que permite crescimento na carreira e aquele em que o empregado sente prazer no trabalho que faz. Quando os alunos definem o que é um bom emprego indicam, de forma semelhante e expressiva: o que permite ganhar muito, o que assina a carteira, o que tem bom ambiente e aquele em que se trabalha pouco. Quando, entretanto, observamos as respostas dos alunos do sexo masculino, percebemos que eles consideram, bem mais do que as moças, que “trabalhar pouco” é uma das qualidades de um bom emprego. As diferenças vão ainda mais longe. A opção religiosa, ou a ausência dela, de alguma maneira, também contribui para definir o panorama das indicações: nenhum dos evangélicos mencionou a opção “nenhum trabalho é bom”, lembrando que a necessidade do trabalho e a condenação da ociosidade fazem parte da pregação religiosa e moral. Merece também referência o percentual de alunos de menor e maior renda (44% e 40%), respectivamente, que mencionam ser importante para se conseguir um bom emprego “ter sido um bom aluno no ensino médio”, tomando, para a si, a responsabilidade de estarem ou não empregados.

Buscando conhecer as possibilidades de emprego formal<sup>88</sup> que um aluno concluinte do ensino médio teria concretamente no Rio de Janeiro, acompanhamos, ao longo do ano de 2002,

---

<sup>85</sup> As famílias dos jovens alunos procuram investir na educação de seus filhos, disputando as vagas das escolas consideradas de referência, em todos os níveis e, particularmente, no médio, como garantia de acesso aos patamares superiores de escolarização. São essas escolas as que, além de sua função de reprodução técnica, podem levá-las às posições sociais mais amplas, perpetuando-as, mantendo-se, desta forma, a ordem preexistente, a separação entre os alunos dotados de quantidades diferentes de capital cultural (BOURDIEU, 1996, p. 37).

<sup>86</sup> A inclusão desta opção considerou observações anteriores sobre a forte presença de Deus no discurso dos jovens.

<sup>87</sup> Entrevista ao Jornal do Brasil em 9 de setembro de 2001

<sup>88</sup> Segundo Barbosa e Silva (2001, p.6) cresce o trabalho informal no Brasil e na América Latina, em detrimento do trabalho regulamentado e ou protegido socialmente. O trabalho informal abriga vasta heterogeneidade de atividades concentradas no comércio, serviços de reparação, diversão construção civil

as ofertas de emprego publicadas nos jornais cariocas e que explicitavam, como requisito, este nível de ensino. Sempre em número reduzido, encontramos semanalmente cargos no comércio, em geral, especialmente os de balconistas, atendentes e vendedores em lojas, drogarias, lanchonetes, bares e nas suas respectivas “especialidades”, como no caso da função de “*suquista*” ou “*suqueiro*” de lanchonete, quando o salário, às vezes, é de apenas R\$0,90 a hora; auxiliares em escritórios, geralmente exigindo experiência anterior, operadores de *telemarketing* ou de caixa, em que noções de informática são exigidas, com remuneração em torno de 1,5 salários mínimos; cargos que exigem o curso de educação profissional em nível técnico, além do ensino médio, com remuneração superior (em torno de 4 salários mínimos); cargos em instituições e empresas dos governos federal, estadual e municipal, mediante concurso público, sendo esse tipo de oferta ocasional, concorrida, exigindo conhecimentos básicos em informática e com remuneração variando entre 2 e 8 salários mínimos. Desses anúncios classificados, selecionamos três publicados entre os meses de julho e setembro de 2002 em jornais populares (O DIA e EXTRA) do Rio de Janeiro, para as quais a escolaridade média era exigida, além de alguns atributos adicionais, solicitando aos alunos que avaliassem sua condição de assumir os referidos cargos, caso precisassem de um emprego:

### Anúncio nº 1

#### *EXTRA Natal - Redley e Cantão*<sup>89</sup>

*Procura-se profissionais dinâmicos e talentosos que se identifiquem com as nossas marcas para trabalhar nas lojas no Natal. Vendedores e auxiliares de loja e caixa. Flexibilidade de horário. Salário compatível. VT, possibilidade de efetivação. (JORNAL EXTRA, 2002).*

As respostas dos alunos da escola pública e das escolas particulares mostram diferenças que podem ser observadas na tabela 9:

**Tabela 9: Condição, segundo os alunos, de concorrer aos cargos do anúncio nº 1, por rede de ensino (%)**

Natal - Redley e Cantão	Rede pública	Rede particular
Sim, acho que poderia me candidatar com boas chances	51,5	68,6
Sim, mas acho que teria poucas chances	18,8	2,0
Não, não me considero muito dinâmico ou talentoso	3,7	-
Não, não me identifique com essas marcas	1,0	8,0

e na indústria de transformação, confecção e artesanato. Os autores esclarecem que o uso da expressão trabalho informal tem suas origens em estudos da Organização Internacional do Trabalho- OIT e que ganha significados opostos, isto é, relacionado à precariedade ou à evolução do trabalho no atual contexto. Apoiando-se em Milton Santos, Silva e Barbosa trazem à discussão o fenômeno da informalidade interpretado a partir da noção de relação contraditória com o setor formal. Na década de 1990 o trabalho por conta própria cresceu quase 30% na região metropolitana do Rio de Janeiro, compondo 27% do conjunto de ocupações. Somando-se aos quase 16% de empregados sem carteira assinada temos no Rio quase a metade do total de trabalhadores na informalidade. Os autores esclarecem que os homens constituem 2/3 da mão - de - obra informal no Rio, sendo que 80% desses trabalhadores têm entre 25 e 59 anos.

<sup>89</sup> “EXTRA Natal” são ofertas temporárias para o período que antecede as festas de fim de ano. Redley e Cantão são lojas de vestuário masculino e feminino dirigidas a público jovem, situadas, em geral, em *shoppings*. A maioria das filiais situa-se na Zona Sul e na Tijuca, bairro da Zona Norte. No caso do Cantão há também filial na Ilha do Governador, bairro mais próximo à escola pública pesquisada.

Talvez fosse aceito como auxiliar de loja, nunca como vendedor ou caixa	3,0	-
Não tenho interesse nesse tipo de emprego	21,8	22,0

Rede Pública N (101) Rede Particular N (51)

Como se vê, os alunos das escolas particulares de ensino sentem-se com maiores chances de concorrer aos empregos do anúncio 1. Nenhum deles deixou de se considerar dinâmico ou talentoso, nem demonstrou incertezas quanto à possibilidade de assumir as funções mais qualificadas, dentre as três possibilidades oferecidas pelo anúncio. Já o desinteresse dos jovens pelo anúncio 1 é semelhante em ambas as redes, mas as motivações entre os diferentes alunos certamente não o são. Outras pesquisas, como a realizada por Abramovay et al. (2001, p. 94), assim como os resultados qualitativos do relatório fruto de parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, o IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e a Prefeitura do Rio de Janeiro (2001, p. 11) apontam, por exemplo, a “discriminação por endereço” do candidato, no caso dos que moram em favelas, e do peso conferido à aparência: “Nas lojas do Fashion Mall (*shopping center* vizinho à favela da Rocinha)<sup>90</sup> todas as vendedoras têm olhos verdes. Mas eu não tenho olhos verdes, nem sou modelo. Então, não posso trabalhar lá.”

### **Anúncio nº2**

#### ***Auxiliar de Departamento de Pessoal***

*Atualizado, com noções de informática. Comparecer com curriculum .*  
(JORNAL O DIA, 2002)

Ser auxiliar de departamento de pessoal parece estar mais perto daquilo que os alunos da escola pública consideravam possível, pois apenas 8% deles disseram que não teriam interesse no cargo, conforme a tabela 10 indica. Já entre os alunos das escolas particulares, considerando-se ser esta uma função menos identificada com suas expectativas, o desinteresse é bem maior (31,4%). De qualquer forma, os alunos da escola pública, assim como no anúncio 1, sentem-se em maior desvantagem. Do total desse grupo, 22,5% acham que teriam poucas chances, 14,7% não se consideram atualizados no assunto e 18,7% acham que sabem muito pouco de informática.

**Tabela 10: Condição, segundo os alunos, de concorrer ao cargo do anúncio nº 2, por rede de ensino (%)**

<i>Auxiliar de Pessoal</i>	Rede pública	Rede particular
Sim, acho que poderia me candidatar com boas chances	34,3	29,4
Sim, mas acho que teria poucas chances	22,5	23,5
Não, não me considero atualizado neste assunto	14,7	7,8
Não, não sei fazer um curriculum	1,0	-
Não, sei muito pouco de informática	18,6	7,8
Não tenho interesse nesse tipo de emprego	8,8	31,4

Escola Pública N (101) Escolas particulares N (50)

### **Anúncio nº 3**

<sup>90</sup> *Shopping* da Zona Sul do Rio de Janeiro, onde existem filiais das duas lojas citadas no anúncio 1.

## Maître

*Precisa-se de Maître, com ensino médio completo e noções de inglês. Tratar 2<sup>a</sup> feira. Av. Vieira Souto s/n.º, Ipanema, RJ. (JORNAL O DIA, 2002.)<sup>91</sup>*

No caso do anúncio nº 3, as dimensões da diferença entre as possibilidades dos alunos da escola pública e das escolas particulares ainda se ampliam, como podemos observar na tabela 11:

**Tabela 11: Condição, segundo os alunos, de concorrer ao cargo do anúncio nº3, por rede de ensino (%)**

<i>Maître</i>	Rede pública	Rede particular
Sim, acho que poderia me candidatar com boas chances	7,1	30,8
Sim, mas acho que teria poucas chances	10,1	9,6
Para falar a verdade, não sei o que faz um maître	28,3	7,7
Não, meu inglês é muito fraco	18,2	9,6
Não acho que seria aceito numa firma na Vieira Souto	2,0	-
Não tenho interesse nesse tipo de emprego	34,3	42,3

Escola Pública N (99) Escolas particulares N (52)

Nos dois turnos da escola pública pesquisada, vários alunos perguntaram durante o preenchimento do questionário: “o que é um *Maître*?” A origem social de boa parte desses alunos negou-lhes o acesso a restaurantes e hotéis, de forma que nem mesmo a profissão é conhecida. Além disso, a vaga do anúncio é em Ipanema, Zona Sul do Rio de Janeiro, espaço pouco freqüentado pela maioria suburbana, e exige inglês, o que faz com que os alunos da escola pública, mais uma vez, fiquem em desvantagem. Apesar de se sentirem com melhores chances de se candidatar ao cargo, os alunos de maior renda mostram, assim como no caso do anúncio 2, desinteresse maior<sup>92</sup>.

Quando se perguntou se o ensino médio, apenas, permitiria aos alunos conseguir um bom emprego, aqueles de maior renda foram enfáticos, respondendo negativamente. Para quem tem origem social mais favorecida, as expectativas de futuro incluem, sem maior questionamento, a realização de um curso superior. O ensino médio é apenas passagem para a universidade. A tabela 12 mostra como para os alunos de menor renda, apesar de tudo, o ensino médio continua tendo valor maior em si do que para os alunos de maior renda.

**Tabela 12: Ensino médio, apenas, e a possibilidade de conseguir bom emprego, segundo renda familiar (%)**

Ensino médio, apenas, e possibilidade de conseguir emprego	Renda familiar	
	Até 4sm	Mais de 4sm
Sim, conseguiria	10,8	8,6
Não conseguiria	23,0	53,4
Ajudaria muito pouco a conseguir	66,2	37,9

Até 4sms N (74) Mais de 4sm N (58)

<sup>91</sup> O número do prédio foi omitido.

<sup>92</sup> Nas respostas referentes aos três anúncios, não foram observadas diferenças expressivas em função de cor ou sexo, nem mesmo no caso do anúncio 3, em que a profissão ser tradicionalmente masculina.

A escola, como defendemos anteriormente, é espaço essencial para os alunos de renda mais baixa no que diz respeito às suas expectativas de ingresso e permanência no mercado de trabalho, inclusive para poder continuar estudando. Entretanto, são também esses alunos os que estão em maior desvantagem diante de exigências à participação na vida produtiva. Para eles, em especial, as desvantagens determinadas pela origem social definem caminhos futuros de escolarização e profissão, impondo que se tenha uma outra proposta de escola média. Lembrando, Gramsci, como no Capítulo 1 deste estudo, discutir a marca social da nossa escola média, em que estão sendo cristalizadas diferenças sociais, é urgente.

Defendemos, ainda, como Ferretti (1997, p. 57), em relação à orientação e à informação profissional no ensino médio, que a escola possa ser espaço privilegiado de reflexão crítica sobre os fatores econômicos, políticos e sociais que interferem e co-determinam as possibilidades de escolha dos alunos. A ausência de tais referenciais críticos minimiza a complexidade da questão da inserção profissional, reduzindo-a às aptidões pessoais e ao mercado de trabalho em nível de contexto econômico-social. Desconsiderando o dinamismo da vida social, as características das realidades social e individual concretas e as contradições que nelas operam, reforçam-se as desigualdades já existentes.

#### **4.4 Ensino médio, cidadania e formação ética: nossos jovens cidadãos**

Na LDB (artigo 35, inciso III), encontramos também como finalidade do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”. E, no artigo 22 da mesma lei, referente a todos os níveis da educação básica, destacamos a finalidade: “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos.”. Francisco Oliveira (2000) Ana Maria Quiroga (2002), especialmente, apoiam a discussão sobre cidadania.

Cidadania e formação do educando como “pessoa humana” são idéias contidas na maior parte da nossa atual legislação educacional, às vezes de forma ambígua e onipotente. Por vezes, educação para a cidadania é traduzida como condição de participação social, acentuando a exclusão dos que a ela não têm acesso; outras vezes, essa formação é que garante a transmissão dos valores necessários ao convívio social, sob o ponto de vista das “elites civilizadas”. De qualquer forma, o pensamento educacional tem por hábito atrelar, de forma estreita, participação, cidadania e formação escolar.

No caso específico do ensino médio, tal como descrito em suas finalidades, os jovens não são reconhecidos como sujeitos. Quando se define para esse nível de ensino a finalidade de aprimorar o jovem como “pessoa humana”, prevalece a idéia de que o jovem precisa ser aperfeiçoado, carecendo de primor, bem de acordo, aliás, com a perspectiva homogeneizadora da educação. Entretanto, como diz Candido (*op. cit.*, p. 13), essa visão contida tradicionalmente no pensamento educacional representa a “ilusão pedagógica”, segundo a qual a “educação flui do educador para o educando, envolvendo-o pela ação tutelar de princípio e valores sancionados pela experiência da coletividade.”. O mesmo poderia ser dito em relação à formação ética, como finalidade da escola de nível médio, refletindo a forma como a juventude vem sendo tematizada na sociedade ocidental contemporânea, isto é, como problema social, ameaçando a sua continuidade.

Assim, consideramos necessária uma leitura crítica das finalidades propostas para o ensino médio de forma que, pautada na ética da dignidade e da autonomia do aluno, a escola tenha como ponto de partida as questões concretas da vida dos jovens, expressas por eles, bem

como suas dificuldades do dia-a-dia e os obstáculos sentidos quanto a saber, poder e efetivar escolhas como cidadãos<sup>93</sup>.

Problematizando a questão, Oliveira (2000) e também Quiroga (2002) assinalam uma dimensão essencial inerente à cidadania, isto é, a postura ativa contida na idéia de ser cidadão. Oliveira (2000, p. 4) lembra que cidadania é o estado pleno de autonomia exercida na esfera pública: “saber escolher, poder escolher e efetivar suas escolhas”. Mas é Quiroga (2002, p. 178), em especial, quem explicita de forma mais palpável as implicações da cidadania no atual momento da nossa sociedade: “combate e superação de desigualdades, acolhimento das diferenças (sociais, culturais e subjetivas) e incorporação da tolerância no enfrentamento das discriminações.”. Tais implicações possibilitam reconhecer que a vida cotidiana do jovem, inclusive na escola, é repleta de situações e possibilidades de ativar, como sujeitos, suas vivências cidadãs.

São também relevantes as contribuições de pesquisas que procuram trazer à discussão temas como preconceito, discriminação e participação política, do ponto de vista dos jovens<sup>94</sup>. Tais estudos mostram a intensidade do preconceito em relação à cor, à opção sexual e religiosa, a discriminação pelo endereço, visíveis na escola e nos demais espaços freqüentados pelos jovens. Nesses estudos, a percepção das *juventudes* sobre cidadania revela-se como direito a uma vida digna. A visão dos jovens sobre direitos e deveres, como conclui Barreira et al. (1999, p. 194), pode ser descrita sob três formas diferentes: “a forma normalizada de ser cidadão passivo, definida pelo Estado; a forma consciente democrática de que são cidadãos aptos a ter direitos e deveres e a maneira criativa, independente da consciência cidadã, buscando conquistar seu próprio espaço.”.

Desde cedo, conhecer formas de ver e agir dos alunos no que se refere à cidadania mostrou-se um dos maiores desafios neste estudo. Menos do que buscar definições sobre cidadania ou avaliar a capacidade das escolas de “formar para a cidadania”, interessava saber como diferentes alunos concluintes do ensino médio do Rio de Janeiro pensam e agem em situações cotidianas que envolvem escolhas mais ou menos solidárias, tolerantes e pautadas na idéia de igualdade, como valor essencial<sup>95</sup>. Questões como a igualdade entre homens e mulheres, liberdade de crença religiosa, direito a tratamento digno por todos, relacionamento com a autoridade, além de valores como solidariedade e respeito à diferença passaram a constituir-se no pano de fundo das situações para as quais se pediu posicionamento aos alunos.<sup>96</sup>

93 A cidadania é que cria os direitos diz Francisco Oliveira (*op. cit.*, p. 4). O autor também acredita ser preciso estabelecer, primeiramente, a diferença entre cidadão e contribuinte: numa sociedade desigual reduzir uma coisa à outra significaria retirar a maioria dos brasileiros da cidadania. «Então, é preciso fazer o caminho de Marshall, que é um caminho em que os direitos econômicos e sociais são precedidos pela própria cidadania.”. (OLIVEIRA, *op. cit.* p. 4).

94 B. ARREIRA, Cesar et al. (1999). *Ligado na Galera: Juventude, Violência e Cidadania na Cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999; SALLAS, Ana Luisa et al. *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania*. Brasília: UNESCO, 1999. MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania na Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

95 Para tanto, segui-se, inicialmente, o caminho de Marshall (1967), identificando-se semelhanças e diferenças da trajetória constitucional brasileira, em relação à evolução européia dos direitos civis, políticos e sociais. O segundo momento foi a análise, na Constituição Brasileira de 1988 dos princípios fundamentais (Título I), dos objetivos fundamentais (Art. 3º) onde estão previstas a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e a marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, a promoção dos bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, dos direitos e garantias fundamentais (Título II, capítulos I e II), selecionando-se entre os direitos e deveres individuais e coletivos e entre os direitos sociais temas que pudessem ser traduzidos em situações cotidianas de forma que os alunos se manifestassem sobre elas. As situações, por sua vez, foram construídas com base na experiência acumulada em outras pesquisas com jovens no Rio de Janeiro e levando em conta ainda situações do atual contexto, presentes nas discussões da sociedade, de forma geral.

96 Nas questões deste item percebemos que um número maior de alunos de menor renda deixou de se posicionar.

Na situação nº 1, buscamos saber como os alunos vêem a igualdade de direito à justiça. Escolheu-se o tema em função da polêmica, na ocasião da consulta, em torno da prisão do traficante *Elias Maluco* e da constatação, pelo poder público e pela sociedade, da fragilidade do sistema penitenciário fluminense para garantir a guarda de presos como ele e *Fernandinho Beira-Mar*<sup>97</sup>.

### Situação nº1:

“Elias Maluco” foi preso, mas, assim como “Fernandinho Beira-Mar”, precisa de muita vigilância

A tabela 13, a seguir, mostra como se posicionam os alunos conforme a faixa de renda familiar.

**Tabela 13: Opinião dos alunos quanto à situação 1, segundo renda familiar (%)**

Opinião quanto à Situação 1	Renda familiar	
	Até 4sm	Mais de 4sm
Para mim, bandido bom é bandido morto. A polícia deveria ter matado.	20,5	43,3
Merecem o mesmo tratamento que qualquer outro preso, inclusive o direito à justiça	29,5	20,0
Para esse tipo de gente a lei não pode ser a mesma	39,7	31,7
Sou indiferente a isso	9,0	5,0

Até 4sm N (78)      Mais de 4sm N (60)

A renda familiar dos alunos mostrou ter peso na forma de ver a questão da igualdade sob o ponto de vista do direito à justiça para todos. A negação absoluta às leis é defendida de forma expressiva pelos alunos deste estudo, mas o percentual dos que rejeitam o direito à justiça para os dois traficantes, preferindo que fossem assassinados pela polícia é o dobro no caso dos alunos de renda familiar maior. Vale dizer que a solução mais radical (assassinato pela polícia) é defendida mais pelos jovens do sexo masculino, católicos e pelos que não tem religião, do que pelos evangélicos. Metade dos alunos evangélicos acha que, para esse tipo de gente, a lei não pode ser a mesma. Mas, chama a atenção, também, o índice de alunos de menor renda (39,7%) e maior renda (31,7%) que defendem, para os dois traficantes, tratamento diferenciado perante a lei.

Quando juntamos todas as indicações que definem as opções por soluções que vão da defesa de um direito diferenciado para os cidadãos criminosos às soluções radicais como o assassinato pelo próprio Estado, responsável pela segurança a que todo cidadão teria direito, inclusive os traficantes, sentimos necessidade de indicar a reflexão sobre algumas questões para

97 Elias Maluco havia sido preso recentemente, depois de grande pressão da mídia e de outros setores organizados da sociedade, em virtude do assassinato no Complexo do Alemão do jornalista Tim Lopes, como já mencionado. Na ocasião revelava-se para a sociedade, pela televisão, métodos e estratégias utilizados pelo traficante para julgar, condenar e assassinar intensificando uma visão negativa das comunidades pertencentes ao Complexo do Alemão. Perseguido por meses, assim como os demais traficantes do grupo, Elias Maluco é preso desarmado, de bermuda e chinelo, dizendo à polícia: «Perdi, mas não esculacha». Na entrada da comunidade da Grota podia-se ler na época da pesquisa, pintada num muro a frase: «Liberdade pro Maluco». Fernandinho Beira-Mar, traficante de drogas e armas, por sua vez, já estava preso e desafiava as autoridades comandando o tráfico de dentro do presídio de segurança máxima do Estado (Bangu I). Iniciando sua trajetória aos 18 anos, Fernandinho Beira-Mar, para quem “vacilo não tem perdão», comandava por telefone celular de dentro do mesmo presídio, execuções sumárias de seus desafetos.

as quais as finalidades deste estudo não possibilitam avançar: o que há de comum na defesa de uma cidadania diferenciada para os traficantes por alunos com histórias e experiências tão diferentes? Uma solução de alívio para os receios dos filhos de famílias mais ricas? A possibilidade de a sociedade esquecer os traficantes que, expostos diariamente na mídia, reforçavam para os alunos moradores das comunidades próximas os estigmas e preconceitos já vivenciados todos os dias?

Nessa reflexão, que aqui não pretendemos esgotar, acreditamos ser preciso considerar que as relações das comunidades com os “donos do morro” não são as mesmas, tanto pela forma como se estabelecem, como pela própria duração do poder de um determinado grupo. De comum, no período mais recente, observamos restrições impostas aos moradores de cada comunidade no que tange ao seu direito de circular em liberdade, limites que afetam os jovens diretamente. Esse momento está, portanto, marcado pelas alterações na configuração do poder do tráfico em que os “comandos” assumem posição de destaque. Os chefes, muitas vezes, já não são mais moradores criados na comunidade e sim designados pelos “comandos”, tendo sido incorporada enorme sofisticação a um “negócio” altamente rentável. De outro lado, a presença do tráfico traz também a da polícia e, com ela, novas intimidações, tiroteios e confrontos, o que incomoda.

A situação nº 2 insere-se, também, no tema justiça, mas em outra dimensão. Trata-se de um problema que não é tão raro nas escolas, sejam públicas ou particulares: furto de materiais e objetos pessoais dos alunos. A tabela 14 apresenta os resultados, segundo a condição de renda dos alunos.

### Situação 2

“Roubaram a mochila do seu amigo no colégio e já há um suspeito. Você...”

**Tabela 14: Opinião dos alunos quanto à Situação 2, segundo renda familiar (%)**

Opinião quanto à Situação 2	Renda familiar	
	Até 4sm	Mais de 4sm
Chama uma turma para dar “uns tapas” no suspeito, para que ele nunca mais roube mochila	13,9	13,3
Não faz nada, não é Deus para julgar	26,6	10,0
Avisa ao inspetor/coordenador/diretor e pede alguma providência	41,8	60,0
Finge que não vê. Afinal, a mochila nem era sua	3,8	-
Fica na sua, não adianta nada reclamar	6,3	10,0
É indiferente a isso	7,6	6,7

Até 4sm N (78)      Mais de 4sm N (60)

Assim como na situação nº 1, há diferenças na forma de pensar e agir neste caso, pondo em xeque valores e distintas possibilidades de solução. Na escola, a autoridade de inspetores/coordenadores e diretores é reconhecida, especialmente nas escolas particulares, ao menos quando o assunto em questão é furto. A solução “via força física”, por sua vez, têm como adeptos apenas os rapazes, tanto de maior quanto de menor renda, para quem a sociedade costuma estimular posições de maior intolerância quando se trata de dar um “bom exemplo”. Não é pequeno o número de alunos que, diante de situações que envolvem colegas e que, solidariamente, justificariam uma posição, mantêm-se imobilizados, porque “não sendo Deus” não podem julgar. Mais freqüente como opção de alunas de renda mais baixa e por mais de 60% de moças e rapazes evangélicos, tal opção sugere ser possível acrescentar aos já

mencionados tipos de cidadania identificados por Barreira et al. (1999)<sup>98</sup> mais um, isto é, a “forma religiosa” de ser cidadão passivo.

A terceira situação tem como inspiração a falta de tolerância de professores com alunos<sup>99</sup>, expressa, dentre outras formas, pela desqualificação da sua capacidade cognitiva. A tabela 13 traz indicações de como os alunos, segundo a renda familiar, reagiriam em situações que envolvem a desqualificação pública de colegas.

### Situação n° 3

“Um professor chamou sua colega de burra na frente de todo mundo:”

**Tabela 15: Opinião dos alunos quanto à situação n.º 3, segundo renda familiar (%)**

Opinião quanto à Situação 3	Renda familiar	
	Até 4sm	Mais de 4sm
Não acho nada demais, ela é burrinha mesmo.	3,8	10,7
Se fosse comigo, ele ia ouvir umas boas	10,3	22,0
Não acho certo ser humilhado, mas, como não foi comigo, fico na minha	28,2	27,1
Chamo o diretor/coordenador	12,8	3,4
Defendo a colega na mesma hora, na presença do professor	44,9	37,3
Até 4sm N (78)	Mais de 4sm N(60)	

Como podemos observar, não são poucas as indicações que colocam a questão em termos individuais, isto é, se o problema fosse com o aluno ele, então, reagiria, ou, como o problema não é com ele, prefere “ficar na sua”. Nestas posições estão quase a metade dos alunos de maior renda e cerca de 40% dos alunos de menor renda. Na situação anterior, de número 2, viu-se que os alunos reconheciam a autoridade escolar e a sua possibilidade de tomar as providências necessárias no caso de um furto. Mas, quando o conflito envolve alunos e professores, o quadro muda: a autoridade escolar já não é o melhor caminho, especialmente nas escolas particulares, mesmo quando está em questão a proteção ao aluno. Ou seja, quando o conflito envolve alunos e professores, os próprios alunos preferem achar suas soluções. São os rapazes, apenas, que mencionam que não acham nada de mais, pelo fato de a colega ser “burrinha”, principalmente os das escolas particulares. Mas são também esses que, diante do conflito, mais defenderiam a colega na mesma hora.

Outras situações propostas para os alunos indicaram alguns resultados importantes: alunos de menor renda mostraram-se mais intolerantes aos roqueiros, assim como os de maior renda aos *funqueiros*; em situação proposta e que evidenciava a exploração do empregado pelo patrão, quase 25% dos jovens de menor renda e cerca de 12% dos de maior renda optaram, dentre todas alternativas propostas, por uma que indicava submissão à exploração, em virtude da dificuldade de se conseguir emprego ou do medo de perdê-lo; em outra situação, quando buscamos compreender o que definia o voto do aluno, cerca de 60% do total de alunos indicaram que o que pesa na escolha de seus candidatos são as idéias e propostas. Mas, cerca de 20% deles, também de maior e de menor renda, afirmam que não acreditam em nada do que os políticos dizem.

98 Segundo Barreira (*op. cit.*, p. 194), os jovens se posicionam de três formas diferentes: a forma normalizada de ser cidadão passivo, definida pelo Estado; a forma consciente democrática de que são cidadãos aptos a ter direitos e deveres e a maneira criativa, independente da consciência cidadã, buscando conquistar seu próprio espaço.

99 A situação teve inspiração em observações anteriores em pesquisas e na prática profissional em uma grande escola de nível médio, no Rio de Janeiro

Finalmente, pediu-se aos alunos que se posicionassem concordando ou não em relação a questões que envolvem a relação com quem é autoridade, o eventual preconceito ou tolerância à diferença, a discriminação em função de condição social e de opção religiosa. Dentre esses resultados, destacamos os seguintes: na opinião dos alunos, o número de filhos que cada um deve ter está relacionado à renda que se tem. Para 62% dos que tem maior renda, “pobres só deveriam ter um filho”. Mas quem tem renda menor que quatro salários mínimos, inclusive os de renda familiar equivalente a um salário mínimo, também concorda, de forma expressiva, que a natalidade deve ser restrita a um filho, “já que pobres não têm como criar mesmo.” São as moças, em todas as faixas de renda, que apontam ainda mais essa opção do que os rapazes - 55% e 42%, respectivamente. Quando o assunto é opção religiosa, encontra-se maior intolerância nos jovens do sexo masculino. Para cerca de 20% dos rapazes de menor renda e para cerca de 15% dos alunos de maior renda, os “terreiros de macumba deveriam ser fechados pelo Governo.”<sup>100</sup>.

Pediu-se, ainda, que os alunos indicassem sua concordância ou discordância com relação a dois ditados populares: “Pau que nasce torto, morre torto” e “Manda quem pode, obedece quem tem juízo.”. No caso do primeiro, há poucas diferenças entre alunos de menor e maior renda, moças e rapazes, sendo que a concordância situa-se em torno dos 15%. Mas, percebeu-se, também, que a maioria dos que concordam com esse ditado está estudando na escola pública.

Já no caso do segundo ditado popular, isto é, “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”, encontramos diferenças expressivas entre os que têm maior e menor renda. Assim, especialmente os rapazes mais pobres (45%) e alunos da escola pública, concordam com o ditado, sendo que 22% dos que tem renda maior têm a mesma opinião. Tais resultados indicam possibilidades diferenciadas de, usando a expressão de Francisco de Oliveira, “ativar cidadania”, visto que o receio à autoridade impede ações concretas dos jovens de renda mais baixa. Experiências negativas com a autoridade policial descritas por várias das pesquisas já citadas ao longo deste estudo e, especialmente, pelos jovens de renda menor, assim como eventuais experiências negativas com os “donos do morro”, concorrem para isso<sup>101</sup>.

Maior participação, diálogo e tolerância dentro da escola fazem parte de boa parte das sugestões dos alunos para melhorar o ensino médio:

“Os professores têm que ter mais paciência conosco e ter mais conhecimento social.” (Aluna, 18 anos, escola pública, turno da tarde, 2002).

“A comunicação entre alunos e direção é péssima, nem mesmo o grêmio tem apoio e acesso. Acho que, se o colégio escutasse mais os alunos, eles seriam mais felizes. A direção tem que ver seus alunos com mais amor e escutar mais.” (Aluna, 17 anos, escola particular, turno da manhã, 2002).

A cidadania, na perspectiva dos direitos, está na fala dos jovens, mesmo quando não se pergunta diretamente sobre ela. Nesse sentido, são várias as indicações de alunos de ambas as redes sobre a necessidade de maiores investimentos na educação, políticas públicas que atendam aos seus direitos, melhoria no salário dos professores e menos greves, investimento em

100 Lembra-se aqui que os evangélicos estão mais presentes dentre os alunos de menor renda.

101 Jovens de família de maior renda também são alvo, por serem jovens, de discriminação pela polícia.

Observando-se as *blitz* policiais realizadas pela polícia militar nas madrugadas dos fins de semana na Zona Sul do Rio de Janeiro, nota-se que quase todos os veículos parados são dirigidos por jovens.

equipamentos escolares e informática para todos. Nas escolas particulares, em especial, encontramos sugestões de natureza pedagógica.

Quando o assunto é um ensino médio melhor, percebemos que, no caso dos alunos da escola pública, há maior ênfase nas questões políticas do que nas pedagógicas, visto que os alunos falam como usuários de um serviço que não atende às suas necessidades: expansão, maiores oportunidades de acesso ao ensino superior, melhores equipamentos para as escola e melhores condições de trabalho para os professores. Alunos da rede particular também propõem um ensino melhor, mas, em geral, atrelado à necessidade de terminar com a reserva de vagas para os alunos da rede pública no vestibular. Suas demais observações são, essencialmente, de natureza pedagógica.

O quadro 7 apresenta sugestões dos alunos para melhorar o ensino médio, segundo a rede de ensino.

**Quadro 7: Sugestões dos alunos para melhorar o ensino médio, segundo rede de ensino**

Rede Pública	Rede Particular
<p>“Deveria ter computador nas escolas, aulas de biblioteca para nós lermos com mais frequência e ter mais aulas de arte. Eu quero que os professores demonstrem mais ânimo para as aulas.” ( Aluna, 23 anos, parda, escola pública, turno da noite, 2002).</p>	<p>“O ensino no Brasil não tem jeito. Fale o que quiser. Gritem, chorem, não tem jeito. Nem juntando tudo, jogando fora e começando de novo.” (Aluno, 18 anos, branco, escola particular, turno da manhã, 2002).</p>
<p>“Mais vagas nas universidades e mais credibilidade do Governo e que os professores explorassem mais os nossos conhecimentos.” (Aluna, 18 anos, negra, escola pública, turno da tarde, 2002).</p>	<p>“Informatizar a escola, menos decoreba!” (Aluno, 17 anos, branco, escola particular, turno da manhã, branco, 2002).</p>
<p>“Em primeiro lugar, os professores deveriam ser bem pagos para que, ao darem aula, pudessem dar com mais satisfação, incentivar os alunos nas aulas e que o ensino do colégio público seja idêntico ao da escola particular. (Aluna, 21 anos, branca, escola pública, turno da tarde, 2002).</p>	<p>“Aulas práticas e a inserção dos assuntos no cotidiano, facilitando a aprendizado.” (Aluna, 17 anos, parda, escola particular, turno da manhã, 2002).</p>
<p>“Devia ter mais escolas técnicas e mais vagas para todo mundo poder estudar. Além de mais professores.” (Aluna, 17 anos, branca, escola pública, turno da tarde, 2002).</p>	<p>“Professores bem responsáveis e gabaritados. Palestras com profissionais da área e estudantes universitários. Disciplina e liberdade de expressão. Bom relacionamento com os funcionários.” (Aluna, 17 anos, branca, escola particular, turno da manhã, 2002).</p>
<p>“Aumentar o tempo de estudo e fazer uma faculdade onde os alunos já saíssem profissionais da área que escolhessem e, se possível, com emprego garantido em empresas locais.” (Aluno, 17 anos, moreno, escola pública, turno da noite, 2002).</p>	<p>“O ensino médio em escolas particulares facilita a vida futura dos alunos, mas nas escolas publicas o aluno não vê futuro. O Governo deveria investir na educação e no ensino público para todos, sem precisar de reserva.” (Aluna, 18 anos, branca, escola particular, turno da manhã, 2002).</p>
<p>“Acho que deveria ter mais segurança no turno da noite. Dar mais incentivo aos alunos do noturno, como informática, um pouco mais de</p>	<p>“Acho que poderiam pôr mais incentivos para escolas públicas, para melhorar o ensino médio e</p>

cultura.” (Aluna, 19 anos, parda, escola pública, turno da noite, 2002).	não mudar o sistema seletivo do ensino superior, porque, desse jeito, muita gente despreparada ingressa na universidade.” (Aluna, 17 anos, branca, escola particular, turno da manhã, 2002).
--	--

Considerando que a cidadania tem relação com um estado pleno de autonomia exercida na esfera pública, incluindo o “saber escolher, poder escolher e efetivar escolhas”, tal como definiu Oliveira (*op. cit.*), buscamos saber se os alunos concluintes do ensino médio sentiam-se seguros para fazer a maioria das coisas que outras pessoas fazem. Os resultados mostram, mais uma vez, a diferença entre os alunos, segundo a renda familiar. É o que pode ser visto na tabela 16, a seguir:

**Tabela 16: Segurança depois do ensino médio, segundo a renda familiar dos alunos (%)**

Sente-se seguro para fazer a maioria das coisas que as outras pessoas fazem?	Renda familiar	
	Até 4sm	Mais de 4sm
Sim, acho que o ensino médio me permitiu ganhar segurança	38,2	52,5
Mais ou menos. Tenho minhas inseguranças, mesmo depois do ensino médio	53,9	40,7
Não, sinto-me inseguro, apesar de estar concluindo o ensino médio	7,9	5,1

Até 4sm N(76)      Mais de 4sm N(59)

A insegurança presente na vida dos alunos que estão concluindo o ensino médio, especialmente para quem tem menor renda, provavelmente não tem como origem a escola. Terminada esta etapa de vida escolar, as famílias dos jovens de maior renda esperam que seus filhos entrem nas universidades públicas, que, apesar das dificuldades, ainda são mais reconhecidas e para as quais a disputa é enorme. Para os jovens pobres que, assim como os demais, não acreditam nas possibilidades de se conseguir um bom emprego apenas com o ensino médio e que não podem arcar com os estudos a não ser trabalhando ao mesmo tempo, o caminho ainda será mais difícil e longo. Para eles, o tempo de estudo foi prorrogado ou determinado pelo que foi possível.

#### 4.5 O ensino médio: o que ficou de melhor?

Não há escolas iguais, como já se discutiu no Capítulo 1. Ainda que as finalidades educacionais estejam postas pela Lei de Diretrizes e Bases ou pelas demais regulamentações em nível federal e estadual, cada escola tem seu jeito próprio de ser, inclusive naquilo que ensina ou não, garantidas pelo princípio da autonomia escolar, sendo as bases comuns vagamente definidas. Tal autonomia faz com que, por exemplo, recentes leis federais, como a n.º 10.639, de 9 janeiro de 2003, incluindo no currículo das redes pública e particular de ensino médio e fundamental a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-brasileira” não saiam do papel. Mas faz também com que os alunos da rede pública do Rio de Janeiro estudem Filosofia no ensino médio, o que é bem mais raro nas escolas particulares. Tais diferenças estão, também, no cotidiano da sala de aula e ficam mais visíveis quando se pergunta aos alunos sobre que tipo de experiência pedagógica foi vivido mais intensamente no terceiro ano e que assuntos foram mais discutidos com os professores.

Observamos diferenças, tanto em relação às práticas pedagógicas quanto aos temas mais discutidos nas escolas. Há, também, assuntos menos abordados ou silenciados em todas elas. No terceiro ano do ensino médio, os alunos da escola pública pesquisam e trabalham mais em grupo do que nas duas escolas particulares. Fazem redação com frequência semelhante aos das escolas particulares. De outro lado, os alunos das escolas particulares participam mais de testes simulados para o vestibular, visitam mais empresas, museus, exposições de arte, centros culturais com os colegas e, expressivamente, participam mais de debates com convidados e reúnem-se com outros alunos e com a direção de forma mais freqüente do que os da escola pública.

Alunos das escolas pública e particulares mencionam a existência de tempos vagos no seu terceiro ano, o que foi também comentado nos dias em que o questionário foi levado a eles. A falta de professores, questão muitas vezes associada à escola pública, é também problema nas escolas particulares onde se fez a pesquisa. Os alunos de todas as escolas estão distantes dos espaços de representação política estadual e municipal: à Assembléia Legislativa<sup>102</sup>, 96% dos alunos da escola pública e 98% dos alunos das escolas particulares ouvidos não foram uma vez sequer, da mesma forma que 90% dos da escola pública e 100% dos das escolas particulares também não visitaram a Câmara Municipal.

Entre os temas presentes na sala de aula e discutidos com os professores encontramos alguns que, independente da rede de ensino, estão mais ausentes para todos os alunos: religião, movimento estudantil, cooperativismo e economia solidária<sup>103</sup> são exemplos. Diante da intolerância religiosa observada, assim como da inexpressiva participação em grêmios e da redução do número de postos de trabalho e do aumento da atividade profissional informal, surpreende que tais assuntos estejam tão distantes da escola. Em relação a alguns temas específicos, vale registrar algumas diferenças. É o caso das eleições, mais discutidas nas escolas particulares, e da AIDS e das demais DST, mais discutidas na escola pública. Vestibular, violência e eleições foram os temas mais presentes no ano de 2002 nas escolas pesquisadas, não necessariamente nesta ordem.

Em todas essas escolas são raros os alunos que conversam sobre suas vidas com os professores<sup>104</sup>. Nossas escolas não têm o hábito e nem o preparo necessário para trabalhar com a diferença e, portanto, deixam de ampliar as possibilidades de conhecer mais intensamente cada aluno, seus planos, interesses, idéias e, principalmente, em que a escola poderia melhor contribuir para suas vidas. Para aqueles cuja origem social é menos privilegiada e que têm na escola sua possibilidade mais concreta de apropriação do conhecimento construído socialmente, a “impessoalidade” presente no espaço escolar pode ser ainda mais danosa.

E de que maneira os alunos percebem sua experiência no ensino médio? Buscando respostas a essa questão, pedimos aos alunos que indicassem, pela ordem de importância, as três coisas mais importantes no ensino médio, devendo, portanto, ser indicadas apenas três e em ordem de prioridade, dentre as várias alternativas apresentadas. Na escola pública, especialmente, e em uma das escolas particulares observamos que os alunos marcaram mais de três alternativas, sendo que, às vezes, conferindo a mais de uma de suas indicações a mesma prioridade. A primeira impressão foi de que os alunos da escola pública pudessem ter

102 A ALERJ mantém programa e visitação guiada para alunos da rede pública, com direito a ônibus de turismo e lanche. Mas o horário de visitas é diurno. Portanto, como prática pedagógica, os alunos da noite estão excluídos.

103 O sentido aqui defendido é o de uma possibilidade de, no contexto atual, sem ilusões, buscar economias alternativas à lógica excludente do mercado, em que as relações sejam mais solidárias e menos competitivas (TIRIBA, 2001).

104 No caso da escola pública, os alunos do turno da noite conversam menos ainda do que os da tarde.

experimentado dificuldade para compreender o enunciado da pergunta, impressão desfeita quando encontramos também essa forma de resposta em uma das escolas particulares. Além disso, muitos dos alunos da escola pública haviam indicado apenas três e corretamente. Passamos a pensar que a dificuldade pudesse ser de outra ordem, isto é, a de expressar o que não foi importante na experiência escolar, no caso dos alunos de renda familiar mais baixa, cuja origem social faz da escola espaço possível de acesso ao conhecimento produzido socialmente.

Assim, para não perder o conjunto das respostas, apuramos a frequência de todas as indicações dos alunos, sem considerar a prioridade. Percebemos que há 4 opções mais apontadas nas três escolas, independentemente da renda familiar, da cor, da religião ou do sexo. “Fazer amigos” foi, para os alunos do ensino médio, tão ou mais importante do que o que foi aprendido nas aulas, do que conseguir o diploma ou do que a lembrança dos bons professores. Algumas das alternativas propostas não foram mencionadas pelos alunos nenhuma vez: a banda, o jornal e a rádio criadas pelos alunos, as aulas de laboratório, de arte e de música são exemplos.<sup>105</sup>

Quem menos vai sentir saudade do ensino médio são os alunos das escolas particulares, opção indicada em uma dessas escolas por 10% dos alunos ouvidos.

Observamos que os alunos não procuram no ensino médio apenas uma forma de prosseguir nos estudos superiores ou de ingressar no mercado profissional. Buscam, também, e de forma intensa, participar de outros grupos, sendo a escola um dos espaços em que o jovem pode construir amizades que não foram planejadas pela família. Como Marques (1997, p.73), acreditamos que ela é também espaço privilegiado para a reconstrução, pelos alunos, do próprio cotidiano escolar, para além da transmissão de conteúdos. Além disso, para quem trabalha e é aluno ao mesmo tempo, as relações transitórias e instáveis diante do trabalho, aliadas a outras instabilidades da família, dificultam a criação de laços mais duradouros entre os jovens, reforçando as possibilidades da escola na construção de amizades duradouras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a atual legislação, o ensino médio é a última etapa da educação básica. Básico, nos diz o Dicionário Aurélio, é aquilo que serve de base, o que é essencial e que, portanto, todos deveriam receber. Como requisito de acesso aos cursos superiores e ao exercício de ocupações socialmente valorizadas e de melhor remuneração, um ensino médio essencial e básico continua, apesar da acentuada expansão, menos disponível para os setores sociais cada vez mais heterogêneos que o procuram.

No Rio de Janeiro, onde a rede particular de ensino ainda é das maiores de todo o país, a oferta de ensino médio público é diferenciada, sendo a maioria dos alunos atendida pela escolas de nível médio da rede estadual. Mas há, também, em nível estadual, escolas mantidas pela Rede FAETEC e que oferecem, assim como as escolas técnicas federais, ensino médio concomitante ao ensino profissional, além do Colégio Pedro II, dos colégios de aplicação da UFRJ e da UERJ e dos colégios militares. Para todas essas escolas, reconhecidas pela população como escolas públicas de qualidade, com melhores equipamentos, o ingresso se faz por sorteio ou por disputados concursos, devido à grande procura.

Se é verdade, por um lado, que a ampliação do ensino médio vem abrindo espaços para os filhos da classe trabalhadora, representando marco importante na correlação de forças

---

<sup>105</sup> Bandas, rádios comunitárias e jornais dos alunos, por exemplo, são práticas frequentes em escolas públicas e particulares de nível médio no Rio de Janeiro, como no resto do Brasil.

dominante - que resistiu ao processo de expansão do ensino secundário por tantas décadas -, por outro, para esses alunos, permanecer na escola e trabalhar ao mesmo tempo, estar preparado para ingressar no mercado profissional depois do ensino médio ou, ainda, estar em condições de concorrer a uma das poucas vagas do ensino superior são questões de solução distante.

Assim, com uma oferta pública de formação geral ampliada, embora que de forma desigual, a nossa escola média destina à maioria dos mais pobres formação geral, às vezes em condições precárias, como vimos neste estudo. Tal precariedade se manifesta na inexistência de laboratórios de informática ou na indisponibilidade da biblioteca e no próprio conteúdo, mencionado como insuficiente, pelos alunos. Para muitos deles, a formação recebida no ensino médio não foi capaz de definir como “possível” a continuidade dos seus estudos no ensino superior, razão pela qual vão alongar sua escolarização estudando por mais um ano em cursos preparatórios ao vestibular. Para quase um terço dos alunos da escola pública pesquisada e que não iriam fazer vestibular, uma carreira em nível superior faz parte de um “futuro impossível”, como definem Bourdieu e Passeron (1969, p.26). Aos mais ricos, alunos das escolas particulares, para quem cursar uma faculdade faz parte do “futuro normal”, se destina a formação necessária à participação nos vários vestibulares da cidade, de modo que sejam preservadas, no futuro, funções tradicionalmente diferenciadas a serem desempenhadas. Para esses alunos não há dúvida sobre a carreira escolhida, como vimos, estando suas escolhas concentradas em áreas de maior prestígio social.

Como um dos níveis historicamente mais desafiantes da educação brasileira, agravado pelo cenário de crises contemporâneo, o retrato do ensino médio, hoje, tem a marca das reformas educacionais dos anos 1990, que enfatizam as soluções mais no âmbito pedagógico do que no político da questão, valorizando-se, como solução para a histórica dualidade nesse nível de ensino, a desarticulação entre formação geral e educação profissional. Entretanto, como os resultados desta pesquisa indicam, o trabalho já faz parte da vida de muitos dos alunos do ensino médio, sendo que outros precisam dele imediatamente após a sua conclusão para poder prosseguir nos estudos.

Entendemos que toda a educação é para o trabalho. Como vimos neste estudo, tanto de forma mais imediata, como é o caso dos alunos da rede pública e de menor renda, quanto de forma menos imediata, caso dos alunos das escolas particulares pesquisadas, a questão do trabalho está presente de forma indissociável no ensino médio. Desconsiderar, nesta etapa da educação básica, a diversidade concreta vivida pelos jovens, suas necessidades de trabalho e sobrevivência, contribui para cristalizar desigualdades já existentes na sociedade.

Observamos que, a despeito de todos os problemas apontados pelos resultados oficiais quanto ao ensino médio e pelos próprios alunos deste estudo, especialmente no ensino público, uma parcela expressiva dos jovens continua a construir estratégias para garantir sua permanência na escola. Apesar de frequentemente críticos em relação à precariedade das condições da oferta educacional ou, ainda, ao modelo de ensino, os jovens ouvidos consideram-na como “possibilidade concreta de ascensão e melhoria social”. Estar na escola média é importante para esses jovens, como vimos, condição para fazer o vestibular e prosseguir nos estudos superiores, conseguir ou melhorar no emprego, fazer concurso público, planos especialmente indicados pelos jovens de menor renda familiar. Para eles não é a escola que está em questão e sim as condições da oferta educacional, visto que a defesa de uma educação média de qualidade, em escolas equipadas, com professores bem remunerados, está entre as sugestões propostas pelos alunos deste estudo.

Além disso, pudemos concluir também que os alunos não procuram, no ensino médio, apenas uma forma de prosseguir nos cursos superiores ou de ingressar no mercado profissional.

Buscam, também, e de forma intensa, a escola que os permite participar de outros grupos, fazer amizades. Entre as muitas opções apresentadas para que o aluno indicasse o que foi mais importante no seu ensino médio uma se destacou entre as demais: “fazer amigos”. Tal opção é, para o conjunto de alunos ouvidos, tão ou mais importante do que outras opções como “o que aprendi nas aulas”, “conseguir o diploma” ou “os bons professores”.

Tendo como referência três das quatro finalidades atuais do ensino médio - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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 aprimoramento do educando como “pessoa humana” - , buscamos, neste estudo, conhecer a experiência diversa de quem estava concluindo o ensino médio no ano 2002, no Rio de Janeiro. Nosso interesse, portanto, era o de saber, em maior profundidade, como essa experiência é vivida pelos seus diferentes alunos e, para tanto, buscamos ouvir alunos das redes pública e particular, com renda distinta, morando em áreas diferentes da cidade, expressão do que é o perfil do aluno do ensino médio.

Notamos, primeiramente, que os alunos, essencialmente jovens, estão ansiosos para falar. Em todas as escolas pesquisadas, eles têm muito o que dizer, embora a escola, como instituição, ainda seja assunto do mundo adulto. Despreparada para conhecer intensamente a diversidade de interesses dos jovens que a procuram e, ao mesmo tempo, também responsabilizada pelas “mazelas juvenis”, a instituição está marcada pela homogeneidade nas suas práticas, desconsiderando as diferenças e perdendo a oportunidade histórica de oferecer uma grande contribuição no atual contexto: apoiar os jovens a olhar o mundo de forma crítica e refletida.

Cerca da metade deles estuda na escola pública regular, nos turnos da tarde e da noite. Filhos de açougueiros, bombeiros hidráulicos e outros profissionais da construção civil, feirantes, mecânicos, garçons, motoristas, policiais civis e militares, costureiras, empregadas domésticas, agentes de saúde, operadoras de caixa de supermercado e, especialmente, de donas de casa, 80% desses jovens têm renda familiar entre um e quatro salários mínimos. Muitos deles trabalham, especialmente os alunos do turno da noite, sendo marca da sua inserção profissional a atividade informal, mal remunerada ou desqualificada. São *boys*, auxiliares de comércio, jogadores de futebol, cobradores de passagens em *kombi* de comunidade, músicos, operadoras de caixa, balconistas, cozinheiras e pintores de parede.

Os demais alunos, estudantes da rede particular de ensino, residem na sua quase totalidade, na Zona Sul, área mais valorizada da cidade. Filhos de engenheiros, médicos, analistas de sistemas, economistas, administradores de empresas, comerciantes, advogadas, arquitetas, professoras, psicanalistas e psicólogas, dentre outros profissionais de nível superior, 25% desses jovens têm renda superior a 40 salários mínimos. Poucos trabalham. Os que o fazem, têm atividades com remuneração melhor, para as quais o conhecimento aprendido na escola foi importante, como, por exemplo, recepção em eventos, monitoria de festas infantis, concerto de microcomputadores.

Tais diferenças entre os alunos das duas redes de ensino indicam, também, tempos e espaços diversos de usar o tempo livre, sendo que a condição de gênero, a religião e a cor, em especial, explicam as diversas formas de esses jovens se divertirem.

Os resultados desta pesquisa nos levam a destacar a relação entre as desvantagens escolares no ensino médio e a origem social dos alunos, tal como indicaram os estudos de Bourdieu e Passeron (1969). As escolhas desses jovens estão, em geral, associadas às condições objetivas de vida, excluindo-se a possibilidade de desejar o impossível. Encontramos diferenças

expressivas entre os alunos da escola pública e os das escolas particulares pesquisadas - marcadas pelas diversas origens sociais daqueles que as freqüentam -, no que se refere à possibilidade de continuar estudando, à carreira e à universidade escolhidas. Sentindo-se despreparados, os alunos da escola pública e de menor renda recorrem a outras estratégias, que vão acabar prolongando o seu tempo de escolaridade. Carreiras de prestígio e universidades públicas andam juntas nos planos dos alunos de maior renda. Para os de menor renda, a universidade pública, à exceção da universidade estadual, em virtude da reserva de vagas para negros, faz parte dos planos menos possíveis. Percebemos, ainda, que a reserva de vagas para os alunos da rede pública é pouco conhecida pelos próprios alunos ouvidos na escola pública e que, para o conjunto dos alunos, esse é um tema polêmico e gerador de posições conflituosas.

Depois da conclusão do ensino médio, conseguir emprego é a segunda expectativa dos alunos da escola pública, preocupados com um “futuro melhor”. Chamou também a nossa atenção o fato de mais de um terço dos alunos das escolas particulares igualmente ter planos de conseguir emprego. Filhos também das classes médias empobrecidas, apenas estudar já não é, para eles, tão natural. Além da origem social como fator de diferenciação, a condição de gênero também é capaz de definir escolhas nas carreiras, visto que os espaços femininos são diferenciados e que às mulheres está reservado, predominantemente, o espaço privado e as suas extensões.

Constatamos a preocupação dos alunos de todas as faixas de renda com a questão do emprego, referência importante do ponto de vista econômico, psicológico, cultural e simbólico. No momento adverso de redução dos postos de trabalho, pensar no futuro profissional traz sofrimento, sendo que os alunos da rede pública mostram maior insegurança em relação às exigências de inserção na vida produtiva no atual contexto. Conhecimentos de Informática e de Inglês insuficientes são condições que, para eles, criam desvantagens na hora de procurar um emprego. Para eles, em especial, as desvantagens determinadas pela origem social vão definir caminhos futuros de escolarização e profissão, impondo outra proposta de escola média.

A insegurança presente na vida daqueles que estão concluindo o ensino médio, especialmente para quem tem menor renda, não tem como origem a escola. Terminada esta etapa de vida escolar, as famílias dos jovens de maior renda esperam que seus filhos entrem na universidade pública, que, apesar das dificuldades, tem maior prestígio e para a qual a disputa é enorme.

Para os jovens pobres que, assim como os demais, não acreditam nas possibilidades de se conseguir um bom emprego apenas com o ensino médio e que não podem arcar com os estudos, a não ser trabalhando ao mesmo tempo, o caminho ainda será mais difícil e longo. Para eles, o tempo de estudo foi prorrogado ou determinado pelo que foi “possível”.

Vimos, nesta pesquisa, como a experiência de ser cidadão pode ser distinta entre os alunos do ensino médio, sendo que a postura ativa contida na idéia de cidadania nem sempre está presente da mesma forma para os jovens, nem dentro, nem fora da escola. “Saber escolher, poder escolher e efetivar suas escolhas” como requisito de cidadania mostrou-se condição particularmente relacionada à origem social e também à religião e à cor que se tem.

Quando o assunto é um ensino médio melhor, percebemos que, no caso da escola pública, os jovens falam como usuários de um serviço que não atende às suas demandas, indicando a necessidade de expansão, maiores oportunidades de acesso ao ensino superior, melhores equipamentos para as escolas e melhores condições de trabalho para os professores. Alunos da rede particular também propõem um ensino melhor, mas em geral atrelado à necessidade de terminar com a reserva de vagas para os alunos da rede pública no vestibular. Suas observações são, especialmente, de natureza pedagógica.

No caso das escolas pesquisadas verificamos diferenças tanto em relação às práticas pedagógicas quanto aos temas mais discutidos. Mas há assuntos silenciados em todas elas, assim como distâncias que todas ajudam a promover. É o caso, por exemplo, da distância entre os alunos e as representações políticas em nível estadual e municipal, visto que à Assembleia Legislativa e à Câmara Municipal quase nenhum desses alunos foi no seu terceiro ano. Em todas essas escolas, são raros os alunos que conversam sobre suas vidas e seus problemas pessoais com os professores.

Tendo em vista uma realidade que guarda algumas semelhanças mas, essencialmente, é tão diversa e desigual como a que este estudo permitiu conhecer e considerando os limites que nosso atual modelo social impõe, é preciso pensar nos avanços possíveis, tendo como referência a origem socialmente diversa e os interesses também diferentes que os jovens alunos do ensino médio têm hoje. Diante disso, cabe perguntar: a quem serve um modelo único e desvinculado dos conteúdos necessários ao mundo do trabalho no ensino médio? Os dados deste estudo sinalizam que, para os que já trabalham e chegaram ao ensino médio ou que precisam continuar trabalhando, visando garantir seu acesso e permanência no ensino superior, serve pouco.

Acreditamos que um bom começo para se rediscutir as políticas de ensino médio no Brasil - numa perspectiva que supere o academicismo e o profissionalismo estreito que tradicionalmente marcam esse nível de ensino, no conjunto das demais políticas educacionais, especialmente as de nível superior, e das políticas de uma sociedade que se pretende mais democrática - é conhecer os alunos e sua diversidade. Significa ouvi-los, hábito pouco comum, como vimos, nas escolas. Que ensino médio eles querem e precisam para suas vidas? Como avaliam a sua experiência neste nível de ensino? Como se vêem diante de uma sociedade que os exclui como sujeitos na definição de políticas, que dificulta seu ingresso e permanência no mercado profissional, que restringe os planos de futuro dos menos favorecidos ao que é possível e não às suas escolhas, em função de sua origem social?

Nessa direção, consideramos, também, que a escola média pode constituir espaço privilegiado de reflexão crítica sobre os fatores econômicos, políticos e sociais que interferem e co-determinam historicamente as possibilidades de escolha dos alunos, já que a ausência de tais referenciais críticos minimiza a complexidade da questão da inserção profissional e da continuidade dos estudos em nível superior, reduzindo-a às aptidões pessoais, o que agrava ainda mais a situação dos mais pobres. Quando se desconsidera o dinamismo da vida social, as características das realidades social e individual concretas e as contradições que nelas operam, abrem-se caminhos para reforçar desigualdades já existentes. Por isso mesmo, parece não haver espaço melhor para discutir a reserva de vagas do que a escola média.

Os desafios para o ensino médio no Brasil são muitos, sendo preciso deixar de fazer dele um eterno recomeçar, como se, nas escolas, enfrentar os problemas desse nível não fosse o desafio, mais ou menos refletido, de professores e alunos cotidianamente.

Fechar os olhos à realidade que tão bem os jovens em geral e, particularmente, os alunos retratados neste estudo revelam nos impede de buscar alternativas comprometidas com uma educação de qualidade social para todos. Mais do que isso, nos faz contribuir, como diriam Bourdieu e Passeron (1969), para eleger os eleitos.

## 6. Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis: Punks, Darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994, 172 p.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a tematização social da juventude. In: PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília (orgs) **Juventude e contemporaneidade**. Número especial da Revista Brasileira de Educação. maio/junho/julho e agosto 1997 nº 5 e set/out/nov/dezembro 1997 nº 6. Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. p. 25 – 36.

ABRAMOVAY et al. **Escolas de Paz**. Brasília : UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria e Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.153 p.

ALUNOS levam UFJF à Justiça **.O Estado de Minas**. 25/02/2003 - Belo Horizonte, MG. Disponível em Clipping Educacional. CONSAE. Consultoria em Assuntos Educacionais, fevereiro de 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 244 p.

BANCO MUNDIAL. **Brazil: Secondary Education Profile**. Human Development Network. Secondary Education Series. Washington, D. C: World Bank, 2001. 19.p

\_\_\_\_\_. **Estratégias do Banco Mundial para a América Latina y Caribe**. Washington, D.C . World Bank., 1999

BARBOSA, Jorge e SILVA, Jailson. O sentido do trabalho informal na construção de alternativas socioeconômicas e o seu perfil no Rio de Janeiro. **Boletim SDS- Social Democracia Sindical**. Novembro de 2001.Disponível em: <http://www.catrj.org.br/milenio> Acesso em 01/03/2003.

BARREIRA, Cesar et al. **Juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza**. Brasília: UNESCO, 1999, 225 p.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1999.160 p.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo : Perspectiva, 1999.361 p.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998, 247 p.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Porto Alegre : Marco Zero, 1983. 208p.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON Jean-Claude. **Los estudiantes y la cultura**. Barcelona, Espanha : Editorial Labor as, 1969. 169 p.

BRASIL **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação- CEB, 2000

BRASIL **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB 15/1998. Relatora Conselheira: Guiomar Namó de Mello Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação- CEB, 1998

BRASIL. **Conferências Internacionais de Instrução Pública: Recomendações de 1934 a 1963, 1965**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1965.223 p.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional 2001**. Sistema de Educação Básica- SAEB Ministério da Educação/INEP 2002.233p

BRASLAVSKY, Cecília. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90**. Brasília : UNESCO, 2001. 80 p.

BUENO, Maria Sylvia S. **Políticas Atuais para o Ensino Médio**. Campinas, SP : Papyrus, 2000.255 p.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In :FORACCHI, Marialice M e PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia e educação**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1974, p.107-128

- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), N.10, nov. 2000.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social** : uma crônica do salário. Petrópolis : Vozes, 1998. 611p.
- CATANI, Afrânio, CATANI, Denice e PEREIRA, Gilson. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através dos periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/agosto 2001 nº 17. Anped-Associação Nacional de Pós- Graduação em Pesquisa.p.63-85.
- CHAMPAGNE, Patrick. A ruptura com as pré-construções espontâneas ou eruditas. In: MERILLIÉ, D et al. **Iniciação à Prática Sociológica**- Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.p.171-226.
- CIÊNCIA E EDUCAÇÃO. A injustiça de reserva de vagas. Vestibular. **Fórum Globo.com**.7/08/2002.Disponível em: <http://www.globoforum.globo.com/Globo.com/GloboForum>. Acesso em: 19/12/2002
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, um estudo do seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000, 270 p.
- DAYRELL Juarez. *O rap e o funk* na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. p. 117-36.
- DEROUET, Jean-Louis. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares : as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, Jean-Claude (org) **Sociologia da Educação** : dez anos de pesquisa. 1978. P. 225- 251.
- DIEESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio- Econômicos .20 de novembro: dia universal da consciência negra. **Boletim DIEESE**, edição especial, novembro de 2001.Disponível em [http://www.dieese.org.br]. Acesso em 06/05/2002.
- DISTRITO FEDERAL. Relatório. Prefeitura do DF. Secretaria de Educação. Governo Mendes de Moraes, 1949. 32p
- DURKHEIM Émile. A educação como processo socializador : função homogeneizadora e função diferenciadora. In FORACCHI, Marialice e PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973. p.34-48
- EDUCAÇÃO, democracia e realidade nacional: o ponto de vista do Partido Social Democrático. **O JORNAL**. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1946.
- ESTUDANTE NEGRO entra com ação contra UERJ. **O GLOBO**, 26/02/2003 - Rio de Janeiro, RJ. Clipping CONSAE- Consultoria em Assuntos Educacionais, fevereiro de 2003.
- FERREIRA, Adriana. UERJ discorda das cotas, mas acata decisão. O Estado de São Paulo,8 de dezembro de 2000.Geral, s.p. disponível em:[<http://www.estado.estadao.com.br/editorias/2000/12/08/ger109.html>]
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa – 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERRETTI, Celso João. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, março 2000. p.43-66.
- \_\_\_\_\_. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1997, 109 p.
- FOGAÇA, Azuete. Educação e Qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In : DUARTE, Marisa e OLIVEIRA, Dalila. **Política e Trabalho na escola** : Administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte : Autêntica, 1999, p. 55-68
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_ (org).**Educação e crise do trabalho** : perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998. p.25-54
- \_\_\_\_\_. Prefácio em TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**. Pedagogia da Produção Associada. Ijuí : Ed Unijuí, 2001, p.15-21.

- \_\_\_\_\_. Trabalho e trabalhadores. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro : DP&A, 2002, p. 11-27
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ:Vozes,1998, p.76-98
- GOMES, Angela de Castro (org).**Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro:FGV,2000. 269p
- GONÇALVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o Ensino de 2º Grau**: Propondo a formação de professores. São Paulo : Cortez, 1992. 159 p.
- GOUVEA, Patrícia. Juventude – Adolescente pobre e valor – trabalho. In: ALVIM, Rosilene e GOUVEIA, Patrícia (orgs). **Juventude anos 90**: conceitos, imagens, contextos. Contra Capa Livraria, 2000, p. 59-80.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 244 p.
- GUANABARA. **Regesta**. Conselho Estadual de Educação. Rio de Janeiro, 1963. 169p.
- IANNI, Otávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, 316 p.
- INVERNIZZI, Noala. **Trajetórias Ocupacionais de Trabalhadores Precariamente Escolarizados**. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 29 de setembro a 22 de outubro de 2002.18p
- KOATZ, Sérgio. Darcy Ribeiro analisa os seis princípios de Lacerda.**O metropolitano**. União Nacional Dos Estudantes- Une. Reportagem de Hugo Sérgio Koatz. Rio de Janeiro, 19/07/1959
- KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? FERRETTI, Celso João, SILVA Júnior, João, OLIVEIRA, Maria Rita ( orgs) .São Paulo : Xamã, 1999.p. 121 a 140.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo : Cortez, 1997, 166 p.
- \_\_\_\_\_. (org). **Ensino Médio** : construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo : Cortez, 2001. 248 p.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/ 2000, p. 15-39.
- LESSA, Carlos. **O Rio de todos os Brasis** : uma reflexão em busca de auto-estima. Rio de Janeiro : Record, 2001.478 p.
- LOPES, J. Noções de Psicologia dos Adolescentes. In: **Como ensinar Geografia e História no Curso Ginásial**. Campanha de Aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário. MEC, DF:1955-1956
- LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Escola Básica na virada do século** : cultura, política e educação. São Paulo : Cortez, 1996. p.119-129
- MACHADO, Lucília de Souza. **Politécnia , escola unitária e trabalho**. São Paulo : Cortez, 1989.271p.
- MARQUES, Maria Ornélia S. Escola noturna e jovens. In: PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília (orgs) **Juventude e contemporaneidade**. Número especial da Revista Brasileira de Educação. maio/junho/julho e agosto 1997 nº 5 e set/out/nov/dezembro 1997 nº 6. Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. p.63-75.
- MISSE, Michel. As ligações perigosas: mercado informal ilegal, narcotráfico e violência no Rio, qualificação e informalidade. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro : Instituto de Cultura e Educação Continuada. AII, n1, 1997 .p.93-116
- MONIZ BANDEIRA. **O Governo João Goulart** : as lutas sociais no Brasil- 1961-1964. Rio de Janeiro : Editora Civilização Brasileira as, 1977, 187p.
- NÃO DEU CERTO. **Revista VEJA**, Edição 1791, de 26 de fevereiro de 2003. Clipping educacional. CONSAE. Consultoria em assuntos Educacionais, fevereiro de 203.

- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea). 202 p.
- NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992, 135 p.
- NOVAES, Regina Reys. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena, FREITAS, M Virginia e SPOSITO, Marília Pontes (orgs). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46 –69.
- NUNES, Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 147 p.
- \_\_\_\_\_. **Escola e Dependência. O ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979
- \_\_\_\_\_. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**. n.6, 1992. p.151-182 <http://www.prossiga.br/anisieteixeira/> acesso em 2/10/2002.
- OAB- RJ pede ação direta contra a lei de cotas no Estado. **O Estado de São Paulo**, 26/02/2003 - São Paulo, SP. Clipping Educacional. CONSAE- Consultoria em Assuntos Educacionais, fevereiro de 2003
- OLIVEIRA, Francisco. **O que é formação para a cidadania?** Polis- Instituto de estudos Assessoria e Formação em Políticas Sociais. Disponível em [\[http://www.polis.org.br/publicacoes/artigos\]](http://www.polis.org.br/publicacoes/artigos) Acesso em 6 de fevereiro de 2003.
- PAIS, José Machado. **Comportamentos dos Adolescentes de Hoje: Resultados de Alguns Estudos**. Lisboa, 1999. Disponível em: Disponível em: [\[http://www.cursoverao.pt/c\\_1999/index.htm.\]](http://www.cursoverao.pt/c_1999/index.htm) Acesso em: 22/06/02.
- PASARINHO, Jarbas. A Problemática da Educação no Brasil. **A Defesa Nacional**. Revista de Assuntos Militares e estudos brasileiros. Rio de Janeiro, março/abril de 1970. 61 p.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: PERALVA, Angelina e SPOSITO, Marília (orgs) **Juventude e contemporaneidade**. Número especial da Revista Brasileira de Educação. maio/junho/julho e agosto 1997 nº 5 e set/out/nov/dezembro 1997 nº 6. Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. p.15-24.
- QUIROGA, Ana Maria. A cidadania como indicador social. in: HENRIQUES, Ricardo, NOVAES, Regina, PORTO, Marta (orgs). **Juventude Cultura e Cidadania. Comunicações do ISER**, Ano 21-Edição especial- 2002
- RIO DE JANEIRO. Desenvolvimento Humano e condições de vida na cidade do Rio de Janeiro. PNUD/Prefeitura do RJ/IPEA/IBGE. Prefeitura do Rio. **Rio Estudos**, nº 4, março de 2001. 25 p.
- RIO DE JANEIRO. Percepções sobre a Qualidade de vida no Rio de Janeiro. PNUD/IPEA/IBGE. Prefeitura do Rio. **Rio Estudos**, nº 17, maio de 2001. 29 p.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas** 515 2/2001.p.515-39.
- RUSSO, Mariza et al. **Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses**. Rio de Janeiro : UFRJ- Sistema de Bibliotecas e Informação- SIBI. Comitê Técnico de Editoração, 2001. 20 p. Disponível em <http://www.ufrj.br> Acesso em 12/12/2002
- SALLAS, Ana Luisa et al. **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 1999. 357 p.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p
- SILVA, Geraldo Bastos. Apontamentos sobre a evolução da administração federal do Ensino Secundário **A administração federal do Ensino Secundário- evolução e situação atual**. MEC/DES/CADES, jan, 1957
- SILVA, Jailson. **Um espaço em busca de seu lugar: as favelas para além dos estereótipos**. Programa de Pós- Graduação em Geografia - Território/territórios". PPGE-UFF e AGB Niterói, 2002. Disponível em : <http://www.iets.org.br/> Acesso em 01/01/2003
- SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. In: PERALVA, Angelina e \_\_\_\_\_ (orgs) **Juventude e contemporaneidade**. Número especial da Revista Brasileira de Educação. maio/junho/julho e agosto 1997 nº 5 e set/out/nov/dezembro 1997 nº 6. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. p. 37-52

\_\_\_\_\_ (coord.). **Juventude e Escolarização**. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. 221 p.

\_\_\_\_\_. **Juventude, Pesquisa e Educação**. Caxambu, MG: 24ª Reunião da ANPED, 2001.

\_\_\_\_\_. **O povo vai à escola** : a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 253 p.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil (1957). In : FORACCHI, Marialice M e PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia e educação. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1974. p.388-413.

\_\_\_\_\_. O ensino brasileiro. **Boletim da CBAI**, v.7, n.10, 1953.p.1122-1124.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**. Pedagogia da Produção Associada. Ijuí : Ed Unijuí, 2001, 400 p.

VIEIRA, Márcia. **Entrevista/Regina Novaes**. Jornal do Brasil. Cidade, Rio de Janeiro, 9 de setembro de 2001. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/cidade/2001/09/08>  
Acesso em: 02/02/2003

## ANEXO 1

**Oi! Estou fazendo uma pesquisa sobre o ensino médio, na opinião de quem é aluno.  
Por isso, gostaria de contar com a sua ajuda, respondendo a este questionário.  
Não escreva seu nome. Obrigada !**

### Parte I: Um pouco de você

1.1 Sua escola é: Pública  Particular

1.2 Seu turno é: Manhã  Tarde  Noite

1.3 Sua Idade: \_\_\_\_\_ 1.4 Seu sexo: Feminino  Masculino  1.5 Sua cor é: \_\_\_\_\_

1.6 Sua religião: Não tenho  Candomblé  Evangélica  Católica   
Espírita  Messiânica  Judaica  Umbanda  Outra   
 Qual? \_\_\_\_\_

1.7 Você mora na: Zona Oeste  Zona Sul  Centro  Zona Norte   
Niterói  Baixada Fluminense  Outros locais  Qual? \_\_\_\_\_

1.8 Você mora com:

Pai e mãe:  Só com a mãe:  Só com o pai:  Companheiro/companheira:   
Sozinho(a):  Outros familiares:

1.9 Você é: Solteiro(a)  Casado(a)  Mora junto  Outros

1.10 A profissão do seu pai é: \_\_\_\_\_ Não sei:  Não tenho pai

1.11 A profissão da sua mãe é : \_\_\_\_\_ Não sei:  Não tenho mãe

1.12: Renda familiar: Marque, apenas, uma das opções com um X

Renda familiar	X	Renda familiar	X	Renda familiar	X
até 200,00		de: 600,00 até 800,00		de: 3000,00 até 5.000,00	
de 200,00 até 400,00		de 800, 00 até 1.600,00		de: 5000,00 até 8.000,00	
de 400,00 até 600,00		de:1.600,00 até 3.000,00		mais de 8.000,00	

1.13 Você está trabalhando no momento?: Sim  Não, estou sem emprego  Não, nunca trabalhei

**Se você nunca trabalhou, siga para para a pergunta. 2.1.**

**Se você está sem trabalho, neste momento, fale do último trabalho.**

Sim, com carteira assinada  Sim, sem carteira assinada, todos os dias   
 Faça bicos  Ajudo no trabalho dos pais  Procuro emprego fixo

1.14.O que você faz no trabalho?: \_\_\_\_\_

1.15. Quanto você ganha por mês? Até 200,00  De: 200,00 a 300,00  De 300,00 a 400,00  de 400,00 a 600,00  Mais de 600,00

1.16 Você ajuda financeiramente a família? Sim  Não:

1.17.Quantas horas você trabalha, em média, por dia? 2 horas  entre 2 e 4 horas  de 4 a 6 horas  mais de 6 horas

## Parte II: Diversão: Quem não gosta?

2.1 O que você faz nas horas vagas? **Marque todas as opções verdadeiras com um X**

Nas horas vagas...	Nas horas vagas...	Nas horas vagas...	Nas horas vagas...
Ajudo meus pais em casa	Trabalho	Namoro/fico	Vou malhar
Vejo TV	Vou dançar	Converso com amigos(as)	Capoeira
Ouço Musica	Vou à Igreja/Culto	Leio livros	Vou a shows
Toco em banda/conjunto	Vejo filme em casa	Vou à exposição de arte	Vou a museus
Leio revista	Fico na rua	Vou grafitar	Durmo
Vou à praia	Vou à bailes/festas	MIRC/ICQ/chat	Fico no Grêmio
Vou ao cinema	Vou ao clube	Faço curso de informática	Participo de grupo/associação
Vou ao shopping	Vou beber	Aprendo idiomas	Faço outros cursos
Vou ao teatro	Navego na Internet	Estudo para o vestibular	Faço poesia
Faço esporte	Jogo sinuca	Jogos eletrônicos	Não faço nada

## Parte III: Os seus planos

3.1 Você pretende, quando concluir o Ensino Médio:

**Marque com um X todas as verdadeiras:**

Planos	Planos	Planos	Planos
Fazer vestibular	Fazer um curso técnico	Fazer carreira militar	Estudar mais um ano para o vestibular
Conseguir emprego	Trabalhar por conta própria	Casar	Fazer curso de idiomas
Fazer concurso público	Se preparar para o ENEM	Melhorar no emprego	Outros
Fazer cursinho	Descansar uns tempos	Viajar	Não tenho planos

3.2 Se vai fazer vestibular, marque com um X as universidades escolhidas. **Se não vai, siga para a pergunta 3.5**

Universidade/Faculdade	Universidade/Faculdade	Universidade/Faculdade	Universidade/Faculdade
UFRJ	Veiga de Almeida	UNICAMP/USP	IME
UERJ	Gama Filho	F. da Cidade	Souza Marques
UFF	Simonsen	PUC-Rio	FGV
UNIRIO	Carioca	Estácio de Sá	Bennet
UF Rural RJ	CEFET-RJ	Santa Úrsula	FACHA
ENCE	IBMEC	Castelo Branco	Outras

3.3 Se pretende, para que curso(s)? **Marque todos os cursos em que se inscreveu com um X:**

Curso	Curso	Curso	Curso
Não sei ainda	Matemática	Comunicação	Farmácia
Engenharia	Física	Química	Arquivologia
Arquitetura	Economia	Artes	Veterinária
Des.Industrial	C.Contábeis	Música	Nutrição
Geografia	Informática	Teatro	Odontologia
História	Letras	Serv.Social	Direito
Ciênc. Sociais	Pedagogia	Enfermagem	Cinema
Filosofia	Psicologia	Medicina	Estatística
Astronomia	Edu.Física	Dança	Hotelaria
Fisioterapia	Administração	Turismo	Agronomia
Geologia	Nutrição	Biologia	Outros

3.4 Por que escolheu o(s) Curso(s)? **Marque com um X todas as verdadeiras**

Razões da sua escolha	X
Tem tudo a ver comigo. Gosto muito da área escolhida	
Sei que para mim não vai ser fácil, mas vou tentar porque é o que quero	
Não teria dinheiro para me sustentar ou pagar os livros de outro curso	
Sugestão da família	
Será mais fácil conseguir emprego com este Curso	
Acho que é mais fácil passar no vestibular	

Porque gostei tanto de um professor(a) que resolvi fazer o mesmo curso dele(a)	
Depois de uma palestra com um profissional da área na escola	

3.5 Se **não** pretende fazer vestibular, aponte os motivos. **Marque, com um X, todas as verdadeiras:**

Motivos	Motivos	Motivos
Não quero mais estudar. Cansei!	Já tenho um emprego legal	Vou fazer antes um cursinho
Não tenho como me sustentar na faculdade	O ensino médio é suficiente para se conseguir um emprego	Meus pais não querem
Não passaria mesmo em uma pública	Quero viajar	Vestibular é para rico, apenas
Preciso de maior preparo	Prefiro fazer um curso técnico	Estou grávida
Vou descansar	Fazer uma faculdade não ajuda a conseguir um bom emprego	Vou me alistar
O ensino médio era meu único sonho	Uma faculdade não vai melhorar minha vida	Outros motivos

3.6 Você sabe o que são os cursos superiores de curta duração e que formam tecnólogos? **Marque apenas uma das opções com um X**

Curso Superior de Curta Duração	Marque apenas uma
Sei o que é, mas acho que não se consegue bons empregos com eles	
Sei o que é e acho que se consegue bons empregos com eles	
Sei o que é, mas não posso pagar por eles nas faculdades particulares que oferecem esses cursos	
Nunca ouvi falar nisso	

3.7 Você sabe o que é o vestibular SADE na UERJ?

Marque apenas uma, com um X

SADE	Marque apenas uma
Sei o que é, mas não se aplica ao meu caso	
Sei o que é, mas mesmo assim acho que não teria chances na UERJ	
Sei o que é e me inscrevi	
Nunca ouvi falar disso	

#### Parte IV: O Ensino Médio e o trabalho

Responda a todas, mesmo que você não esteja trabalhando ou não vá trabalhar agora

4.1. Para quem conclui o ensino médio e quer um bom emprego, o que é preciso hoje em dia? **Marque com um X todas as verdadeiras, na sua opinião:**

O que garante um bom emprego?	O que garante um bom emprego?	O que garante um bom emprego?
Conhecer gente importante	Não morar em favela	Ter sido bom aluno(a)

Ter feito um bom ensino médio	Não estar no serviço militar	Usar roupa da moda
Saber outro idioma	Ter cultura geral	Falar inglês
Saber informática	Saber trabalhar em equipe	O nome da escola que cursou
Não ter defeitos físicos	Ter feito curso técnico também	Falar espanhol
Ser bonito(a)	Ter frequentado escola particular	Ser desinibido
Saber se comunicar	Ter frequentado escola pública	A ajuda de Deus
Ser filho de pais ricos	Ser branco(a)	Outras

**4.2 O que é um bom emprego?. Marque todas as verdadeiras com um X:**

<b>O bom emprego é aquele em que:</b>	<b>X</b>
Ganha-se muito	
Trabalha-se pouco	
Há chance de crescimento na carreira	
A carteira é assinada	
O ambiente é bom, os empregados são respeitados	
O empregado sente prazer no trabalho que faz	
Nenhum emprego é bom, pois trabalhar é muito ruim.	

4.3 Você acha que, **tendo apenas o ensino médio**, você conseguiria um bom emprego hoje, caso precisasse?

Sim, conseguiria  Não conseguiria  Ajudaria muito pouco a conseguir

4.4. Se você precisasse de um emprego hoje, estaria preparado para estas ofertas?

**Marque apenas uma resposta com um X:**

<b>Natal- Redley e Cantão. Procura-se profissionais dinâmicos e talentosos que se identifiquem com as nossas marcas para trabalhar nas lojas no Natal. Vendedores e auxiliares de loja e caixa. Flexibilidade de horário. Salário compatível. VT, possibilidade de efetivação</b>	Marque com um X apenas uma
Sim, acho que poderia me candidatar com boas chances	
Sim, mas acho que teria poucas chances	
Não, não me considero muito dinâmico ou talentoso	
Não, não me identifico com essas marcas	
Talvez fosse aceito como auxiliar de loja, nunca como vendedor ou caixa	
Não tenho interesse nesse tipo de emprego	

**Marque apenas uma resposta com um X**

<b>Auxiliar de departamento de Pessoal Atualizado, com noções de informática. Comparecer com curriculum.</b>	Marque com um X apenas uma
Sim, acho que poderia me candidatar com boas chances	
Sim, mas acho que teria poucas chances	
Não, não me considero atualizado nesse assunto	

Não, não sei fazer um curriculum	
Não, sei muito pouco de informática	
Não tenho interesse nesse tipo de emprego	

**Marque apenas uma resposta com um X:**

<b>Maître</b> <b>Precisa-se de Maître, com ensino médio completo e noções de inglês. Tratar 2ª feira.</b> <b>Av. Vieira Souto s/nº .Ipanema.RJ</b>	Marque com um X apenas uma
Sim, acho que poderia me candidatar com boas chances	
Sim, mas acho que teria poucas chances	
Para falar a verdade, não sei o que faz um maître	
Não, meu inglês é muito fraco	
Não acho que seria aceito numa firma na Vieira Souto	
Não tenho interesse nesse tipo de emprego	

### Parte V: Ponto de vista

#### 5.1 Que opinião você tem sobre as seguintes questões

Situação 1 : **Marque apenas uma opção com um X:**

<b>A namorada do seu amigo tem 17 anos e ficou grávida.</b>	Apenas uma opção
O problema é dela. Deveria ter se cuidado melhor	
O problema é dele. Mulher não faz filho sozinha	
O problema é dos dois	
Não sei dizer	

Situação 2 **Marque apenas uma opção com um X:**

<b>A reserva de vagas na UERJ já começou</b>	Apenas uma opção
Acho justo, quem tem menos chances de passar precisa de uma força	
Acho injusto, vai cair o nível da Universidade	
Acho injusto. Afinal, os melhores é que têm que entrar	
Sou indiferente a isso	

Situação 3 **Marque apenas uma opção com um X:**

<b>Elias Maluco foi preso, mas, assim como Fernandinho Beira-Mar, precisa de muita vigilância</b>	Apenas uma
---	------------

	opção
Para mim, bandido bom é bandido morto. A polícia deveria ter matado.	
Merecem o mesmo tratamento que qualquer outro preso, inclusive o direito à justiça	
Para esse tipo de gente a lei não pode ser a mesma	
Sou indiferente a isso	

Situação 4 **Marque apenas uma opção com um X**

<b>Roubaram a mochila do seu amigo no colégio e já há um suspeito. Você...</b>	Apenas uma opção
Chama uma turma para dar “uns tapas” no suspeito, para que ele nunca mais roube mochila	
Não faz nada, não é Deus para julgar	
Avisa ao inspetor/coordenador/diretor e pede alguma providência	
Finge que não vê. Afinal, a mochila nem era sua	
Fica na sua, não adianta nada reclamar	
É indiferente a isso	

Situação 5 **Marque apenas uma opção com um X :**

<b>Um professor chamou sua colega de burra na frente de todo mundo:</b>	Apenas uma opção
Não acho nada de mais, ela é burrinha mesmo	
Se fosse comigo, ele ia ouvir umas boas	
Não acho certo ser humilhado, mas, como não foi comigo, fico na minha	
Chamo o diretor/coordenador	
Defendo a colega na mesma hora, na presença do professor	

Situação 6 **Marque apenas uma opção com um X:**

<b>Se você tivesse um colega cego(a) e o professor decidisse que ele iria fazer parte do seu grupo de trabalho, valendo nota, você...</b>	Apenas uma opção
Daria um jeito de trocar de grupo	
Cego deveria estar em escola especializada em cegos	
Acho que não vai ajudar nada no grupo, mas nada se pode fazer, a não ser trabalhar dobrado	
Conversa com ele(a) para ver como será sua participação no grupo	
Tanto faz ser cego ou não.	

Situação 7 **Marque apenas uma com um X :**

<b>Sua escola funciona de manhã, de tarde e de noite. A janela da sala foi quebrada. Você acha que:</b>	Apenas uma opção
Só pode ter sido o pessoal da noite	
Pode ter sido o pessoal de qualquer dos turnos.	
Provavelmente, foi o pessoal do funk	
Provavelmente, foi o pessoal do rock	

Situação 8 **Marque apenas uma opção com um X**

<b>Seu colega trabalha com carteira assinada e o patrão não paga hora extra. Se fosse você...</b>	Apenas uma opção
Cobrava todas as horas extras devidas	
Ficava quieto, para não ser despedido(a)	
Denunciava o patrão no sindicato	
Trabalhava mais ainda. Emprego está difícil de conseguir	
Sou indiferente, o problema não é meu	

Situação 9 **Marque apenas uma opção com um X**

<b>Na hora de votar, o que determinou a escolha dos seus candidatos?</b>	Apenas uma opção
Votei apenas porque é obrigatório e sem pensar muito	
Prestei atenção nas idéias, nos planos dos candidatos	
Prestei atenção, mas não acredito em nada do que eles dizem	
A aparência. Político tem que ser elegante	
A idade. Para me representar, só um jovem como eu	
A idade. Para me representar, só uma pessoa com mais idade.	
A crença religiosa do candidato	
Não ser corrupto	

Situação 10 **Marque apenas uma opção com um X**

<b>Vai ter eleição na escola para representante de turma: O melhor representante é o que:</b>	Apenas uma opção
É bom aluno e não cria caso com ninguém	
Tem disponibilidade de tempo para ouvir todo mundo e buscar soluções	
Os professores gostam	
Resolve todos os meus problemas	
Na minha escola nunca votei para representante de turma	

5.2 **Você concorda ou discorda? Marque uma resposta, apenas, para cada frase**

<b>Você concorda ou discorda?</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não sei dizer</b>
Falta emprego para os jovens porque as pessoas, agora, vivem mais			
Os pobres só deveriam ter um filho, já que não têm como criar mesmo.			
O Governo deveria fechar todos os terreiros de macumba			
“Pau que nasce torto, morre torto”			
“Manda quem pode, obedece quem tem juízo”			

**Parte VI: Você, no terceiro ano do ensino médio**

6.1 Neste ano, na escola, quantas vezes você:

Marque com um X apenas uma opção para cada pergunta

Neste ano você...	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes	Nenhuma vez
Fez trabalho de grupo?				
Visitou museus, exposições, centros culturais com os colegas?				
Fez redação?				
Teve tempo vago?				
Precisou faltar às aulas por causa do trabalho?				
Pensou em parar de estudar?				
Participou de simulado?				
Fez pesquisa?				
Visitou empresas?				
Foi à Assembléia Legislativa?				
Foi à Câmara Municipal?				
Participou de debate, com convidados, na escola?				
Participou de reunião com a direção?				
Participou de reunião de alunos?				

6.2 Neste ano, na escola, quantas vezes você conversou **com seus professores** sobre:

Marque com um X apenas uma opção para cada assunto

Assunto	Muitas vezes	Algumas vezes	Raras vezes	Nenhuma vez	Não sei dizer
Eleições					
Movimento estudantil					
Religiões					
<i>Big Brother</i>					
Mercado de trabalho					
Cooperativismo					
Economia solidária					
Direitos trabalhistas					
Cidadania					
Preconceito racial					
Discriminação sexual					
O jovem, a AIDS e as DST					
Vestibular					
Escolha de profissões					
Discriminação e seleção profissional					
Realidade social do Brasil					
O seu futuro profissional					
Violência					
Sua vida, seus problemas pessoais					

6.3 O que foi mais importante para você no Ensino Médio?:

**Marque, pela ordem de importância(1ª, 2ª, 3ª), as três coisas mais importantes para você:**

O que foi mais importante para você no ensino médio?	Escolha 3, apenas, pela ordem de importância (1ª, 2ª, 3ª)
Conseguir o diploma	
A participação dos alunos nas decisões da escola	
Tudo o que aprendi nas aulas	
A participação no Grêmio	
Os bons professores	
Os projetos que a escola criou	
Os amigos que fiz	
Minha/meu namorada(o)	
As aulas de educação física	
Os passeios com os colegas	
O bate-papo com os professores/diretores e funcionários	
A banda que os alunos criaram	
Os debates e palestras com convidados	
As aulas de arte	
As aulas de laboratório	
O acesso à Internet	
O grupo de teatro da escola	
Os filmes que assisti na escola	
O jornal que os alunos fizeram	
As aulas de filosofia	
As aulas de música	
A rádio que os alunos fizeram	
Não vou sentir nenhuma saudade do Ensino Médio	

6.4. **Você se considera uma pessoa criativa?** Sim, muito  Nem tanto  Não

6.5 **Sente-se seguro para fazer a maioria das coisas que as outras pessoas fazem?**

Sim, acho que o Ensino Médio me permitiu ganhar segurança

Mais ou menos. Tenho minhas inseguranças, mesmo depois do Ensino Médio

Não, sinto-me inseguro, apesar de estar concluindo o Ensino Médio

6.6 **Você tem facilidade para tomar decisões ?**

Sim, atualmente tenho facilidade

Mais ou menos, ainda fico em dúvida muitas vezes quando preciso tomar decisões

Continuo tendo muita dificuldade de tomar decisões na vida

6.7 **Na sua opinião, o que deveria ser feito para melhorar o ensino médio?**

**Responda apenas se quiser**


## ANEXO 2

**LEI Nº 10.558, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002****Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.**

Faço saber que o Presidente da República adotou a Medida Provisória nº 63, de 2002, que o Congresso Nacional aprovou, e eu, Ramez Tebet, Presidente da Mesa do Congresso Nacional, para os efeitos do disposto no art. 62 da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.

Parágrafo único. A transferência de recursos para entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que atendam aos requisitos do caput, será realizada por meio da celebração de convênio ou de outro instrumento autorizado por lei.

Art. 3º As transferências de recursos da União por meio do Programa Diversidade na Universidade serão realizadas pelo período de três anos.

Art. 4º Fica autorizada a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios, em dinheiro, aos alunos das entidades a que se refere o parágrafo único do art. 2.

Art. 5º Os critérios e as condições para a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios serão estabelecidos por decreto.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Congresso Nacional, em 13 de novembro de 2002; 181º da Independência e 114º da República

**SENADOR RAMEZ TEBET**

Presidente da Mesa do Congresso Nacional

## ANEXO 3

**LEI Nº 3524, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2000.**

**DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ADMISSÃO DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro,**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º - Os órgãos e instituições de ensino médio oficiais situadas no Estado do Rio de Janeiro, em articulação com as universidades públicas estaduais, instituirão**

sistemas de acompanhamento do desempenho de seus estudantes, atendidas as normas gerais da educação nacional.

**Art. 2º** - As vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação das universidades públicas estaduais serão preenchidas observados os seguintes critérios:

I - 50% (cinquenta por cento), no mínimo por curso e turno, por estudantes que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

~~a) tenham cursado ...**VETADO**... o ensino ...**VETADO**... médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.~~

a) tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.

Veto rejeitado pela ALERJ. Publicado no D.O de 11/04/2001

b) tenham sido selecionados em conformidade com o estatuído no art. 1º desta Lei;

II - 50% (cinquenta por cento) por estudantes selecionados em processo definido pelas universidades segundo a legislação vigente.

\* **Parágrafo único** – Os candidatos oriundos das escolas públicas não pagarão taxa de inscrição.

\* Veto rejeitado pela ALERJ. Publicado no D.O de 11/04/2001

**Art. 3º - VETADO.**

**Art. 4º - VETADO.**

**Art. 5º - VETADO.**

**Art. 6º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 2000.

**ANTHONY GAROTINHO**  
Governador

ANEXO 4

**LEI Nº 3708, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2001.**

INSTITUI COTA DE ATÉ 40% (QUARENTA POR CENTO) PARA AS POPULAÇÕES NEGRA E PARDA NO ACESSO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E À UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

**O Governador do Estado do Rio de Janeiro,**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** – Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF.

**Parágrafo único** – Nesta cota mínima incluídos também os negros e pardos beneficiados pela

Lei nº 3524/2000.

**Art. 2º** – O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 30 (trinta) dias de sua publicação.

**Art. 3º** – Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2001.

**ANTHONY GAROTINHO**  
**Governador**

ANEXO 5

**DECRETO Nº 30.766 DE 04 DE MARÇO DE 2002**

<p>DISCIPLINA O SISTEMA DE COTA PARA NEGROS E PARDOS NO ACESSO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E À UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.</p>
---

**O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 1º, **caput** e parágrafo único, da Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, e tendo em vista o que consta do Processo nº E-26/059/2002,

**DECRETA:**

**Art. 1º** - Ficam reservadas, para os negros e pardos, 40% das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Vargas.

**Parágrafo único** – Para os fins deste Decreto, não se faz distinção entre pessoas negras e pardas.

**Art. 2º** - Caberá às Universidades envolvidas definir os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas reservadas aos alunos negros e pardos.

**Art. 3º** - No preenchimento de suas vagas, deverão as universidades observar, sucessivamente, o seguinte:

**I** – verificar os candidatos qualificados de acordo com os critérios tratados na Lei nº 3.524/2000, selecionando-os para ingresso até o limite das vagas destinadas a tal fim;

**II** – identificar, dentre os alunos selecionados para ingresso na instituição na forma do inciso anterior, o percentual que se declarou negro ou pardo, em relação ao número total de vagas oferecidas, por curso e turma;

**III** – deduzir, da cota de 40%, o percentual de candidatos selecionados na instituição,

declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei nº 3.524/200 (art. 1º, parágrafo único, da Lei nº 3.708/2000);

**IV** – preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos negros ou pardos que tenham sido qualificados pra ingresso na instituição, independentemente da origem escolar; e

**V** – preencher as demais vagas oferecidas independentemente da cor, raça ou origem escolar do candidato qualificado.

**Parágrafo único** – Em caso de reclassificação, deverão as universidades observar os sistemas de cotas estabelecidas pelas Leis nºs 3.524/2000 e 3.708/2001.

**Art. 4º** - Caso não sejam preenchidas todas as vagas reservadas aos beneficiários deste Decreto, poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes.

**Art. 5º** - A identificação dos alunos negros e pardos se fará através de declaração firmada, sob as penas da Lei, pelo próprio candidato à vaga na universidade.

**§ 1º** - A autodeclaração é facultativa, ficando o candidato submetido às regras gerais de seleção, caso opte por não a firmar.

**§ 2º** - Os candidatos beneficiados pelo regime de reserva de vagas tratada na Lei nº 3.524/00 poderão firma a declaração prevista neste artigo.

**Art. 6º** - Fica instituído, sem aumento de despesa, o Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda – COPESNEP, com os seguintes objetivos:

**I** – manter memória de dados capaz de permitir o acompanhamento do perfil de desempenho dos estudantes negros e pardos nos exames seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro;

**II** – propor medidas que visem estimular a aplicação do sistema de cotas estabelecido neste Decreto a outras instituições do ensino superior.

**III** – propor medidas que visem o aprimoramento da legislação que trata do acesso dos negros e pardos ao ensino superior: e

**IV** – propor medidas que visem divulgar e orientar a sociedade da importância das ações afirmativas adotadas por força deste Decreto, com vistas à promoção da igualdade de oportunidades entre os diversos grupos étnicos e o combate à discriminação.

**Art. 7º** - O Conselho para a Promoção Educacional Superior das Populações Negra e Parda – COPESNEP, vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, é composto dos seguintes membros:

**I** – um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

**II** – um representante da Secretaria de Estado de Educação;

**III** – um representante do Conselho Estadual do Negro;

**IV** – um representante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

V – um representante da Universidade Estadual do Norte Fluminense; e

§ 1º - Será convidado para participar do COPEPNEP um representante do movimento estudantil negro organizado, indicado pela Coordenação Nacional de Entidades Negras – CONEN, dentre estudantes do ensino médio.

§ 2º - O COPEPNEP será presidido pelo representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, contando com voto qualificado em caso de empate nas votações.

§ 3º - O exercício das funções de Presidente ou membro do Conselho não será remunerado, a qualquer título, sendo considerado de relevante interesse público.

**Art. 8º** - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos para ingresso nas universidades a partir de 2003, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 04 de março de 2002.

**ANTHONY GAROTINHO**

ANEXO 6

**DECRETO Nº 31.468 DE 04 DE JULHO DE 2002**

REGULAMENTA A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO MANTIDO PELO PODER PÚBLICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

**A GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**, no uso de suas atribuições constitucionais e legais e tendo em vista o que consta do Processo nº E-26/605/2002,

**DECRETA:**

**Art. 1º** - A implementação do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio mantido pelo Poder Público – SADE, instituído pelo artigo 1º da Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 e pelo Decreto nº 29.090, de 30 de agosto de 2001, será feita progressivamente e reger-se-á pelo disposto no presente decreto.

**Art. 2º** - A primeira etapa da implementação do SADE será executada durante o ano letivo de 2002, visando ao ingresso nos cursos de graduação das Universidades Públicas Estaduais no ano letivo de 2003.

**Art. 3º** - Poderão participar da primeira etapa da implementação do SADE os estudantes que tenham concluído ou que estejam cursando a 3ª série dos ensinos médio ou técnico-profissional e que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições de Ensino mantidas pelo Poder Público, localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

**Parágrafo único** – O procedimento previsto no **caput** do presente artigo somente será

observado no corrente ano letivo, verificando-se para os demais anos o disposto no Decreto mencionado no artigo 1º deste diploma.

**Art. 4º** - As Universidades Públicas Estaduais compete à elaboração, aplicação e correção dos exames previstos no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação das Universidades Públicas Estaduais.

**Art. 5º** - Caberá às Universidades Públicas Estaduais definir os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino.

**Art. 6º** - Caso não sejam preenchidas as vagas reservadas aos estudantes da rede pública de ensino, poderão ser elas aproveitadas pelos demais estudantes, aplicando-se a mesma regra à situação inversa.

**Art. 7º** - Os recursos necessários à implantação do **SADE** correrão à conta do orçamento da Secretaria de Estado de Educação.

**Art. 8º** - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 04 de julho de 2002.

**BENEDITA DA SILVA**

## ANEXO 7

LEI Nº 4061, DE 02 DE JANEIRO DE 2003.

<p><b>DISPÕE SOBRE A RESERVA 10% DAS VAGAS EM TODOS OS CURSOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS A ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA.</b></p>
--

### **A Governadora do Estado do Rio de Janeiro,**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** - As Universidades Públicas Estaduais deverão reservar 10% (dez por cento) das vagas oferecidas em todos os seus cursos para alunos portadores de deficiência.

**Parágrafo único** – As vagas oferecidas nesta Lei serão tomadas dentre aquelas ofertadas aos alunos egressos da rede pública de ensino do Estado ou dos municípios, conforme dispõe a Lei n.º 3.524/2000.

**Art. 2º** - O número de vagas previsto no "caput" do art. 1º desta Lei deverá constar obrigatoriamente do Edital que disciplina o processo de seleção para cada Curso e Unidade, arredondando-se para cima quando a quantidade de vagas for fracionada.

**Art. 3º** - Os beneficiários desta Lei deverão, no ato de inscrição para o processo de seleção ao Curso desejado, informar sua condição de portador de deficiência através de laudo médico passado por Unidade Pública de Saúde.

**Art. 4º** - No caso do número de candidatos portadores de deficiência ser menor que o número de vagas oferecidas de acordo com esta Lei, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas com alunos não beneficiados por esta Lei.

**Art. 5º** - Para ingresso no Curso desejado, os beneficiários desta Lei deverão auferir nas provas de seleção pontuação mínima e que seja compatível com a determinada pelas regras do Concurso.

**Art. 6º** - Além da reserva de vagas prevista nesta Lei, deverão ainda as Universidades Públicas Estaduais adaptarem seus Campus ao livre acesso aos portadores de deficiência, com a eliminação de toda e qualquer barreira arquitetônica ou urbanística.

**Art. 7º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**Rio de Janeiro, 02 de janeiro de 2003.**  
**ROSINHA GAROTINHO**  
**GOVERNADORA**