

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE ARARAQUARA**

**A CONCEPÇÃO SUBVERTIDA DE FUTURO DOS JOVENS:  
A TRAJETÓRIA PELO ENSINO MÉDIO**

**ARARAQUARA (SP)  
2006**

**MARIA MADALENA GRACIOLI**

**A CONCEPÇÃO SUBVERTIDA DE FUTURO DOS JOVENS:  
A TRAJETÓRIA PELO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara (SP), para a obtenção do título de Doutora em Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava Júnior

**ARARAQUARA (SP)  
2006**

MARIA MADALENA GRACIOLI

A CONCEPÇÃO SUBVERTIDA DE FUTURO DOS JOVENS:  
A TRAJETÓRIA PELO ENSINO MÉDIO

COMISSÃO EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO

ORIENTADOR: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava Júnior

1º EXAMINADOR: \_\_\_\_\_

2º EXAMINADOR: \_\_\_\_\_

3º EXAMINADOR: \_\_\_\_\_

4º EXAMINADOR: \_\_\_\_\_

Araraquara (SP), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

**Às minhas origens:**

Minha querida mãe, Maria Feliciano Gracioli, que me fez professora e aprendiz.

Ainda tão bela e tão jovem nos seus 90 anos.

À memória de meu querido pai, João Gracioli, de quem orgulhosamente carrego as marcas e guardo imensa saudade.

**À minha continuidade:**

Jurema e Júlio César, jovens que enchem minha vida de alegria e me fazem acreditar que é possível um novo modo de fazer a aventura humana.

*Riscos, traços, rabiscos, círculos e borboletas  
imaginárias povoaram minhas idéias, iluminaram  
e as fizeram concretas.*

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo, algumas desconhecidas e anônimas, outras, pela proximidade com a pesquisadora ou com o objeto de estudo, imprimiram sua marca à realização do trabalho, mas, a participação de todas foi fundamental e indispensável para a concretização da presente investigação. A elaboração de uma Tese, à primeira vista, é resultado de um trabalho individual e solitário, mas, na verdade, requer-se muita solidariedade para a sua viabilização. Assim, sem classificar em importância e correndo o risco de deixar de fazer referência a muitas pessoas, **agradeço**:

- Ao meu orientador, Augusto Caccia-Bava Júnior, pela confiança e por acreditar de que eu era capaz, quando muitas vezes eu mesma duvidei. Pelas conversas sobre política, família e jovens e, principalmente, por usar palavras e ações na tentativa de ajudar a superar as múltiplas formas de exclusão vivenciadas pelos jovens no nosso país.
- Aos professores Claudia Maria Daher Cosac e Newton Duarte, pela leitura atenta do texto e pelas fecundas sugestões elaboradas no Exame de qualificação.
- À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que pelo do Projeto Bolsa Mestrado possibilitou meu afastamento da Direção da escola “Agostinho Vilhena” – Franca, SP para desenvolver projetos em jornada parcial junto à Diretoria de Ensino de Franca, e concessão de 16 horas semanais para estudo.
- À Dirigente Regional de Ensino de Franca, Prof<sup>a</sup> Ms. Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira, pelo constante apoio aos bolsistas do Projeto Bolsa Mestrado e, também, pelo incentivo no desenvolvimento no Projeto: Da leitura ao conhecimento: ler, criar e atuar, e por toda uma vida dedicada à educação.
- À Supervisora de Ensino da Delegacia de Ensino de Franca, Sirley Adelaide Lepri, pelo apoio incondicional, pelo carinho e atenção que sempre dedicou a todos os bolsistas no Projeto Bolsa Mestrado. Mas, principalmente, pelo privilégio de conviver com pessoa rica e generosa que acredita que o conhecimento pode fazer o mundo melhor e pelas inúmeras e valiosas contribuições que marcaram minha vida profissional e pessoal.

- À Diretora da Faculdade de Serviço Social de Passos, MG – FASESP, Prof<sup>a</sup> Sara de Melo Mendes, pela confiança, pelo apoio e carinho com que me recebeu nessa instituição.
- À Maria Lucia Vannuchi, amiga “mais que especial, mais que amiga, irmã por identidade e escolha”, pela afetuosa presença em minha vida e pelo absoluto apoio para além de Dissertação e Tese, e, principalmente, pela grande companheira de sonhos e lutas.
- Às amigas, doutorandas do Projeto Bolsa Mestrado e parceiras do Projeto: Da leitura ao conhecimento: ler, criar e atuar; Ana Lúcia Furquim Campos Toscano e Cacilda Comássio Lima, por compartilharem conhecimentos, sonhos, angústias e alegrias, pelos trabalhos que juntas produzimos e, também, pelos “encontros” regados a vinho.
- Ao professor Gualberto Rabay Filho, pela ajuda na busca de documentos na Internet, compras *on line* de livros no exterior e na elaboração de tabelas.
- À professora Olintha Pereira Marcantonio e ao professor Orlando Maia de Abreu, diretores das escolas pesquisadas, pela colaboração e pela confiança com que permitiram a realização da pesquisa, o acesso a documentos facilitando o contato com professores coordenadores, professores e alunos.
- A todos os professores, pais e alunos cuja colaboração foi fundamental e imprescindível para a realização desse estudo.

Se pode o que se quer, e se querem toda uma série de coisas que não existem no presente. E, na verdade, é o presente subvertido no que se projeta no futuro.

Antonio Gramsci



## RESUMO

Este trabalho procurou investigar os aspectos preponderantes existentes nas representações dos jovens na elaboração da sua concepção de futuro a partir de sua trajetória pelo ensino médio. São jovens provenientes das classes subalternas e das frações mais baixas das camadas médias, que buscam no ensino médio público as credenciais para ingresso em cursos superiores e técnicos e, principalmente, a escolaridade que lhes permita ter acesso a melhores empregos. Para isso, foram analisados documentos elaborados pelo MEC para reforma do ensino médio, para compreender as ideologias e os interesses neles implícitos e como isso afeta a formação do jovem. Pelas entrevistas, foram ouvidos diretores de escolas, professores e pais de alunos. Já para os jovens aqui pesquisados, além das entrevistas, foram aplicados questionários e reunidos em grupos focais, que possibilitaram apreender suas concepções de futuro elaboradas a partir de suas trajetórias pelo ensino médio. A realidade encontrada revelou-se complexa, o currículo do ensino médio ministrado nas escolas públicas não potencializa as oportunidades da construção do conhecimento, tornando-se um obstáculo para a concretização dos seus projetos de futuro. Por conseguinte, os jovens vão privilegiar o trabalho em detrimento da escola, compartilhando inseguranças e preocupações, construindo expectativas pouco significativas em relação ao futuro. Pelo que foi observado, estudo, trabalho e família são projetos comuns aos jovens, que desejam adquirir independência financeira e autonomia pessoal e buscam no estudo, apesar dos obstáculos, a possibilidade de ascensão social.

**Palavras-chave:** Jovem, Futuro, Ensino Médio, Trabalho, Escola, Adulto.

## ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the preponderant aspects in the youth's representation in the elaboration of their concept of the future through their high school trajectory. These young students generally come from subaltern social classes and lower middle classes. They try to find in the public high school the credentials to enter in superior and technique courses and, mainly, to obtain the knowledge that permits them to find better jobs. For this, it was analyzed some documents elaborated by MEC, concerning the renovation of the high school system, to comprehend the ideology and interests of high school as well as to know its effects on the young students' development. Interviews were done with school principals, teachers and students' parents. For the analyzed students, besides the interview, it was applied some questionnaires. The students were separated in focal groups what enabled the understanding of their conception of the future elaborated through their trajectory in high school. A complex reality was found due to the fact that the curriculum applied in the public high school does not consider the opportunities of knowledge construction and become, therefore, an obstacle to the concretization of the students' future projects. Because of this, the young students prefer working over studying. They share insecurities and worries, and construct non-significant expectations of the future. According to what was observed studying, working and having a family are common projects for the young students that search for financial independence and personal autonomy. For them, studying, despite its obstacles, can be a means of social ascension.

**Keywords:** Young Students, Future, High School, Work, School, Adult.

**LISTA DE SIGLAS**

APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE	Diretoria de Ensino
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira dos Sinais
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Internacional da Saúde.
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEMTEC	Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Ensino Superior
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciências e Cultura
UNICEF	Organização das Nações Unidas para Infância
UNIFRAN	Universidade de Franca

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Ensino Médio – Matrícula - Brasil – 1991 e 1998	82
Tabela 2 – Local de residência dos alunos da escola MetrÓpole	89
Tabela 3 – Faixa etária	90
Tabela 4 – Etnia	91
Tabela 5 – Número de componentes da família	91
Tabela 6 – Participação das mães no mercado de trabalho	92
Tabela 7 – Escolaridade das mães	92
Tabela 8 – Participação do pai no mercado de trabalho	93
Tabela 9 – Escolaridade dos pais	94
Tabela 10 – Renda familiar	95

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE.....	26
1.1 A juventude como categoria social.....	26
1.2 A “descoberta” da juventude.....	31
1.3 A juventude e os conflitos da modernidade.....	41
1.4 Os paradigmas que envolvem a juventude.....	43
1.4.1 Juventude: período de preparação.....	43
1.4.2 Agente estratégico de desenvolvimento e modernização.....	47
1.4.3 Idade caracterizada pela descrença e pelo desinteresse.....	48
1.4.4 Categoria exposta a riscos.....	50
2 - O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOS JOVENS.....	54
2.1 O destino dos jovens traçado na reforma do ensino médio.....	55
2.2 As linhas orientadoras da reforma do ensino médio.....	62
2.3 O trabalho como princípio educativo na reforma do ensino médio.....	71
2.4 Ensino médio: categoria de ensino relegada e indefinida.....	80
3 - CONTEXTO DA PESQUISA, CONTEÚDOS DA VIDA E MUNDO JUVENIL	86
3.1 O contexto.....	87
3.2 Conteúdos da vida.....	89
3.2.1 Origem familiar.....	90
3.2.2 O trabalho dos jovens.....	95
3.2.3 A escola na percepção dos jovens.....	101
3.3 Mundo juvenil.....	109
3.3.1 “Ser jovem” na perspectiva de seus atores.....	110
4 - A LENTE DOS PROFESSORES.....	122
4.1 Na finalidade do ensino médio.....	123
4.2 Na forma como o ensino médio pode melhorar a vida dos jovens.....	128
4.3 Na relação entre ensino médio e formação.....	131
4.4 Na importância dos jovens na sociedade atual.....	134
4.5 No modo como a disciplina que ministra ajuda o jovem a se preparar para o	

futuro.....	137
4.6 Nos maiores problemas que os jovens enfrentam.....	144
4.7 Na maneira como o professor vê os jovens da escola.....	149
5- A EXPECTATIVA DA FAMÍLIA.....	153
5.1 O jovem na família.....	153
5.2 No futuro e mundo adulto.....	158
5.3 Nos estudos, trabalho e dificuldades.....	164
5.4 Um caso especial: a jovem portadora de necessidades educativas especiais.....	171
6- A CONCEPÇÃO DE FUTURO PARA OS JOVENS.....	178
6.1 As percepções sobre o mundo adulto.....	179
6.2 As expectativas e projetos de futuro.....	186
6.3 A trajetória pelo ensino médio.....	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS CITADAS.....	239
REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	244
ANEXOS.....	250

## INTRODUÇÃO

Atualmente, os estudos que abordam as fases da vida humana, especificamente os que se relacionam à juventude, não estão apoiados unicamente no desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo, mas também se fundamentam no processo social e histórico. Nesse sentido, a juventude torna-se resultado de uma construção histórica da ação humana.

O jovem, mesmo com dificuldades para estabelecer a sua identidade, seja por questões biológicas ou culturais, integra o grupo social mais exposto aos dilemas do tempo. Os jovens estabelecem estreita relação com o tempo, mesmo porque a juventude não é uma fase estanque da vida, mas representa um período de transição entre a infância e o mundo adulto, permeado por projetos atuais e futuros.

Os jovens<sup>1</sup>, com todas as suas nuances, representam a continuidade da espécie humana e, principalmente, aos olhos da sociedade, o potencial para o desenvolvimento econômico, sendo a educação formal, a instância fundamental encarregada de prepará-los para o futuro, instrumentalizando-os para que possam efetuar a transição para a vida adulta, com certa tranquilidade.

A realização dessa investigação apóia-se em estudos sobre a juventude desenvolvidos por Feixa<sup>2</sup>, Pais<sup>3</sup>, entre outros, que consideram que a condição jovem surge de modo diferenciado, de acordo com o tipo de organização social adotada pelo homem ao longo da história, ou seja, a juventude é uma construção cultural, que varia no tempo e no espaço. E afirmam que para existir a juventude se faz necessário existir uma série de normas, comportamentos e instituições que sejam capazes de distinguir os jovens dos outros grupos etários, além de uma série de imagens culturais associadas especificamente aos jovens (valores, símbolos, roupas, adereços, músicas) que vão constituir uma cultura especificamente juvenil.

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que nesse estudo a palavra jovem será utilizada para referir-se aos homens e às mulheres, e quando necessário especificar-se-á meninos e meninas, homens e mulheres, garotos e garotas.

<sup>2</sup> FEIXA, Carles Pàmols. Antropólogo espanhol, desenvolve estudos de juventude na Espanha e no México, professor de Antropologia e História da juventude na Universidade de Lleida (Espanha).

<sup>3</sup> PAIS, José Machado. Sociólogo português, realiza estudos nos domínios da Sociologia da juventude, da cultura e da vida cotidiana; coordenador do observatório da juventude (Portugal), professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.



Para a compreensão da relação entre educação e trabalho, esta pesquisa valeu-se de estudos realizados por Kuenzer<sup>4</sup>, Frigotto<sup>5</sup>, Gadotti<sup>6</sup>, Enguita<sup>7</sup> e Matos<sup>8</sup>, que estabelecem nas suas investigações as mediações entre educação e trabalho na sociedade capitalista. Para isso, utilizam a premissa de que a sociedade burguesa se apropria da educação para manter a sua hegemonia, construindo, por um lado, uma escola para ricos que proporciona a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos e os utilizam para manter o domínio sobre as classes subalternas e, por outro, uma para pobres, visando formar trabalhadores com as condições adequadas para ocupar os mais baixos cargos na hierarquia do trabalho, isto é, formar um trabalhador barato, alienado e conformado, e que, portanto, não coloque em risco o poder das classes dominantes.

Esta pesquisa amparou-se, principalmente, em várias categorias desenvolvidas por Gramsci<sup>9</sup> como hegemonia, senso comum, consciência filosófica, intelectual orgânico, subordinação intelectual, dominação ideológica, além de seus escritos sobre educação.

Optou-se por desenvolver os questionamentos teóricos acerca da relação educação/trabalho e dos conceitos gramscinianos diluídos ao longo do texto, na medida em que se fazia necessária a fundamentação teórica da pesquisa de campo.

Os jovens, sujeitos desta pesquisa, são alunos do ensino médio diurno e noturno de duas escolas públicas estaduais da cidade de Franca – SP. Uma delas localiza-se na região central da cidade, que oferece quase que com exclusividade o ensino médio atendendo mais de dois mil alunos em três turnos diários, em sua maioria, alunos que residem em diferentes bairros e até em cidades vizinhas; essa escola foi denominada neste estudo, com nome fictício de MetrÓpole. A outra escola, localizada em bairro distante do centro da cidade, atende cerca de dois mil e seiscentos alunos, em quatro turnos diários de

---

<sup>4</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Professora da Universidade Federal do Paraná, realiza estudos na área da educação e trabalho, já escreveu vários livros e artigos analisando o ensino médio e o ensino técnico no Brasil, com abordagem crítica da educação e do trabalho.

<sup>5</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, realiza estudos na área de educação e trabalho e coordena a linha de pesquisa Educação e trabalho no PPG da UFF.

<sup>6</sup> GADOTTI, Moacir. Professor da Universidade de São Paulo, Diretor do Instituto Paulo Freire e Consultor da FAPESP. Nos artigos e livros que publicou, desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são a formação crítica do educador e a construção de uma escola autônoma, numa perspectiva dialética integradora da educação.

<sup>7</sup> ENGUITA, Mariano F. Ocupa a cátedra de Sociologia da Universidade de Salamanca, Espanha, conhecido por seu trabalho na área da Sociologia da Educação, realizado numa perspectiva crítica e progressista.

<sup>8</sup> MATOS, Manuel Santos. Educador português, Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade do Porto, desenvolve estudos na área da formação.

<sup>9</sup> GRAMSCI, Antonio. Grande pensador, político e revolucionário marxista, foi militante no movimento socialista italiano e morreu como mártir na luta contra o fascismo. Realizou uma análise diferente da escola e sua função: que ela pode ser transformadora ao proporcionar às classes subalternas os meios para conscientização e luta, para que se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam.

funcionamento, em sua maioria alunos do ensino fundamental. No período da manhã, o referido estabelecimento, atende ao ensino médio com seis salas de aula e, no noturno, todas as 16 salas de aula são ocupadas pelo ensino médio. Os alunos atendidos são quase todos moradores do próprio bairro. Neste estudo, essa escola foi denominada Província.

A presente investigação procura analisar aspectos decorrentes dos condicionantes sociais referentes a sua origem social, condições de classe e a inter-relação com a escola de ensino médio, para compreender como ocorre a concepção de futuro para os jovens na trajetória que realizam pelo ensino médio. Considerando que se trata de um estudo relevante, foram propostos os seguintes objetivos:

- compreender a juventude como construção histórica e social;
- analisar como na trajetória que realizam pelo ensino médio, os jovens elaboram seus projetos de futuro;
- conhecer as expectativas dos pais em relação ao ensino médio e ao futuro dos filhos;
- verificar as representações dos professores acerca do ensino e dos jovens;
- fornecer subsídios a outros estudos que contribuam para adequação do ensino médio à formação dos jovens.

A proposta visa relacionar educação escolar, juventude e suas perspectivas de futuro traçadas a partir do ensino médio, considerando que a sociedade atribui a essa etapa da vida uma fase de preparação para a vida adulta e, nesta, inclui-se o ensino formal. A legislação sobre o ensino médio o tem colocado como etapa final da educação básica e, como tal deve se tornar, necessariamente, espaço de preparação para que os jovens consigam entrar com certa tranquilidade na vida adulta.

A metodologia utilizada na realização da investigação consta de pesquisa bibliográfica, documental e de pesquisa empírica. A pesquisa de campo foi realizada com a aplicação de questionários, realização de entrevistas e desenvolvimento de grupos focais. As entrevistas foram realizadas com os diretores das duas escolas mencionadas, com os professores coordenadores, com os professores que atuam nos diferentes turnos de funcionamento dessas escolas, com alunos de todos os períodos e das três séries do ensino médio e também com os pais.

Por se tratar de um processo de investigação científica, os diferentes procedimentos adotados buscaram atender às várias interfaces do objeto de estudo, analisar a fala de diferentes pessoas que participam do processo de formação dos jovens e dar voz ao próprio jovem, com a finalidade de encontrar traços uniformes e variações significativas para que

se possa entender como é construída a concepção de futuro em seu percurso pelo ensino médio.

Para essa investigação, foi levado em conta o fato dos jovens, como parte da sociedade, não serem seres isolados, mas parte de um todo inter-relacionado. Como a sociedade se apresenta de maneira complexa, é preciso buscar entre os possíveis processos sociais, as causas determinantes e os condicionantes da categoria jovem. Considerou-se que a sociedade está em constante movimento e transformação; portanto, para chegar a uma compreensão da condição de jovem partiu-se do princípio de que não são seres estáticos, mas pessoas expostas às contínuas mudanças da realidade.

Mesmo sabendo que não há modelo único para uma pesquisa, nem receita pronta que possa desfrutar da aceitação de todos, foram utilizados critérios de investigação comum às pesquisas sociais. O amparo para tal seleção encontra-se nas palavras de Gramsci (1971, p. 29) sobre a pesquisa:

Creer que se puede hacer avanzar una investigación científica aplicándole un método tipo, elegido porque ha dado buenos resultados en otra investigación, a la que se adaptaba naturalmente, es una extraña alucinación que tiene muy poco que ver con la ciencia. Existen, sin embargo, criterios generales que puede decirse que constituyen la conciencia crítica de todos los científicos, cualquiera que sea su “especialización”, y que deben estar siempre presentes espontáneamente en su labor.<sup>10</sup>

Assim, o estudo foi realizado em duas etapas: a primeira consta de consulta a uma vasta bibliografia sobre jovens, sobre educação incluindo ensino médio e trabalho, assim como foram consultados vários documentos que subsidiaram a reforma do ensino médio, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Nova Delhi (1993) e, Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992), e os próprios documentos de implementação dessa reforma: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, Resolução CEB/CNE nº 03/98 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (DCNEM), Parecer CEB/CNE nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Essas leituras foram importantes na definição de curiosidades investigativas em torno do tema: verificar como os jovens concebem o futuro na sua trajetória pelo ensino

---

<sup>10</sup> Acreditar que se possa fazer uma pesquisa científica avançar aplicando um método-padrão, escolhido por ter dado bons resultados em outra pesquisa, à qual ele se adaptava naturalmente, é uma curiosa ilusão que pouco tem a ver com a ciência. Todavia, podemos dizer que existem critérios gerais que constituem a consciência crítica de todos os cientistas, seja qual for a sua especialidade, e que devem estar sempre espontaneamente presentes em seu trabalho (Tradução da autora).

médio. O problema da pesquisa conduziu para os seguintes questionamentos: quais os significados que os jovens compartilham em relação à vida adulta e futuro? Que relações estabelecem entre escola de ensino médio e futuro? Que expectativas possuem acerca do futuro? Até que ponto sabe administrar o desejo de adquirir *status* de adulto? O ensino médio oferece elementos para que os jovens construam seus projetos de futuro?

Partindo dos questionamentos acima, têm-se como hipóteses que os jovens preocupam-se em adquirir as seguintes credenciais: trabalho, que lhes proporcione independência financeira; maior escolaridade, que lhes confira condições de conseguir melhores empregos; e, *status* de adulto, que lhes garanta a autonomia para dirigir sua própria vida. Por sua vez, o ensino médio, como trajetória de vida importante, torna-se empecilho para a concretização dessas credenciais, tendo em vista os constrangimentos observados no desenvolvimento e efetivação das condições legais da educação de nível médio em escolas públicas.

A segunda etapa do estudo corresponde à pesquisa de campo, com a coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e grupos focais. Os questionários<sup>11</sup> foram importantes por possibilitar o recolhimento de um volume grande de informações, aplicado em 112 (cento e doze) jovens que somados aos 15 (quinze) alunos entrevistados e aos 24 (vinte quatro) que participaram dos grupos focais, totalizam 151 (cento e cinquenta e um) alunos, que compõem o universo de sujeitos desta pesquisa. Também podem ser considerados como parte desse universo, conversas informais com garotos e garotas em horários de intervalo, nos corredores, horários de entrada e saída das aulas.

A utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados tornou-se necessária uma vez que focaliza uma categoria diversificada, plural, que vive em diferentes contextos sociais. Somente assim foi possível apreender a percepção dos jovens estudantes do ensino médio acerca do mundo adulto, do futuro e sua relação com o ensino médio.

Na análise e interpretação dos dados, os nomes utilizados para denominar esses jovens são também fictícios, no sentido de preservar suas identidades e assegurar espontaneidade nas suas expressões. Os dados obtidos foram organizados e analisados, tendo como base à abordagem quanti-qualitativa (MINAYO, 1994). A utilização de dados quantitativos tornou-se necessária para demonstrar estatisticamente alguns aspectos da realidade em estudo. Esses dados interagem e se complementam dinamicamente com os qualitativos que analisam o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes no espaço de vivência dos jovens sujeitos desse estudo, ou seja: o estudo

---

<sup>11</sup> No final do trabalho encontra-se anexo modelo do questionário e das entrevistas utilizados na investigação.

caracteriza-se pelo caráter qualitativo, amparados em dados quantitativos. Como investigação qualitativa, considera-se que importante não é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos estudados, mas, mesmo sendo uma pequena parcela do conjunto de relações do todo, ela pode ser significativa pela relevância do universo que representa. Desse modo, procurou-se, pela amostra recolhida, compreender a concepção de futuro dos jovens na sua trajetória pelo ensino médio.

Para a análise dos dados, foi utilizado o método dialético, uma vez que para compreensão da realidade em estudo procurou-se abarcar todos os aspectos, ligações, mediações e contradições. Considerou-se o sujeito de estudo, ou seja, o jovem, em seu movimento, desenvolvimento, tendência e contradição; levou-se em conta que não se trata de um ser isolado, mas parte de um processo sócio-histórico, em múltiplas relações com as diferentes gerações, o que possibilitou a descoberta de novos aspectos e novas possibilidades de construção do conhecimento sobre a realidade juvenil.

A aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas foi desenvolvida com os jovens das duas escolas, das três séries e dos diferentes turnos, e foram analisados pela abordagem quanti-qualitativa. Em decorrência, foi necessário, primeiramente, recorrer novamente aos jovens para realização de entrevista semi-estruturada (BARROS; LEHFELD, 2002) privilegiando a fala dos jovens, deixando-se que expressassem de viva voz, o que tornou-se também importante, para compreender as significações e relações verbalizadas. Em segundo, a realização de dois grupos focais, um com alunos da escola Província e outro, com alunos da escola Metrópole, compostos por jovens das três séries do ensino médio. Mesmo sabendo que apresentavam diferenças etárias, considerou-se que tais diferenças não alterariam o nível da discussão, uma vez que se tornou importante verificar como os jovens integram conhecimentos acerca do ensino médio e o sentido que conferem à concepção de futuro.

Os temas abordados nesses grupos foram os mesmos das entrevistas, mas a finalidade era estabelecer similaridades entre jovens de diferentes idades e níveis sociais, meninos e meninas para que, juntos, pudessem refletir sobre aspectos comuns de suas vivências no ensino médio e no trabalho, sobre expectativas ou preocupações com o futuro e, ao mesmo tempo, também se objetivava fugir do formalismo das entrevistas e estabelecer condições para maior espontaneidade entre os participantes dos grupos.

Para facilitar a análise e a compreensão dos dados, os questionários foram agrupados, as entrevistas e os debates, transcritos. Os dados obtidos não foram utilizados na íntegra, nem na sua totalidade; dessa forma, há rico material disponível para trabalhos

posteriores. Sendo assim, optou-se pela seleção de discursos significativos e/ou compartilhados pela maioria dos jovens.

Tendo em vista a participação direta na formação e condução dos jovens, os professores, professores coordenadores, diretores e pais constituíram-se em sujeitos significativos desta investigação, sendo suas falas de fundamental importância para alcançar os objetivos propostos, neste trabalho e, por questões éticas, os nomes utilizados nesse estudo são também fictícios. As entrevistas realizadas com esses sujeitos tiveram como objetivo obter outros dados relevantes para compor o objeto de estudo e agregar, ainda, novos conhecimentos.

Com esses sujeitos significativos, também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas que, posteriormente, foram submetidas à análise qualitativa dos conteúdos, aplicando certo grau de objetividade na análise. Durante a realização das entrevistas, tomou-se cuidado para que o pressuposto inicial e os questionamentos não direcionassem as respostas; o interesse consistia em deixar as pessoas se expressarem de maneira natural, pois somente assim seria possível apreender a riqueza da subjetividade presente na fala dos sujeitos.

As entrevistas com os professores foram realizadas em horários de “aula vaga” ou durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, autorizado pelo professor coordenador, considerando que a ausência do professor entrevistado não prejudicaria as atividades propostas para essas HTPC. Com os diretores das escolas e com os professores coordenadores as entrevistas foram agendadas e realizadas na própria escola.

As entrevistas com os alunos foram realizadas em momentos diferentes e em diversos locais, tais como à porta da escola com aqueles que aguardavam para entrar, quando faltavam professores, e a escola não conseguia substituí-los, após as provas, com alunos que estavam impedidos de participar das aulas de Educação Física por problemas de saúde e outras situações. Assim, o processo de seleção dos alunos para as entrevistas deu-se de forma aleatória, aproveitando os momentos em que não estavam nas aulas, pois o compromisso assumido com a Direção das escolas consistia em não retirá-los da sala de aula, para não haver prejuízos em termos do aprendizado. Com os pais, as entrevistas foram realizadas nas próprias residências, em horários previamente agendados.

Antes da realização das entrevistas, houve contato com todos entrevistados a fim de que se obtivesse o consentimento para participar da pesquisa, de esclarecer os objetivos do estudo evidenciando a relevância do seu depoimento na constituição da pesquisa e, ainda, para informar que seus verdadeiros nomes não seriam divulgados.

O estudo procurou dar ênfase à fala dos jovens e tentou, na medida do possível, sob o olhar adulto, uma aproximação com eles. Houve preocupação em focar suas vivências reais, sua trajetória pelo ensino médio e seus projetos futuros, de forma que a construção dessa imagem não seja romanceada nem satanizada, mas focada nas multifacetadas que essa categoria social projeta, algumas vezes reveladas sob sombras e descrenças e, em outras sob luzes e esperança. Revelam-se em surpreendentes imagens exatamente como são, fruto das condições sócio culturais de seu entorno, refletem a dinâmica do seu tempo, apontam que valores, conduta e cultura não são estáticos, vivem o presente e projetam o futuro ao seu modo, na imprevisibilidade da vivência e convivência num tempo de crise e incerteza e não de acordo com o idealizado pela sociedade.

Para compreensão das representações dos jovens acerca do futuro, escola, trabalho e mundo juvenil, recorreu-se ao conceito de representação social. Sendo um conceito polissêmico e não consensual no campo das ciências sociais, é utilizado sob vários prismas por vários autores, no entanto, considera-se que Berger e Luckmann (1994), Sandoval (1994) e Godelier (1984) possuem estudos convergentes.

Sendo assim, as representações sociais de acordo com esse referencial teórico referem-se a uma forma de conhecimento que nasce das relações sociais, das condições sócio-históricas de vida, das relações entre novos e velhos conhecimentos, configurando um processo contínuo de produção de sentidos. A função é interpretar a realidade, legitimar ou não as relações dos homens entre si no contexto social, organizar as relações humanas e atribuir sentido às suas ações (GODELIER, 1984). Sendo assim, estas funções relacionam-se mutuamente e se influenciam reciprocamente.

Portanto, são interpretações dos indivíduos sobre fatos e fenômenos, que emergem das condições de vida dos processos a que estão submetidos na existência e que os levam a partir da socialização, a interiorizarem, apreenderem e interpretar os dados da realidade e os significados socialmente construídos. Nas representações sociais estão presentes sentidos variáveis, mutáveis, instáveis, articulados com diferentes contextos sociais e experiências de vida que gravitam ao redor do significado socialmente construído e partilhado.

Este texto compõe-se de seis partes: a primeira: “A construção social da juventude” procura, baseada nos estudos de Pais, Feixa e outros, compreender a juventude como uma construção histórica e social, o que auxiliará na compreensão dos jovens sujeitos dessa pesquisa, não como indivíduos isolados, mas parte da juventude atual que vem, ao longo dos anos, construindo a sua identidade. Além disso, pela revisão da bibliografia específica,

procura ampliar conhecimentos sobre os condicionantes que permitem identificar o momento em que a juventude começa a ser compreendida como sujeito histórico diferenciado. Por conseguinte, analisa mudanças ocorridas na família, na escola e no mundo do trabalho que vão contribuir para compreensão da juventude, e reflete, também, sobre mudanças sociais, econômicas e culturais que vão possibilitar a afirmação da juventude como categoria social específica.

Em seguida, discorre sobre os conflitos que a modernidade apresenta aos jovens e os paradigmas que envolvem a juventude, como por exemplo, período de preparação, agente estratégico de desenvolvimento e modernização, idade caracterizada pela descrença e pelo desinteresse e como categoria social exposta a riscos.

Na segunda parte, “O ensino médio e a formação dos jovens”, procede a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e de documentos internacionais que serviram de parâmetro para a elaboração da reforma do ensino médio, a saber: Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Nova Delhi, Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.

A partir das linhas orientadoras desses documentos, ressalta-se o trabalho enquanto princípio educativo do ensino médio e mesmo com todos os interesses contidos nos seus documentos, observa-se que o ensino médio continua sendo relegado e destinado aos filhos dos trabalhadores que buscam na escola instrumentos necessários para uma vida melhor.

A terceira parte, “Contexto da pesquisa, conteúdos de vida e mundo juvenil”, constitui-se da análise do material colhido pela pesquisa de campo (questionários, entrevistas, grupos focais). Primeiramente, apresenta as escolas pesquisadas e, em seguida, expõe dados dos contextos sócio-culturais dos sujeitos da presente investigação, obtidos por meio da aplicação dos questionários. Na seqüência, analisa os conteúdos de vida e o olhar do jovem sobre o mundo juvenil.

A quarta parte, “A lente dos professores”, analisa as entrevistas realizadas com professores focando as representações que possuem acerca do ensino médio e dos jovens que o freqüentam, destacando suas falas a respeito da finalidade do ensino médio, suas concepções sobre como o ensino médio pode melhorar a vida dos jovens, da relação entre ensino médio e formação, da importância dos jovens na sociedade atual, do modo como a disciplina que ministram ajuda o jovem a se preparar para o futuro, a enfrentar problemas, e seu olhar sobre os jovens na/da escola.



Na quinta parte, “As expectativas da família”, foram analisadas as entrevistas com os pais focalizando as expectativas que eles depositam no ensino médio e no futuro dos filhos. Ressalta-se neste item, a análise do depoimento da mãe de uma jovem portadora de necessidades educativas especiais.

Na sexta e última parte, “A concepção de futuro para os jovens”, buscou-se também por meio dos questionários, das entrevistas e da fala dos jovens nos grupos focais, analisar a partir de uma perspectiva dialética, as representações dos jovens sobre o futuro, como se preparam para um dia assumirem a condição de adulto e como o ensino médio contribui para que consigam realizar essa trajetória.

## 1 - A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE

Os estudos sobre a juventude têm suscitado por todo o mundo a atenção e o interesse de muitas esferas da sociedade: desde os sistemas educacionais e de saúde, a mídia, os empresários e políticos, passando por intelectuais e outros. Indubitavelmente, esta discussão tem envolvido diversos pensadores que tentam articular uma plataforma de estudo esclarecedora da realidade juvenil. No entanto, é escassa a literatura científica sobre a temática, Caccia-Bava (2004, p. 43) afirma que “podemos considerar, com razoável segurança, que a vasta bibliografia que tematiza a juventude é tanta, ao mesmo tempo que tampouca”. Os estudos mais frequentes são aqueles que abordam a temática da juventude como problema social (ou sinônimo de problema), ou seja, o envolvimento com drogas, a delinquência, a descrença nos valores e nas instituições, as dificuldades de acesso ao emprego, os conflitos com os pais, entre outros, e os estudos da construção juvenil da cultura, isto é, as formas mediante as quais os jovens participam dos processos de criação e circulação cultural.

### 0.0 A juventude como categoria social

Mesmo os estudiosos da temática sentem dificuldade em conceituar o que vem a ser juventude. Para Groppo (2000, p. 10), a Sociologia “não consegue definir o ‘objeto’ social que ela própria ajudou a criar”. Pais (1993), afirma que devido a complexidade sociológica da juventude como objeto “pré-construído” se faz necessário “destruir” para eventualmente “reconstruir”. Para esse sociólogo, a teoria sociológica se confronta com a necessidade de estabelecer rupturas com as representações usuais da juventude, ou seja, estabelecer rupturas com as representações dominantes tentando, em compensação, desenvolver, em relação à realidade socialmente construída que é a juventude, uma outra representação mais firme e espontânea:

Essa desconstrução da juventude como representação social (do senso comum) acabará por se revelar como uma construção sociológica – isto é, científica e necessariamente ‘paradoxa’ – da juventude. A representação social da juventude dará lugar à realidade sociologicamente construída. A “sociologia” do ‘social’ (de que haveria de ser?) acabará aqui por se revelar como a problematização (sociológica) de certos problemas (sociais) sendo, então, que o *significante social* (predominantemente em

forma de ideologia) se transforma em *significado sociológico* (predominantemente em forma de discurso científico). (PAIS, 1993, p. 28).

A precariedade nas investigações sobre os jovens, tende a transformá-los num elo, com pouca identidade, entre a infância e o mundo adulto. Essa lacuna sociológica de transição nos coloca distantes daquilo que os jovens experimentam como sendo a sua identidade, e que não se forma isoladamente, mas na coexistência com os adultos e com o conjunto das suas redes sociais e culturais. Há uma série de dificuldades conceituais no tratamento do que vem a ser jovem, exigindo trabalhar sobre uma faceta do tipo histórico, relacionada com seu surgimento. Ainda que possa parecer estranha, a concepção do que é ser jovem está intimamente ligada a redes históricas dos distintos grupos sociais e etários. Pais (1993) esclarece que a interrogação que se coloca para a Sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis similaridades entre os jovens ou grupos de jovens, mas também, e principalmente, as diferenças sociais que entre eles existem.

Esse período de transição da infância para a inserção no mundo adulto é marcado pela existência de três denominações freqüentemente utilizadas: puberdade, adolescência e juventude.

A puberdade é uma concepção utilizada pela sociedade e incorporada pela medicina, referindo-se às transformações que o corpo do indivíduo sofre ao transitar da infância para o mundo adulto.

O termo adolescência foi adotado da psicologia e da psicanálise, também incorporada pela pedagogia, relacionando esta fase às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo, que prepara para se tornar adulto. Carrasco (1998) cita os estudos de Stanley Hall, ainda presentes nas elaborações conceituais da Psicologia Social e da Sociologia. Segundo Carrasco, esse autor em 1915 inaugura o enfoque psicobiológico que considera a juventude como um período vital caracterizado por um conjunto peculiar de reações psicológicas que respondem a transformações fisiológicas próprias desta etapa da vida. Feixa (1999) considera a obra de G. Stanley Hall, *Adolescence: Its Psychology, and its Relations to Physiology, Antropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, como descoberta e legitimação científica dos estudos juvenis. Segundo Feixa, a obra de Hall teve enorme influência ao difundir uma imagem positiva da adolescência como etapa de moratória social e de crises, convencendo os educadores da necessidade de deixar “os jovens serem jovens”. Carrasco (1998) destaca também, o enfoque psicossocial:

[...] de acuerdo con Anamely Monroy (en OPS, 1985), visualiza a la juventud como un periodo de transición hacia el mundo adulto, que se inicia con la llegada de la menarca en la mujer e la espermaquia en el hombre y finaliza cuando el individuo internaliza o configura su personalidad con los distintos modos, ideas, creencias, valores y normas de su cultura<sup>12</sup>.

A concepção de jovem como categoria social é criação da sociologia, referindo-se ao período intermediário entre a infância e as funções sociais dos adultos. Carrasco destaca que o enfoque sociológico é uma plataforma mais elaborada, recuperando os aspectos biológicos e psicológicos e os situa na trajetória de inserção social do indivíduo na sociedade e cita os estudos de Durston:

[...] este enfoque asume a la juventud como una fase de moratoria de la niñez en espera de asumir roles del mundo adulto; esta fase se inicia con los cambios biológicos de la maduración sexual de los jóvenes y supuestamente concluye cuando el joven se incorpora al trabajo, termina la escuela, se independiza del hogar paterno, forma su propio núcleo familiar y/o tiene hijos. (DURSTON, 1996 apud CARRASCO, 1998)<sup>13</sup>.

Carrasco assinala, ainda, que somente em anos recentes o enfoque sociológico tem recebido questionamentos devido às ambigüidades teóricas para estabelecer as fronteiras etárias que separam a criança da juventude e esta do mundo adulto, e pela distância destas delimitações com os processos psicossociais e sociais que experimentam os indivíduos. Esse autor acrescenta que os trabalhos acadêmicos são realizados com o olhar e as preocupações dos adultos. Dessa forma, o mundo jovem é traduzido como sinônimo de “problema”, daí as dificuldades para enxergar o jovem como um sujeito social integrado.

Uma das concepções mais abertas e precisa de jovem foi elaborada pelo antropólogo espanhol Carles Feixa, que sustenta que a condição jovem se manifesta de modo diferenciado segundo o tipo de organização social adotada pelo homem permeado pela sua história, e a define como uma construção cultural mediada pelo contexto e pelo momento histórico:

[...] la juventud aparece como una “construcción cultural” relativa en el tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. [...] Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir,

---

12 [...] de acordo com Anamely Monroy, visualiza a juventude como um período de transição para o mundo adulto, que se inicia com a chegada da menarca na mulher e o esperma no homem e termina quando o indivíduo internaliza ou configura sua personalidade com os distintos modos, idéias, crenças, valores e normas de sua cultura (Tradução da autora).

13 [...] este enfoque assume a juventude como uma fase de moratória da infância na espera de assumir papéis do mundo adulto; esta fase se inicia com as mudanças biológicas da maturação sexual dos jovens e supostamente é concluída quando o jovem se incorpora ao trabalho, termina a escola, liberta-se do lar paterno, forma seu próprio núcleo familiar e/ou tem filhos (Tradução da autora).

normas, comportamientos e instituciones que distingam a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad. (FEIXA, 1999, p. 18)<sup>14</sup>.

Assim, para Feixa a existência social da condição jovem em qualquer sociedade da história humana, deve ser observada quando estão presentes condições sociais e imagens culturais que se identificam especificamente com o mundo juvenil. De forma não muito diferente, Pais (1993, p. 29) aponta que “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. Portanto, pode-se entender que a noção de infância, juventude e mundo adulto resultam da história e varia segundo os grupos humanos. Dessa forma, as relações que se estabelecem entre as gerações se distinguem de forma variada em diferentes tempos e nos diversos espaços sociais.

Assim, pode-se definir a juventude como uma *categoria social*, não apenas uma faixa etária, limitada por idades, mas um grupo caracterizado pela diversidade. Como normalmente os estudos sociológicos segmentam a vida numa sucessão de fases, a juventude compõe uma delas, sendo, dessa forma, resultado de complexo processo de construção social, ou seja, uma criação simbólica, produzida pelos grupos sociais, ou, ainda, uma situação vivenciada por indivíduos que cotidianamente tomam consciência de certas características próprias desse período da vida.

As definições de jovem transitam por dois principais critérios: o critério histórico sócio-cultural, e o critério etário, utilizado principalmente nos estudos demográficos. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e a Cultura - UNESCO, assim como para a Organização Internacional do Trabalho – OIT e para a Organização Mundial da Saúde – OMS, o enfoque dado à concepção de jovem é o demográfico, que surgiu nos anos setenta com a preocupação desses organismos internacionais reunirem dados para

---

<sup>14</sup> [...] a juventude aparece como uma “construção cultural” relativa no tempo e no espaço. Cada sociedade organiza a transição da infância à vida adulta, ainda que as formas e conteúdos dessa transição sejam enormemente variáveis. [...] Para que exista a juventude, deve existir, por um lado, uma série de condições sociais (isto é, normas, comportamentos e instituições que distingam os jovens de outros grupos de idade) e, por outro, uma série de imagens culturais (isto é, valores, atributos e ritos associados especificamente aos jovens). Tanto um como outro depende da estrutura social em seu conjunto, ou seja, das formas de subsistência, as instituições políticas e as cosmovisões ideológicas que predominam em cada sociedade (Tradução da autora).

explicar a transição demográfica nos países subdesenvolvidos; assim, a concepção de jovem é delimitada pela idade, considerando jovem a idade situada entre os 15 e os 25 anos.

A preocupação desses organismos atualmente é estudar a estrutura e a dinâmica de suas taxas reprodutivas, sua distribuição geográfica, a realização de estudos estatísticos para definição da idade de escolarização obrigatória, a atribuição de idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho, a idade mínima para votar e para responsabilidade penal, na classificação de censura para programas televisivos e de lazer, entre outros aspectos socioeconômicos.

Porém, a UNESCO, com a devida observação, deixa que cada país, de acordo com sua realidade, estabeleça sua “faixa de jovem”. Alguns países, como o Japão, procuram prolongar o período de idade para essa categoria, e costumam classificar como jovens os indivíduos com idade de até cerca de 35 anos. Por conseguinte, o conceito de jovem, no que diz respeito ao grupo populacional mutável, sofre variação de acordo com os diferentes tempos históricos e espaços sociais. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, refere-se ao jovem como o indivíduo situado na faixa etária que vai dos 14 aos 24 anos. Semenzato, citado por Groppo (2000, p. 11) afirma que:

A idade cronológica como critério, isto é, o período de tempo dividido arbitrariamente em fragmentos da própria vida do sujeito, torna-se estática se não associada a outros critérios... É o sistema sócio-cultural e econômico que determina o início, o final, os períodos de transição de cada fase da vida humana.

A dificuldade em conceituar jovem advém da complexidade da situação. As estatísticas oficiais normalmente consideram como jovens os que ultrapassaram a idade da obrigação escolar e os que ainda estão disputando uma vaga no mercado de trabalho. No entanto, se esse critério fixa a porta de entrada na condição social de ser jovem, a superação de certos limites de idade e o ingresso no mercado de trabalho não lhes dá a garantia de admissão naquilo que é considerado como mundo adulto. Dessa forma, sem lugar à dúvida, não basta tentar compreender os jovens analisando apenas uma dimensão (a sociológica ou a psicológica, por exemplo), faz-se necessário reconhecer a multidimensionalidade do fenômeno, caracterizado pela sua heterogeneidade. Nesse sentido, esse estudo adotará a juventude como uma categoria sócio-cultural.

Ao adotar o enfoque sócio-cultural como exercício crítico para articular novos paradigmas de investigação para a sociologia da juventude, é preciso buscar na literatura histórica um aporte para a construção da juventude.

A revisão da bibliografia oferece uma fonte secundária de dados que permite estabelecer marcos conceituais para esse estudo, e fornece, também, elementos para a compreensão do contexto de vida dos jovens sujeitos dessa pesquisa, não como seres isolados, mas como produto de condicionantes históricos, sociais e culturais. A literatura brasileira sobre a história dos jovens é precária, somente nos últimos anos alguns trabalhos vêm sendo realizados, tentando delinear os contornos da juventude brasileira. Portanto, há necessidade de se recorrer aos trabalhos elaborados para estudar a juventude européia pós-revolução industrial, que servirão de sustentáculos para a compreensão da juventude como uma construção social. A partir do século XX, torna-se mais fácil encontrar na literatura histórica e sociológica brasileira elementos que permitam conhecer diferentes aspectos da juventude no Brasil.

## **1.2 A “descoberta” da juventude**

A juventude como categoria social, “entendida como a fase da vida individual compreendida entre a puberdade fisiológica (uma condição ‘natural’) e o reconhecimento do status adulto (uma condição ‘cultural’)” (FEIXA, 1999, p. 16) sempre existiu em diferentes sociedades ao longo da história da humanidade. Porém, a literatura é controversa no que diz respeito ao momento histórico em que a juventude passa a ser reconhecida como um sujeito histórico diferenciado.

Carrasco (1998), ao realizar uma revisão de diferentes trabalhos, aponta a existência de diversas versões, e expõem de maneira sucinta as seguintes:

- a) Luca Giuliano (1979) e Gerard Lutte (1991) sustentam que a juventude surge nos tempos da República romana, dois séculos antes de nossa era (entre 193 e 183 a.C.), período em que emitem leis que conferem reconhecimento legal aos jovens para efeitos hereditários e de representação do pai em assuntos familiares e econômicos;
- b) Pierre Bourdieu (1990) atribui a criação do mundo jovem à nobreza italiana medieval (séc. XIV), como uma forma de retardar as aparições de sucessão dos herdeiros;
- c) Jeffrey Kett (1993) y John Gillis (1981), ao contrário, atribuem o aparecimento do sujeito jovem às transformações sociais associadas ao processo de industrialização e modernização que, entre outras, se expressam no

aparecimento da pediatria como especialidade médica e a diferenciação escolar por idades.

- ) Carles Feixa (1990) sustenta que a juventude é um fenômeno presente na maioria das organizações sociais: assim, em sua opinião, a juventude tem estado presente desde as “sociedades de caçadores-coletores” até as atuais conformações societárias.

Estudos realizados por Feixa (1999) apontam que na sociedade ocidental, essa realidade social, denominada juventude, surgiu no século XVIII com a Revolução Industrial, mais especificamente nas páginas de Emílio, escritas por Rousseau em 1762, nas quais o filósofo descreve a adolescência como uma espécie de segundo nascimento, uma transformação interior, de renovação total e dramática: o estágio da existência no qual se desperta o sentido social, a emotividade e a consciência. Rousseau coloca como contraponto o coração, a natureza, a amizade e o amor, que caracterizam a juventude, diante do perverso mundo adulto. A sua insistência na condição natural desta fase da vida, as suas inevitáveis crises, a necessidade de isolar os jovens do mundo dos adultos desencadeará grande influência nas posteriores teorias de psicólogos e pedagogos. O filósofo compara o tempo dos homens ao movimento das estações climáticas: o homem nasce no verão da humanidade, floresce na primavera da juventude; alcança a maturidade no outono e terá, no inverno, o encontro com a velhice e a morte.

É possível rastrear as teorias sobre a juventude, as controvérsias dos teóricos sobre esta fase da vida em diversas sociedades ou momentos históricos, o que é impossível identificar é o momento preciso em que a imagem da juventude passa a ser difundida entre as classes sociais como uma categoria social diferenciada. Feixa (1999) aponta que na sociedade industrial, diversas mudanças produzidas na família, na escola, no exército e no trabalho vão contribuir com a afirmação da juventude como uma categoria distinta.

Para o autor, a primeira instituição a apresentar mudanças foi a família, que até então não havia se ocupado completamente com a educação dos filhos, uma vez que na Idade Média era comum enviar os filhos para outras famílias para que se tornassem aprendizes. Ariès (1981) expõe que por volta dos sete e nove anos de idade, meninos e meninas eram colocados na casa de outras pessoas, para fazerem serviços pesados, e que aí permaneciam até por um período de sete a nove anos, ou seja, até por volta de 14 e 18 anos de idade. Somente por volta do século XVIII, a família passa, por sua vez, a desenvolver um sentimento de responsabilidade e respeito a eles, e, assim, converte-se em lugar de afetividade. A aprendizagem passa a ser substituída pela escola, expressando uma maior



aproximação da família com os filhos, e uma maior preocupação com a proteção dos filhos. Para Ariès (1981, p. 232) “o clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola”. Com o processo de industrialização e a conseqüente urbanização há uma consolidação dessa tendência. É certo que as mudanças vão afetar primeiramente a burguesia e, somente mais tarde, irá se estender para outras classes sociais.

A segunda instituição importante a apresentar mudanças foi a escola. Com o desenvolvimento do comércio, a instituição escolar “deixa de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, de passagem do estado da infância ao do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 231). No lugar da escola medieval, onde estavam misturadas todas as idades e na qual a autoridade do mestre era difusa, surgirá uma instituição escolar regida por sistemas de instrução mais modernos, sobressaindo os colégios e os internatos, em tempo integral, que serviam para “isolar a juventude do mundo sujo dos adultos e para mantê-la na inocência primitiva” (ARIÈS, 1981, p. 231-232). O desenvolvimento da escola vai proporcionar a constituição da juventude como categoria social, pois reunia os jovens numa instituição especial, isolada do mundo comum. Os colégios e os internatos colocam uma forte disciplina e um rigor moral: o de separar por algum tempo os jovens do mundo dos adultos, procurando classificar os alunos segundo suas idades, aplicando regime disciplinador rígido, que, segundo Foucault (1996), assemelha-se ao regime penitenciário, refletindo as novas condições do capitalismo industrial.

Cabe destacar que, na esteira do capitalismo, a escola vai ser criada segundo Eisenstadt (1976) com a finalidade de preparar o indivíduo para a grande especialização econômica e profissional da sociedade moderna, tarefa que está além das possibilidades da família.

A instituição escolar definiu um espaço específico para os jovens, com o objetivo de prepará-los para o futuro, postergando sua aceitação no mundo social. É evidente que só viviam essa condição de estudantes, os filhos das famílias mais ricas, da aristocracia ou da nascente burguesia, sendo certo também que, num primeiro momento, a escola era um universo totalmente masculino, pois as moças muito cedo iniciavam-se no mundo das responsabilidades domésticas e se casavam muito novas. Os filhos dos trabalhadores, no campo ou na cidade, desde cedo já estavam no mundo do trabalho, e era ali que se dava o seu aprendizado, dessa forma, perdiam muito cedo a fase da juventude. A escolarização vai

estabelecer um processo de separação entre pessoas adultas e pessoas em formação, constituindo, assim, uma ordem hierárquica fundamentada nas relações entre as fases da vida. Por conseguinte, a escola foi o foco do nascimento da juventude tal qual a conhecemos hoje de um ponto de vista abstrato.

Para Feixa, a terceira instituição, destinada majoritariamente para os jovens do sexo masculino, é o exército. Com a revolução francesa, institui-se o serviço militar obrigatório: a nação está representada por seus jovens, que devem dedicar um tempo de sua vida a servi-la com as armas. Os jovens são obrigados a viver durante um tempo prolongado num espaço delimitado, separados de sua família e passam a compartilhar sua vida com outros jovens de diferentes origens. Ao longo do século XIX, a organização dos exércitos vai se difundindo por toda a Europa, com certa resistência dos jovens e das comunidades, que perdem uma parte fundamental de sua força de trabalho em sua etapa mais produtiva. Por outro lado, há a formação de um mundo propriamente juvenil em que as festas, a linguagem militar, os costumes sexuais expressam uma cultura própria do mundo juvenil. Também surge a noção de que o serviço militar serve “para fazer-se homem” e que só com o retorno ao lar podem os jovens pensar em casar-se e constituir uma família.

A quarta instituição apontada pelo autor é o mundo do trabalho, primeiramente com a fábrica e depois nos demais tipos de empresas. A Segunda Revolução Industrial, com seus avanços técnicos, foi afastando os menores das indústrias. A maior produtividade fez diminuir a necessidade de mão-de-obra. Por outro lado, fez-se necessária maior preparação técnica para desenvolver as complexas tarefas do sistema industrial, requerendo formação básica tanto para os jovens burgueses como para os operários. Assim, para cumprir um papel conservador, o período escolar foi se expandindo, retirando primeiramente as crianças, e depois os adolescentes do trabalho assalariado e conduzindo-os à escola. O que se pretendia com essa ação era a formação de mão-de-obra especializada para a sociedade industrial e, como consequência, garantia-se o processo de modernização.

Para Gillis 1981 apud Feixa, 1999, foi entre 1870 e 1900 que o caminho foi preparado para o “descobrimento” da juventude. Entre pais e educadores difunde a idéia de que é necessário que os jovens sejam jovens. Foi durante a primeira metade do século XX que o conceito de adolescência se difundiu e se democratizou; se antes era limitada aos rapazes da burguesia, aos poucos se estendeu também às moças, aos operários e à zona rural dos países ocidentais. Há a universalização da escola secundária e a proliferação das teorias psicológicas sobre a vulnerabilidade da adolescência, como as de Stanley Hall, servindo para justificar a separação dos jovens do mundo dos adultos. Surge, também, uma

legislação especial para proteger a juventude, que estava conquistando sua independência, era o reconhecimento social do novo papel daqueles que já não eram mais crianças, porém, também, não eram plenamente adultos (FEIXA, 1999).

No entanto, o “descobrimento” da juventude vai estar cheio de ambigüidade, por um lado, surge como uma conquista da sociedade, por outro, a juventude revela seu caráter conflitivo.

O período entre as duas guerras mundiais no século XX vai provocar, por certo tempo, uma regressão no processo de extensão social da juventude. No entanto, o período posterior à II Guerra marca uma fase de politização crescente da juventude frente a um mundo ideologicamente dividido.

Após a II Guerra Mundial, passa-se a difundir no mundo ocidental um modelo que configura a juventude como um período livre de responsabilidades e politicamente passivo. A obra de Aranguren (1961) sobre a juventude européia do pós-guerra descreve-a sob o signo da despolitização, da privacidade, do excentrismo e do consumismo. O autor observa também, uma tendência de rejuvenescimento da sociedade, que se manifesta na emergência de uma “cultura juvenil”. Em conseqüência, vai despertar o culto ao jovem e à juventude, que se converte na idade da moda; transcendendo, do ponto de vista das gerações, os próprios jovens. Por outro lado, surge a inquietante imagem do “rebelde sem causa” (playboy ou jovem transviado), cujo inconformismo não era mais do que uma atitude extremamente individualista. A partir dessa imagem, surgem outras igualmente inquietantes, protagonizadas por uma nova geração de jovens que, para muitos adultos, ameaçava os fundamentos da civilização.

[...] El mal de fondo no reside en las características externas de estos muchachos: su vivir estrafalario, su peinado extravagante, su gusto por la bullanguería, su afición al rock & roll o al twist, su fervor por el exceso de velocidad y su agrupación en pandillas. El verdadero problema está en que son muchachos indisciplinados, sin ideología ni moral, amigos del desenfreno y cuyas francachelas transcurren al borde de lo social, por lo que fácilmente se deslizan hacia el delito. (LÓPEZ RIOCEREZO, 1970 apud FEIXA, 1999, p. 42)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> [...] O mal propriamente não reside nas características externas destes jovens: seu modo de vida extravagante, seu estilo singular de pentear os cabelos, seu gosto musical por sons barulhentos, seu interesse por rock & roll ou por twist, sua paixão pelo excesso de velocidade e seu agrupamento em tribos. O verdadeiro problema está no fato de que são jovens indisciplinados, sem ideologia nem moral, amantes do desenfreno e cujas extravagâncias transcorrem à margem da sociedade, pelo que facilmente deslizam para o delito (Tradução da autora).

As mudanças comportamentais e de mentalidade dos jovens refletiam as mudanças de uma sociedade que era baseada na cultura rural, para uma sociedade industrial e pós-industrial e, ao mesmo tempo, urbana. A organização das cidades vai possibilitar a constituição de espaços públicos que potencializam a identidade juvenil, numa perspectiva de pluralidade cultural. Há uma consolidação da “autonomia” da juventude que

Como uma camada social separada foi simbolizada por um fenômeno que, nessa escala, provavelmente não teve paralelo desde a era romântica do início do século XIX: o herói cuja vida e juventude acabavam juntas. (HOBSBAWM, 1995, p. 318).

É possível identificar também outras mudanças sociais, econômicas e culturais que são fatores que serviram para possibilitar, historicamente, a afirmação da categoria juvenil e de sua cultura. A crise de autoridade dos pais se converte numa ampliação das esferas de liberdade juvenil: a “revolta contra os pais era uma revolta contra todas as formas de autoritarismo” (MENDEL, 1972 apud FEIXA, 1999, p. 43). O surgimento de um mercado de bens de consumo juvenil, associado ao marketing, vai oferecer um espaço de consumo destinado especialmente aos jovens: roupas, calçados, adereços, locais de lazer, músicas, revistas, alimentos etc. constituindo um mercado de produtos para um grupo que apresentava crescente capacidade aquisitiva, porém, com certas distinções entre as classes sociais.

O desenvolvimento dos meios de comunicação de massa tornou possível a instituição de uma cultura juvenil popular de âmbito global, que articulava uma linguagem universal por meio do rádio, da música, do cinema e da televisão e estabelecia uma identidade juvenil mais ampla, que superava os limites da sua comunidade (a cultura de massa difunde em escala universal os heróis cinematográficos e os cantores). No plano social, destaca-se, também, as mudanças na esfera dos usos e costumes, rompendo com uma moral puritana, que dominava desde as origens do capitalismo, que, aos poucos, foi substituída por uma moral consumista e menos monolítica e, essencialmente, serão os jovens seus portadores, como a conhecida “revolução sexual”, possibilitando a difusão de métodos anticoncepcionais, que irá conduzir aos caminhos das relações amorosas mais livres, o aparecimento das culturas juvenis e a participação política dos estudantes universitários.

A juventude dos anos 1960/1970 derrubou muitas barreiras, talvez a principal tenha sido a do sexo. Nas gerações anteriores, predominava uma moral restritiva sobre o sexo e sobre o corpo, tendo o sexo apenas função reprodutiva reconhecida pelo casamento, que o convertia num ato legítimo, isso implicava um olhar sobre o sexo com certo ar de mistério, carregado de culpa e vergonha. Assim, essa nova geração vai iniciar uma experiência

histórica: a reivindicação da corporeidade, do direito de gozar o próprio corpo e aproveitar a sexualidade sem culpa e vivê-la como algo natural. Nesse contexto, começa a existir uma ruptura com os modelos repressivos do passado. Por outro lado, há uma banalização do sexo, que é vulgarizado, há sexo em tudo, os meios de comunicação vão aproveitar essa liberação e, qualquer produto, do material de limpeza doméstica passando pelo automóvel, refrigerante, cigarro e tantos outros, passam pelo estímulo da sexualidade. Os relacionamentos amorosos entre os jovens representam essa banalização, uma vez que uma relação amorosa duradoura é considerada sintoma de morbidez e monotonia o que vale é o efêmero, é o colecionar relacionamentos.

Também nesse período, difunde-se e consolida-se um conjunto de expressões culturais, que vão gerar consumos massivos, pois eram produzidas exclusivamente para os jovens. O *rock*, por exemplo, que teve num grupo de quatro rapazes de Liverpool (Inglaterra), The Beatles, um dos principais representantes da música desse período, que encantavam os jovens do mundo todo, usando cabelos compridos e uma linguagem irreverente, eram vistos com desagrado pelos mais velhos. Também, um outro grupo de Londres, The Rolling Stones, sob a liderança de Mick Jagger, fazia sucesso, porém de maneira mais agressiva que The Beatles, pois, desde o começo, o grupo estivera envolvido em escândalos com drogas e sexo, além da imagem extravagante cultivada por Jagger. Também nos EUA, o *rock* estava em efervescência com Elvis Presley. Em agosto de 1969, foi realizado, nesse país, o festival de *rock* em Woodstock que reuniu cerca de 500 mil jovens para celebrar o sexo, as drogas e o *rock'n'roll*.

A partir da década de 1960 no Brasil, marcada pelo golpe militar de 1964, muitos jovens se engajaram em diferentes movimentos de protesto contra a política repressiva dos governos militares. Jovens artistas, militantes políticos, de entidades religiosas e estudantes vão mostrar a cara de um Brasil com grande número de jovens que iam aos poucos ocupando espaço numa sociedade que até a década anterior era predominantemente adulta.

O *show* Opinião, que estreou no Rio de Janeiro em 1964, meses depois do golpe militar, reunia no palco representantes de diferentes setores da sociedade brasileira: o maranhense João do Valle simbolizava a miséria nordestina, o carioca Zé Kéti, as favelas urbanas e Nara Leão, a classe média esclarecida. A partir do Opinião surge uma nova forma de música popular preocupada com a questão política e como forma de oposição ao regime militar – a chamada música de protesto. Jovens compositores como Edu Lobo, Geraldo Vandré, Carlos Lyra entre outros e intérpretes como Elis Regina, Jair Rodrigues e o conjunto MPB – 4 vão produzir músicas cuja temática central é a resistência.

De meados dos anos 1960 até a censura imposta pela ditadura militar no início dos anos 1970, jovens músicos se reuniram em grandes festivais promovidos pelas emissoras de televisão, essa geração fez da música popular uma das mais originais formas de arte brasileira. Nomes como de Chico Buarque de Holanda, Paulinho da Viola e Tom Jobim vão se destacar na produção da música nacional. Nascido também nesse contexto, o Tropicalismo agrega muitas outras expressões artísticas, sob liderança dos jovens Caetano Veloso e Gilberto Gil. O Tropicalismo expressava as contradições e os paradoxos do país, caracterizava por fazer um misto entre a crítica e o deboche (mas também o culto e a reflexão) sobre as heranças sócio-culturais do país e o apego às novas idéias e inovações tecnológicas internacionais.

Na efervescência desse período de enfrentamento um outro grupo de jovens em contrapartida cultural criou o movimento conhecido como jovem guarda ou iê-iê-iê. Na verdade o grupo de jovens cabeludos, vestidos de maneira espalhafatosa e preocupados com garotas e “carangos” em alta velocidade, no exagerado nacionalismo da época, poderia ser também considerado antinacionalista, pois apresentavam grande identidade com o *rock* internacional.

As roupas também refletiam as expressões culturais do período. Em 1965 a feminista britânica Mary Quant escandalizava o mundo ao lançar a minissaia, numa sociedade que ainda tratava o sexo como algo proibido e pecaminoso. Entre os jovens o *jeans* fazia sucesso, a calça desbotada era usada pelos rapazes e pelas moças como forma de contestação aos valores vigentes. Essa moda “rebelde” foi absorvida pela grande indústria e pela alta costura, que usava seus prestigiosos nomes para vender produtos no mercado de massa. E também não por acaso, como afirma Veillon 1992 apud Hobsbawm, (1995, p.325), o ano de 1965 foi o primeiro em que a indústria francesa de roupas femininas produziu mais calças que saias. Hobsbawm (1995, p. 320) afirma que:

O blue jeans, traje deliberadamente popular introduzido nas universidades americanas por estudantes que não queriam parecer com seus pais, terminou aparecendo, em dias de semana e feriados, ou mesmo, no caso de ocupações “criativas” e outras avançadinhas, no trabalho, embaixo de muita cabeça grisalha.

Os jovens estabeleciam uma verdadeira revolução cultural, quer nos costumes, quer nos meios de produzir e aproveitar as novas formas de lazer e no consumo, que atingiam principalmente a atmosfera urbana, havia um verdadeiro conflito de gerações, os jovens diziam “estar na sua” e aos mais velhos cabia a obrigação de compreender as mudanças que aos poucos iam sendo instituídas pelos “novos tempos”.

Em âmbito global o mundo estava dividido em dois pólos: de um lado o liberalismo democrático com economias capitalistas, e, de outro, os regimes de gestão estatal com partido único, com economias socialistas. Nesse cenário, apareciam novas formas de orientação política, os jovens e os trabalhadores conduziam as lutas, como exemplo, podemos citar a Revolução Cubana liderada pelos jovens: Che Guevara, Fidel Castro, Raul Castro. Hobsbawm expressa o impacto internacional causado por jovens assumindo o poder numa sociedade que até então era governada por idosos:

Pois até a década de 1970 o mundo do pós-guerra era na verdade governado por uma gerontocracia, em maior medida do que na maioria dos períodos anteriores, sobretudo por homens – dificilmente por mulheres ainda – que já eram adultos no fim, ou mesmo no começo, da Primeira Guerra Mundial. Isso se aplicava tanto ao mundo capitalista (Adenauer, De Gaulle, Franco, Churchill) quanto ao comunista (Stalin e Kruschev, Mao, Ho Chi Minh, Tito), bem como aos grandes Estados pós-coloniais (Gandhi, Nehru, Sukarno). Um líder com menos de quarenta anos era uma raridade mesmo em regimes revolucionários surgidos de golpes militares, um tipo de mudança política em geral promovida por jovens oficiais subalternos, porque esses têm menos a perder que os mais graduados. Daí muito do impacto internacional de Fidel Castro, que tomou o poder com 32 anos. (HOBSBAWM, 1995, p. 31).

Ao mesmo tempo, os movimentos sociais começam a ganhar força, a exemplo dos pacifistas, ecológicos, feministas e estudantis. Os jovens universitários inspirados em Che Guevara se colocam em luta contra as ditaduras, contra o totalitarismo e as censuras em diversos âmbitos.

No Brasil, após o golpe militar de 1964, jovens estudantes<sup>16</sup> de todo o país começam a se organizar para lutar contra a ditadura e todas as formas de censura e repressão policial-militar impostas pelos governos militares. Assembléias e congressos organizados pela União Nacional dos Estudantes – UNE, passeatas e outros tipos de manifestações, sempre reprimidas de forma violenta, eram efetivados por estudantes em várias cidades. Os jovens conseguiam envolver outros setores da sociedade em suas manifestações, como na passeata de 1968 que ficou conhecida como “Passeata dos cem mil”, estimada mais de cem mil participantes. Dessa forma, os jovens estudantes conseguiram imprimir suas marcas na história de luta contra a ditadura militar no Brasil,

---

<sup>16</sup> Sobre o movimento estudantil, principalmente a atuação da União Nacional dos Estudantes – UNE, CACCIA-BAVA; COSTA. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PÁMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles. **Jovens na América Latina**, destacam a militância dos jovens no movimento estudantil, desde a criação da UNE (1937), enfatizam as ações da juventude universitária católica e sua militância na Ação Popular – AP e, a atuação da Pastoral da juventude – PJ, evidenciando a relevância do significado político na construção social da juventude.

assim como, em outros países latino-americanos, como Chile e Argentina, também governados nesse período pela ditadura militar.

Esses processos são catalizadores de uma modernização cultural correlacionada à modernização econômica e política, que atingia os países ocidentais. Durante os anos setenta, o ativismo político e o compromisso social, serviram para abalar a dependência social dos jovens, uma vez que, em muitos países, eles conquistavam o rebaixamento da idade para votar. Por todos os lados, os jovens reclamavam por direitos e deveres que até então eram exclusivos dos adultos. Há, nessa época, uma exaltação utilizando como símbolo mais expressivo, a juventude.

Os jovens das gerações anteriores experimentavam essa etapa como um adiamento das coisas boas da vida, pois tinham pouca autonomia, muitas privações e eram sempre constrangidos pelas convenções sociais; a juventude constituía-se em etapa de difícil aprendizagem da vida, pela qual se havia de passar para adquirir experiência e vivência, quase sempre de forma áspera e espinhosa, antes de se chegar à vida adulta. A inserção no mundo adulto era esperada com impaciência por parte dos jovens e comemorada pelos adultos.

Porém, a partir dos meados da década de 1970, a imagem da juventude voltaria a ser marcada pelo conformismo social e pela desmobilização política. A dependência das drogas e novas formas de violência juvenil, muitas vezes, estavam associadas à demora na sua inserção social. Na década de 1980, muitos jovens estavam desencantados em aguardar pacientemente para entrar na vida adulta, pois uma série de fatores, como a ampliação da dependência familiar, o encurtamento da infância, provocado pelo despontar mais cedo da adolescência, as longas e descontínuas trajetórias nos processos de inserção no mercado de trabalho, vão postergar o período de juventude.

A década de 1990 é marcada por tendências contraditórias no universo juvenil. Uma das características dessa nova maneira de ser jovem é a influência das novas tecnologias, principalmente as de comunicação: rádio FM, vídeo, DVD, vídeo game, disk man, MD, computador, telefone, telefone celular, fax, pager, internet. Há, dessa forma, o surgimento de uma cultura juvenil pós-moderna, resultado da ação dos meios de comunicação e do capitalismo cada vez mais global. Essa ação expressa-se em dois modelos: um que leva os jovens à reclusão, colocando-os consigo mesmo num âmbito privado por excelência; o outro, liderado pela da internet, que coloca-os em conexão com pessoas de todo planeta, dando-lhes a sensação de pertencer a uma “aldeia global”. Assim, boa parte da energia que antes era gasta em movimentos de protestos passou a ser



canalizada para e pela indústria da cultura de massa pelas novas tecnologias de comunicação.

Para Feixa (1999), mesmo que instituições como a família, a escola e o trabalho continuem sendo importantes no processo de socialização, elas não conseguem adequar-se ou, ainda, transformar-se em ritmo compatível com as mudanças do mundo atual. Surgem então, desajustes e deficiências no papel socializante que elas tradicionalmente cumpriam. Por conseguinte, outros agentes de socialização, como a mídia, com características quase universais, heterogênea e inconstante, cada vez mais se colocam no papel de mediadores ou substitutos, em relação à transmissão cultural proporcionada por essas instituições. As experiências e percepções dos jovens, em suas práticas cotidianas, passam a ser modeladas em maior ou menor grau pelas tecnologias de informação.

### **1.3 A juventude e os conflitos da modernidade**

No início do século XXI, o atual contexto nacional e internacional se caracteriza por importantes mudanças. Há transformações fundamentais na concepção de vida, visão de mundo, sistemas, significados e valores que guiam a conduta de cada indivíduo. Essas mudanças estão afetando as esferas do público e do privado, o institucional, o simbólico, o cotidiano, ou seja, estão mudando as bases sobre as quais se tem desenvolvido até agora o modelo cultural da sociedade industrial.

O conhecimento deixa de ser uma alternativa racional de acesso à compreensão do mundo e gerador de certezas, passando a instaurar o princípio da dúvida. Dessa forma, é possível perceber que esse é um processo que gera incerteza existencial no indivíduo e dúvidas sobre o futuro.

Certamente, as mudanças em curso causam impactos, especialmente nos jovens, uma vez que atingem toda a sociedade em que eles vivem. As radicais mudanças na forma de ser, de sentir, de agir e de planejar, particularmente dos jovens, têm sua interpretação nas transformações da sociedade, que vão além da revolução tecnológica. Estas possibilitam e os jovens atuam sobre ela imprimindo-lhes a sua marca, seja por meio de comportamentos tidos como desejáveis pela sociedade, seja por “desajustes sociais”.

Existe uma alteração na subjetividade que está relacionada com a aquisição, cada vez maior, de uma idéia em nível mundial, uma sensação que o mundo está encolhendo, unida à impressão da simultaneidade e da ampliação do presente, em virtude de mudanças

que ocorrem na percepção do tempo e do espaço, fruto da possibilidade de comunicação instantânea e da capacidade de conhecer diferentes culturas, o que muda o posicionamento do indivíduo diante do mundo. Assim, o presente passa a ser o único momento importante da existência. Melucci (1997, p. 7) argumenta que o tempo é uma questão chave nos conflitos e mudanças sociais e que a juventude, ao se situar biológica e culturalmente, em íntima relação com o tempo, passa a representar um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos.

Atualmente, os jovens vivem nesse contexto cultural, que constitui o seu espaço vital e experimental sendo difícil para eles imaginar a maneira de viver das gerações anteriores ou, até mesmo, compreender as mudanças ocorridas de forma vertiginosa nos últimos anos.

Quando se compara a maneira de ser jovem das gerações atuais com a maneira de ser jovem das gerações anteriores, é comum utilizar adjetivos que, juntamente com outros fatores, servem para estigmatizar os jovens atuais como “problemas”. Sob as lentes da sociedade são vistos, erroneamente, como hedônicos, apáticos, descrentes, sem ideologia, indiferentes. Por outro lado, é comum os adultos atribuírem aos jovens problemas, desejos e expectativas que nem sempre são seus, mas criados pelo imaginário dos que já transitaram por essa fase, em outro momento histórico, diferente do atual.

O resultado dos processos globais é uma grande heterogeneidade cultural, os roteiros culturais que circulam em escala global causam impactos, retêm, inserem-se, mas também se infiltram nas tradições culturais e nas formas de viver. Conseqüentemente, os jovens, ao mesmo tempo que se reconhecem como integrantes de uma geração global, com características de cultura, comportamento e consumo semelhantes, correm o risco de perder a sua identidade local, de substituírem suas tradições e culturas.

Comumente, ouve-se a afirmação de que os jovens perderam os valores porque os ideais de individualismo, hedonismo e o consumismo passam a prevalecer sobre as tradições e os princípios familiares, escolares e religiosos.

A juventude é parte de uma sociedade global essencialmente nova, com novos princípios e objetivos, portanto, não se trata de uma crise de valores condicionada pelos jovens, sendo a oposição entre as novas e as velhas formas de comportamentos que se colocam como um problema, cuja responsabilidade se atribui aos jovens.

Também é certo que a crise de valores não é causada pelo acesso à informação global, mas pela incapacidade da sociedade local em gerar novos valores, normas e deveres que sejam considerados legítimos e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de defender os

valores já existentes, assim, pode-se afirmar que a chamada crise de valores é consequência das práticas e dos comportamentos de todos os membros da sociedade.

No cotidiano, os jovens, com seus objetos, roupas, adereços e relacionamentos, constroem-nos com sentidos próprios. O sentido não está no entorno, na família ou em instituições, os jovens reconstróem sentidos por si mesmos. Porém, eles se apóiam em fragmentos de sentido provenientes de outras instâncias, como a mídia que pode ser apontada como grande geradora de sentidos.

Os jovens imprimem, em determinada época, os mais marcantes símbolos, por suas condutas, inconformidades com os padrões vigentes e manifestações culturais. Diferentemente dos demais grupos, ao mesmo tempo em que possuem condições de mudar a ordem vigente, apresentam potencial para expor os anseios do universo social a que pertencem. Frank (2002) afirma que a mídia e a indústria cultural utilizam essa maneira revolucionária dos jovens olharem o mundo, para vender os seus produtos, qualquer produto – do carro de passeio ao tênis, passando pela soda limonada aromatizada – deve ser apresentado como parte do equipamento indispensável de uma juventude rebelde. Mesmo que em diversos casos a juventude não esteja simbolizando a realidade social, a maneira como se porta indica caminhos a serem percorridos, falhas ou crises.

## **1.4 Os paradigmas que envolvem a juventude**

Todas essas transformações afetam a sociedade, especificamente as populações jovens dificultam enxergar horizontes claros. O futuro como meta orientadora tem se tornado incerto pela velocidade das reestruturações sociais e culturais. O lugar da juventude no tecido social é considerado de forma diferenciada, de acordo com diversos paradigmas: “Juventude: período de preparação”, “Agente estratégico de desenvolvimento e modernização”, “Idade caracterizada pela descrença e pelo desinteresse”, “Categoria exposta a riscos”.

### **1.4.1 Juventude: período de preparação**

Esse paradigma evidencia a juventude como um período de preparação para a vida adulta, Krauskopf (2000, p. 121) explica que esse paradigma:

[...] identifica la adolescencia como un periodo preparatorio, los adolescentes son percibidos fácilmente como niños grandes o adultos en formación. Tal enfoque se sustenta en el paradigma que enfatiza a la adolescencia como un periodo de transición entre la niñez y la adultez. Le corresponde la preparación para alcanzar apropiadamente el status adulto como la consolidación de su desarrollo<sup>17</sup>.

Dessa forma, há uma preocupação na preparação para atingir o *status* de adulto com a consolidação de seu preparo para o mercado de trabalho. Pode-se afirmar que esse é um modelo que atende às necessidades do mundo capitalista.

Nesse contexto, há uma postergação dos direitos dos jovens, uma vez que são considerados carentes de maturidade e inexperientes, sendo-lhes negado o reconhecimento como sujeitos sociais, prolongando a sua dependência e limitando sua participação como cidadãos.

As mudanças ocorridas na sociedade contribuem para validar esse período como sendo de preparação. A infância tornou-se menor, encantada por uma adolescência que começa muito cedo e uma juventude que se prolonga até mais tarde, por volta dos trinta anos, sendo assim, quase um terço da população possui o rótulo de jovem.

Porém, é possível identificar diferenças de vivências na espera por alcançar a vida adulta entre os jovens das classes subalternas e os jovens das classes médias. Os primeiros desfrutam de um excessivo tempo livre, mesmo em se tratando de tempo de espera, desocupado, fútil, em razão da falta de atividades, como trabalho, estudo ou lazer. Trata-se de um tempo não reconhecido e também não valorizado pela família e nem mesmo pela sociedade. Corresponde a um tempo de ansiedade, de debilidade, um tempo que não é ocupado pelo ócio enriquecedor, o que pode favorecer a aproximação com a marginalidade e a exclusão. É o tempo de ficar “marcando bobeira”, “vendo o tempo passar”, “jogando conversa fora” na rua ou numa esquina, expostos aos perigos da malandragem, dos traficantes, ou, ainda, dos agentes disciplinadores e protetores da sociedade.

Para os jovens dessa camada social, o acesso ao trabalho é dificultado, seja pelo baixo nível de instrução, seja pela falta de experiência, ou mesmo pelo endereço que ocupam<sup>18</sup>. Assim, as perspectivas de um futuro melhor em comparação à vida dos seus pais, estão cada vez mais distantes.

---

<sup>17</sup> [...] identifica a adolescência com um período preparatório, os adolescentes são percebidos facilmente como crianças grandes ou adultos em formação. Tal enfoque se sustenta no paradigma que enfatiza a adolescência como um período de transição entre a infância e a idade adulta. E corresponde à preparação para alcançar apropriadamente o status adulto com a consolidação de seu desenvolvimento. (Tradução da autora).

<sup>18</sup> NOVAES. Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In. FREITAS, Maria Virgínia de. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 122-123, argumenta que hoje certos endereços são indicadores de

Já para os jovens de classe média, há possibilidade de adiamento legitimado das responsabilidades adultas, o período de formação torna-se cada vez mais longo, em decorrência da exigência de conhecimentos cada vez mais complexos, para inserção profissional que atenda às expectativas de sua classe, havendo um prolongamento das trajetórias escolares. Após o término do curso superior, inicia-se o mestrado, em seguida doutorado, os estágios, e assim por diante. Encontrar-se-á capacitado para inserção no mundo do trabalho por volta dos 30 anos.

Nos dois casos, os jovens procuram esquivar-se do futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Porém, não sabem se esse futuro é próximo ou se encontra distante, muito menos conseguem imaginar qual futuro os espera. Muitos jovens alimentam sonhos razoáveis em relação ao futuro porque o mundo real é cheio de incertezas. O melhor é depositar as esperanças no futuro, procurando ampliar a experiência por meio da extensão indefinida da espera, sob forma de “sonhos”, de esperanças, de expectativas e, dessa forma, o futuro tende se atualizar no presente.

Para muitos jovens, esse tempo de espera conduz a caminhos de rupturas e múltiplos desvios, contribuindo para o surgimento de valores juvenis quase sempre contestados pelos adultos. Os caminhos que os jovens percorrem em direção ao futuro podem ser longos, sombrios, sinuosos e cheios de perigo, principalmente para os das classes subalternas. Os desvios e perigos que caracterizam a realidade juvenil tendem a outorgar forte grau de incerteza ao futuro.

Poucos períodos parecem ser tão imprecisos, como a juventude. Tão problemático que, às vezes, finalizado o período considerado “normal” para efetuar a transição social sem tê-lo conseguido, ele é prorrogado. Embora o momento de alcançar a inserção na sociedade dos adultos não seja igual para todos os jovens, qualquer política econômica,

---

subalternidade, uma vez que trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia. No acesso ao mercado de trabalho o endereço torna-se um critério de seleção, justificadas de três formas, pelo empregador, segundo a pesquisadora “Em primeiro lugar: *‘o jovem que mora em tal lugar de bandidos é um bandido em potencial: melhor não empregar’*. Segunda possibilidade: o empregador reconhece que é apenas uma parte menor dos jovens de uma favela ou de um conjunto habitacional que se envolve com o tráfico de drogas, porém se o jovem que busca trabalho *‘mora ali, ele não vai poder sair para trabalhar quando houver um conflito entre grupos de traficantes ou entre os traficantes e a polícia: melhor não empregar’*. Outra possibilidade: o empregador reconhece que o jovem candidato pode nunca vir a ser bandido, pode conseguir maneiras de não faltar ao trabalho nos momentos de *‘guerra’*, porém só pelo fato de ter crescido no lugar, de conhecer e ser conhecido de todos dali, ele pode vir a cometer alguma falta contra o patrão ou a empresa, seja por solidariedade (por exemplo, passar alguma mercadoria em uma caixa de supermercado, para alguém *‘da comunidade’* que está precisando), seja por medo (ser coagido a colaborar com os bandidos). Então, *‘melhor não empregar’*”. E acrescenta que para escapar da “discriminação por endereço” no mercado de trabalho, os jovens recorrem a endereços de parentes, de bairros próximos ou caixas postais.

educativa e formativa que se dirija aos jovens há de ser realizada de acordo com a diferente realidade social que representam os jovens.

O prolongamento da condição juvenil ocorre porque uma série de fronteiras demarca os espaços de passagem do mundo juvenil para a vida adulta. Várias são as fronteiras, entre as quais a que mais se destacada é a ampliação das trajetórias escolares, principalmente pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Mas outras também podem ser apontadas: adiamento dos casamentos, que cada vez ocorrem mais tarde, em virtude de razões já apontadas como o prolongamento dos estudos e as dificuldades de acesso ao emprego, e, ainda, pela liberação das relações sexuais. Uma outra decorre das dificuldades de acesso à casa própria, ficando muitos jovens confinados à casa dos pais, muitas vezes até mesmo após o casamento; o desemprego juvenil que alonga sua dependência financeira em relação à família também é um dos fatores que contribuem para esse prolongamento.

Para a maioria dos jovens, esse tempo que passa, desde o fim da infância até o primeiro trabalho e a independência financeira em relação aos pais, é longo e indefinido. Essa indefinição constitui-se em mais uma incerteza do papel do jovem, que transita entre limites vagos ou mal definidos. Dessa forma, com frequência, o jovem não sabe o que se espera dele. Se, por um lado, é um trabalhador em potencial, por outro, é um desempregado, que continua em situação de estudante, muitas vezes, procura se capacitar para futuras responsabilidades ou, simplesmente permanece à espera de um primeiro emprego.

Nesse contexto, retarda-se, cada vez mais, a incorporação dos jovens à vida adulta, tornando-se cada vez mais freqüente encontrar pessoas física e psicologicamente adultas, mas, socialmente não são assim consideradas, pois continuam na dependência dos pais, não se incorporam ao mundo do trabalho, não podem formar uma nova família; não porque não queiram ser independentes, trabalhar ou manter uma relação matrimonial estável e independente, mas porque as difíceis condições sociais de acesso ao mundo do trabalho, o prolongamento da escolaridade, entre outros fatores, tornam impossível a realização desses desejos.

Só é possível alcançar a sonhada identidade desempenhando novos papéis e conquistando o reconhecimento social de sujeito adulto. Assim, o mundo juvenil corresponde a espaços de passagem, que podem ser entendidos como períodos dedicados à preparação, ocupados por perspectivas de espera de oportunidades e reconhecimento, para que possam projetar o futuro, ou seja, o mundo adulto.

### 1.4.2 Agente estratégico de desenvolvimento e modernização

Este paradigma evidencia a juventude como expectativa de renovação contínua da sociedade, (KRAUSKOPT, 2000, p. 122) afirma que esse paradigma destaca a juventude como “[...] *actor protagónico en la renovación permanente de las sociedades, particularmente en el contexto de la reestructuración socioeconómica y la globalización. Da un valor prominente a la participación juvenil como parte crucial de su desarrollo*”<sup>19</sup>. A juventude é vista como agente decisivo de garantia de continuidade do desenvolvimento e da manutenção dos padrões e valores vigentes. Nesse sentido, a sociedade reconhece a necessidade de investir nos jovens, como forma de desenvolver habilidades que lhes permitam, no futuro, atuar de novas maneiras.

A sociedade atual assume o conhecimento como determinante quanto às possibilidades de crescimento econômico. Assim, o compromisso com a formação dos recursos humanos passa a ser prioritária. No Brasil, por exemplo, foi realizada a reforma do ensino de nível médio, com a intenção de preparar o novo ser social trabalhador com as competências exigidas pelo mercado. Capacidade de conhecer simultaneamente a qualidade do produto e do processo bem como a produtividade; possuir habilidades de gestão e saber trabalhar em equipe; ser um trabalhador versátil para se sair bem em qualquer situação, isto é, saber lidar com o imprevisto, fazem parte dessa nova proposta. Nesse sentido, as políticas de formação dos jovens passam a estabelecer uma estreita relação entre a educação e o mundo produtivo.

Esse paradigma está assentado na idéia de que a inserção do jovem no trabalho, por um lado, atende às exigências do mundo produtivo e, por outro, promove a equidade social, uma vez que se torna atenuante da pobreza ou alternativa à marginalidade e à exclusão. O que é colocado em segundo plano é o trabalho como direito, e um componente importante na formação do jovem como indivíduo e como cidadão.

Como cresce a participação dos jovens na População Economicamente Ativa - PEA, e com as exigências das empresas, principalmente por experiência que o jovem ainda não possui, surge uma série de programas desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais de capacitação do jovem para o emprego, como o “Programa

---

<sup>19</sup> [...] ator protagonista da renovação permanente das sociedades, particularmente no contexto da reestruturação socioeconômica e da globalização. Dá um valor proeminente à participação juvenil como parte crucial de seu desenvolvimento. (Tradução da autora).

Primeiro emprego” do governo do Rio Grande do Sul, “Jovem cidadão – Meu primeiro emprego” do governo do Estado de São Paulo, “Primeiro ofício” da Prefeitura de Curitiba e muitos outros.

Sem dúvida, esse paradigma representa avanço importante, pois considera o potencial e a capacidade dos jovens. No entanto, ele incorre em erro pela parcialidade, pois o valor evidenciado é a percepção de que os jovens são vistos apenas como capital humano que colaboram com os processos de crescimento econômico. É uma concepção mercantil da juventude, uma vez que o jovem passa a ser visto pela sua capacidade produtiva e, é relegado em sua condição de ser social no sentido mais amplo do termo.

### **1.4.3 Idade caracterizada pela descrença e pelo desinteresse**

É comum encontrar comparações entre os jovens atuais com os das gerações dos anos 1960/1970, sempre destacando a atuação e a consciência política dos jovens daquele período e a descrença e o desinteresse da geração atual. Talvez não seja correto comparar gerações como se fossem a mesma coisa, apenas pelo fato da coincidência de idade. Segundo a concepção de jovem do antropólogo Carles Feixa, é necessário observar o contexto cultural e histórico de cada geração. A juventude deve ser entendida como experiência histórica, sendo assim, a juventude atual é diferente da dos anos 1960/1970. Para o sociólogo chileno Mário Sandoval (2000, p. 150) esse paradigma está relacionado à baixa participação dos jovens:

La baja participación de los jóvenes ha dado paso a la construcción de un discurso social que se refiere al mundo juvenil como apático, en referencia privilegiada a la política. La retracción de la participación juvenil conlleva la revisión de instancias político-institucionales, para representar los intereses y motivaciones reales de los jóvenes<sup>20</sup>.

Nesse sentido, mais do que comparar as gerações há necessidade de conhecer as sociedades em que vivem gerações diferentes. Para compreender o que pensam e como agem os jovens de hoje, mais que acusá-los ou julgá-los por aquilo que pensam ou que não pensam, por aquilo que fazem ou que não fazem em relação aos jovens de gerações

---

<sup>20</sup> A baixa participação dos jovens contribuiu para a construção de um discurso social que se refere ao mundo juvenil como apático, em referência privilegiada à política. A retração da participação juvenil leva à revisão de instâncias político-institucionais, para representar os interesses e motivações reais dos jovens. (Tradução da autora).



anteriores, é necessário compreendê-los em sua relação com a situação histórica e social em que vivem.

Os jovens daqueles anos construíram sua experiência num contexto social, político, técnico, econômico e cultural totalmente diferente do atual; por isso, seus comportamentos, compromissos e expectativas eram notadamente diferentes dos que dominam hoje. O atual momento histórico nos condiciona a uma outra forma de estar no mundo, de viver suas dimensões em relação a códigos, modos de sentir e pensar distintas. Pais (2003) aponta que, embora todas as gerações vivam o seu tempo, nem todas têm as mesmas memórias do tempo que viveram (passado), nem as mesmas expectativas em relação ao tempo que esperam viver (futuro).

Também se deve levar em conta que a imagem criada para os jovens das décadas de 1960/1970 de rebeldes, revolucionários, estudante secundarista ou universitário e politizado não corresponde ao perfil de todos os jovens desse período, havia muitos outros que não se manifestavam a respeito ou simplesmente não entendiam o que estava acontecendo.

Muitos jovens atuais encontram-se em constante busca por um espaço capaz de representá-los e de atender a suas demandas. Assim, para eles, a política se constitui em um mundo distante, do qual não possuem representações nem influências, e frente ao qual não dispõem de meios para gerar mudanças. Sandoval expõe que:

El funcionamiento social impuesto al mundo juvenil le impide tener incidencia en la toma de decisiones. La juventud no posee las motivaciones para la creación de proyectos ni aspiraciones como grupo, reflejándose en ellos un alto grado de conformismo y aceptación, sobre todo frente a la institucionalidad. (SANDOVAL, 2000, p. 149)<sup>21</sup>.

A juventude não acha clima apropriado à participação, a percepção juvenil da sociedade, muitas vezes, vincula-se à exploração e precarização. Sabem que não possuem capacidade de intervenção. Essa percepção repercute diretamente na consciência individual e coletiva, diminuindo as possibilidades de participação democrática.

Todos esses fatores e muitos outros, desenharam um cenário em que a desmotivação para a participação, a desmobilização, o conformismo e a falta de perspectiva para luta e reivindicação, incitam à cultura de não-participação. Essa falta de consciência sobre a necessidade da participação gera ausência de diálogo social, que pode ser gerador de exclusão e marginalização.

---

<sup>21</sup> O funcionamento social imposto ao mundo juvenil lhe impede de ter incidência na tomada de decisões. A juventude não possui as motivações para a criação de projetos nem aspirações como grupo, refletindo-se neles um alto grau de conformismo e aceitação, sobretudo frente a institucionalidade. (Tradução da autora).

Parte importante do descontentamento e frustração da maioria da população juvenil frente à política e à sociedade, também é, expressa frente aos partidos políticos, sobretudo porque estes não se preocupam com os jovens, e ainda, diante do Estado, que não dispõe de políticas para atender as reivindicações dos jovens. Assim, eles procuram concentrar-se em suas vidas particulares, sendo razoável considerar que a ação política ou mais ainda, a ação político-partidária não possui legitimidade alguma no interior do mundo juvenil, sobretudo pela ausência do Estado nas questões de seguridade social.

#### **1.4.4 Categoria exposta a riscos**

Esse paradigma enfatiza a juventude como uma categoria exposta a situações e condutas perigosas. Vista como uma etapa de transição, favorece o paradigma de período de crise e exposição a riscos. Dessa forma, o olhar da sociedade sobre o jovem, muitas vezes, tem origem em manifestações preocupantes para o conjunto da sociedade. Para o sociólogo português José Machado Pais (2000, p. 9),

O fenômeno da exclusão social dos jovens – incluindo todas as suas correlativas manifestações de ‘desenquadramento social’ – tem adquirido uma grande relevância pública cuja ressonância principal é a idéia de que os jovens vivem situações crescentes de risco.

Jovem é tomado como sinônimo de “problema”, despertando desconfiança e preocupação e, ao mesmo tempo, fascínio. Assim, se construiu uma percepção geral a partir desses aspectos, criando percepção generalizadora a partir desses pólos sintomáticos e problemáticos.

Os riscos são muitos, geralmente associados às precárias condições de vida, novos modos de viver e experimentar o sexo, manifestações de violência, consumo de drogas, gravidez na adolescência, culturas rebeldes e chocantes, lazeres violentos e transgressivos.

O consumo de drogas é um dos comportamentos juvenis mais preocupantes em termos sociais. Numa sociedade em que há facilidade de acesso às drogas, existe grande risco no encontro entre um jovem e a droga. Desse encontro, pode resultar um consumidor ocasional ou o início de caminhos à dependência e de muitos problemas, para o usuário, para a sua família e para a sociedade.

O grande problema com relação às drogas, é a falta de consciência dos perigos das substâncias nelas contidas, e a fatalidade em buscar o sentido da vida no seu uso. Estudo coordenado pelo sociólogo José Machado Pais, sobre o uso de drogas entre os jovens

portugueses, aponta que a maioria dos casos de consumo de drogas está relacionada a problemas familiares, exclusão social e falta de perspectiva de futuro. Na conclusão da pesquisa elaborada pelo psiquiatra José Gameiro e pela psicóloga Ana Dantas são elaborados alguns questionamentos sobre políticas públicas para a juventude, que permitem redirecionar o olhar da sociedade sobre os jovens usuários de drogas.

E, quanto às drogas que mutilam a vida de tantos jovens – com ou sem rave – serão elas mais leves ou mais pesadas que a droga de vida que levam muitos desses jovens?

Políticas de risco são aquelas que sustentam que as drogas se restringem às químicas. A vida, por vezes, é uma “droga”, porque as pessoas se drogam com dinheiro, com idéias, com consumos, com falsas ilusões. Em qualquer dos casos jogam-se dependências, laços difíceis de desenlaçar, de fios ausentes de afectos e falas. Valerá a pena lutar exclusivamente contra as drogas de que a gente fala? Não será mais sensato evitar esses outros laços de dependência que estrangulam a independência, ferem a liberdade, atam os indivíduos à solidão e aos vazios de afectividade e solidariedade? (PAIS, 2000, p. 316).

Compreende-se assim, que os jovens não podem ser responsabilizados sozinhos e as políticas devem proporcionar oportunidades para que os jovens possam fugir de viver à margem da sociedade.

Outro perigo a que estão expostos os jovens é a precoce iniciação sexual, com conseqüências muitas vezes traumatizantes, como a gravidez indesejada, as doenças sexualmente transmissíveis, a prostituição e condutas sexuais que geram frustrações. Certamente, as causas podem ser encontradas na deficiente educação sexual e pequena informação quanto aos métodos anticoncepcionais. Observa-se que vida sexual dos jovens começa cada vez mais cedo, e nem sempre de forma adequada ou orientada.

Também podem ser consideradas perigosas, as novas formas de diversão, sobretudo aquelas que ocorrem no período noturno. A noite disponibiliza consciência moral interdita durante o dia, estruturada numa lógica social e cultural própria, por isso, até há bem pouco tempo, as atividades e lazeres noturnos eram marginalizados e os seus atores, produtores e consumidores eram percebidos como duvidosos. A noite era vista como horas de perigo, marginalidade, um espaço privilegiado para exclusão cultural e social.

Atualmente, há uma exploração econômica da noite, ou seja, uma “economia da noite” (PAIS, 2000) determinando novos âmbitos de significado, e redefinindo o papel das novas produções de lazer e bens culturais noturnos que assumem crescente importância.

Para Pais (2000), há paradoxo na construção social da noite. De um lado há os que desenham uma estampa positiva da noite, defendida por aqueles que a vivenciam, como os produtores e os consumidores dessa economia noturna, principalmente os jovens. De outro

lado, há uma visão negativa da noite, formulada principalmente pelos pais e pelas autoridades, que a percebem como espaços de perigo, como o elevado consumo de álcool e drogas; acidentes de trânsito, gerados por jovens e adultos em direção perigosa, muitas vezes causando mortes ou seqüelas graves; tráfico e venda de drogas pesadas; disputas entre grupos de jovens, as chamadas gangues, geradoras de violência, rivalidade, que não raro acabam em mortes; delitos como roubos e assaltos de veículos, de objetos ou de dinheiro; vandalismo produzido por grupos de jovens, afetando tanto o patrimônio público, como o privado; a ousadia das pichações em espaços muitas vezes de difícil acesso, colocando em risco a integridade física dos seus atores e provocando poluição visual; conflitos com a polícia, muitas vezes resultando em prisões; riscos de contração de doenças sexualmente transmissíveis; atividades de prostituição; exposição ao excesso de barulho nas boates, bares e raves; e, risco de balas perdidas.

Mesmo com esses perigos integrados à agenda da noite, as atividades de lazer e a apropriação simbólica dos códigos da noite é crescente entre os jovens. A noite é prioridade nos roteiros de lazer da maioria dos jovens das cidades, que encontram o prazer na dança, na magia do “ficar” ou arrumar um namorado(a), na descontração de uma conversa com amigos, na desinibição gerada pelo consumo de álcool e drogas, ou na simbologia de uma roupa adquirida propositalmente para os passeios noturnos. (PAIS, 2000, p. 309) salientam que:

Afortunadamente, não é certo que todos os lugares de diversão sejam locais de risco. Muitas vezes, o que os jovens procuram é um ganho de autonomia que se consegue através de ritualizações intensificadoras de pertencas identitárias. Na verdade, o que parece estar em jogo são ritos diversos de identificação, afirmação e libertação. Por vezes, de rebelião. Com excesso, quase sempre. As drogas adquirem assim um papel de auxiliares de libertação do corpo e da mente que possibilita uma ultrapassagem dos limites habituais.

Aventurar-se ao perigo pode ser demasiadamente comprometedor para os jovens, porém há riscos que dão colorido e sentido à vida. A necessidade de testar limites é também necessidade de sobrevivência do desejo de afirmação de vida, mas, não deve ser atribuída toda a responsabilidade desses perigos apenas aos jovens quando, de fato, a sociedade nem sempre lhes oferece oportunidades para que possam assumir responsabilidades. Certamente, os verdadeiros perigos são os que lhes impedem de ter domínio sobre a própria vida: o desemprego, o emprego precário, a exclusão escolar, a baixa escolaridade, as dificuldades de obter experiência profissional, a falta de perspectivas... O perigo é viver em uma sociedade na qual não se pode intervir, em que lhe

é negado o direito de participar, uma sociedade com várias formas de abandono e de ausência de proteção social.

Os jovens sujeitos deste estudo, alunos do ensino médio de escola pública, vivendo todos os paradigmas que envolvem a juventude, constroem suas trajetórias rumo ao mundo adulto na convivência familiar, na comunidade, e, principalmente, na escola, local privilegiado para construção de atores políticos, agentes de transformação, sujeitos em emancipação e emancipadores. Sendo assim, o jovem herdeiro do estigma de “rebelde”, “descrente” e “alienado” recebe da sociedade o papel de ser, no futuro, transformador dessa sociedade.

Preparar o jovem para, no futuro, assumir sua condição de adulto é tarefa de toda a sociedade, mas, a escola, como instituição formalmente constituída para formar crianças e jovens, coloca sua dimensão técnica-pedagógica a serviço de modelos sociais da classe dominante, deixando de priorizar os interesses de seus alunos. É certo que, toda educação é política, mas o que precisa ficar claro é qual projeto político a escola pública defende. A seguir, será realizada uma análise sobre a reforma do ensino médio, com o objetivo de compreender como a ideologia contida na reforma do ensino médio serve para reproduzir e difundir, pela formação dos novos cidadãos, os interesses das classes dominantes.

## 2 - O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOS JOVENS

Considerando a juventude como uma categoria sócio cultural, defendida por Feixa (1999) como a fase da vida compreendida entre a puberdade e o seu reconhecimento como *status* de adulto, vivendo os diversos paradigmas que são enfatizados pela sociedade e depositários de esperança de um futuro melhor para a humanidade, ao elaborar seus projetos de futuro, precisam associar os desejos individuais às expectativas coletivas. Nesse sentido, o ensino médio desempenha papel fundamental, uma vez que é nele que os jovens buscam os suportes instrumentais necessários para realizar a transição à vida adulta.

A denominação, Ensino Médio, utilizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, foi recuperada da Lei 4.024/61 que empregava a terminologia curso Ginásial do Ensino Médio e curso Colegial do Ensino Médio. A Lei 5.692/71 altera a nomenclatura para Ensino de 2º Grau. Porém, em 1988 a Constituição Brasileira, no artigo 208, restabelece o termo ao definir no inciso II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. Assim, a Constituição antecipa a Lei 9.394/96 na recuperação da terminologia.

O ensino médio é considerado pela Lei 9.394/96 integrante da Educação Básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao fazer uso da denominação Ensino Médio, posiciona-se esse nível de ensino entre o Fundamental e o Superior, isto é, está no meio, o que produz a idéia de que haverá continuidade de estudos em nível superior, mas a atual Lei no caput do artigo 35 o define como etapa final da educação básica, conferindo-lhe conotação de terminalidade.

Assim, utilizando como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que define o ensino médio como a etapa final da educação básica, o Ministério da Educação como órgão coordenador das políticas educacionais do país, formulou, através da SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, uma proposta de reforma e um conjunto de políticas e orientações, para subsidiar as Secretarias Estaduais de Educação, como também a do Distrito Federal, na implementação das mudanças para o ensino médio.

## 2.1 O destino dos jovens traçado na reforma do ensino médio

A reforma do ensino médio, divulgada por meio do slogan “Educação agora é para a vida”, baseia-se na proposta de alteração curricular em um conjunto de diretrizes que norteiam a sua implementação. Encontra-se estruturada em cinco eixos principais<sup>22</sup>.

- 1- Promover a expansão do acesso ao ensino médio com equidade e adequar a oferta atual, de forma ordenada e com padrões básicos mínimos.

De acordo com o MEC, o ensino médio teve expansão de matrículas em torno de 72% no período entre 1994 a 2001. Tal crescimento é explicado pelo Ministério como decorrente da inclusão de uma grande parcela da população de jovens pobres, negros e nordestinos, o retorno de muitos que haviam deixado os estudos, do adiamento para ingresso no mercado de trabalho, seja pela legislação que estabelece idade mínima de 16 anos, seja também, pelas poucas oportunidades em conseguir o primeiro emprego, além da implementação das classes de aceleração de estudos e da adoção de medidas de correção de fluxo no ensino fundamental, que geraram aumento do número de concluintes do ensino fundamental que transferiu para o ensino médio um número maior de alunos. As expectativas para que não haja falta de vagas no ensino médio estão depositadas nas classes de aceleração de estudos e nas medidas de correção de fluxo do ensino fundamental, que tendem a liberar espaços físicos, recursos humanos e financeiros, transferidos ao ensino médio.

Da mesma forma, está prevista a criação de estratégias de atendimento às diferentes necessidades das demandas sociais, tendo em vista a diversidade da clientela que o ensino médio passa a receber, incluindo os portadores de necessidades especiais e os jovens indígenas.

Ainda é mencionada a necessidade de instituir uma escola para jovens e jovens adultos, com identidade própria, com características diferentes de uma escola para criança,; procurando redistribuir recursos humanos, visando aproveitar melhor os professores, técnicos e administradores, como também favorecer a permanência dos professores apenas numa única escola.

A ‘escola de ensino médio’, entretanto, não pode se confundir com a existência de um espaço físico que lhe corresponda. O uso de novas tecnologias, e algumas não tão novas pode propiciar a constituição de

---

<sup>22</sup> Elaborados pelo MEC, e divulgados no Site do Ministério da Educação, Ensino Médio – Políticas, Ensino Médio: os desafios da inclusão, pelo Ministro da Educação – Paulo Renato de Souza. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14/12/2002.

‘escolas virtuais’, mas com identidade própria de ‘colégios’ para jovens e jovens adultos. A utilização da televisão e do rádio, de materiais impressos com metodologia para educação a distância, da internet para tutoria e redes de alunos e de outras possibilidades oferecidas pelo computador com o uso de softwares, além de outros meios, associados ou não, podem constituir **redes alternativas** para situações específicas da clientela ou geográficas. (SOUZA, 2002)<sup>23</sup>.

Nesse contexto, a reforma do ensino médio estabelece que as políticas de universalização desse grau de ensino devem apresentar como princípios a diversidade e a flexibilidade na oferta.

- 2- Adotar uma concepção para o ensino médio que responda às determinações da LDB, às necessidades de sua demanda, às características do mundo contemporâneo e aos cenários de futuro.

Em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que se dedica a esse nível de ensino no Capítulo II – Da educação básica, Seção IV – Do ensino médio, articula numa única modalidade, a finalidade de uma educação geral associada à formação humanística, embasamento científico e tecnológico. As finalidades do ensino médio estão estabelecidas no art. 35 da LDB:

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

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

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Ministério da Educação, órgão responsável pela definição das políticas educacionais para o país, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, encarregou-se da reformulação educacional proposta pela Lei 9.394/96 para o ensino médio. A Resolução CEB/CNE nº 03/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (DCNEM), e o Parecer CEB/CNE nº 15/98 – Diretrizes

<sup>23</sup> SOUZA, Paulo Renato. **Ensino médio**: os desafios da inclusão. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em 14/12/2002.



Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, relatadas pela Conselheira Guiomar Namó de Mello; formatam as linhas diretrizes curriculares para o ensino médio, apresentando um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino. Essas diretrizes têm caráter obrigatório para todas as escolas. Para o Ministro Paulo Renato<sup>24</sup>

As DCNEM estabelecem, a partir destes fundamentos e princípios, um corpo doutrinário e normativo que deve orientar a formulação dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares das escolas brasileiras de ensino médio. Mais do que, diretrizes curriculares, estas normas constroem uma concepção para este segmento da educação básica.

A elaboração das DCNEM seguiu as orientações contidas no art. 35 da LDB, que indica as finalidades do ensino médio e no artigo 36 que estabelece as diretrizes para esse nível de ensino.

O Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

---

<sup>24</sup> SOUZA, Op. Cit., 2002.

§ 3º - Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º - 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.

Os artigos acima definem as finalidades e as diretrizes para o ensino médio, porém precisam ser entendidos articuladamente à seção I - Das disposições gerais, artigos 22 a 28 onde são instituídas as linhas básicas que norteiam todo o funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio, enquanto constitutivos da educação básica.

A partir da LDB e das orientações curriculares definidas nas DCNEM, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, que estabelecem a divisão do conhecimento em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Foram incorporadas na elaboração dos PCNEM as quatro premissas apontadas pela UNESCO no Relatório de Jacques Delors<sup>25</sup>, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” “aprender a viver” e “aprender a ser”, para que o educando seja capaz de acompanhar o acelerado ritmo do progresso. Eles foram elaborados por uma equipe técnica da SEMTEC, com a assessoria de professores e pesquisadores das universidades.

Com a elaboração das DCNEM e dos PCNEM, e sua distribuição para todas as escolas de ensino médio do Brasil, iniciou-se a reforma do ensino médio, cujas mudanças propostas são de ordem estrutural, curricular e gerencial.

3- Incrementar a qualidade do ensino, com intervenções em segmentos determinantes do sucesso escolar.

De acordo com o MEC, ao lado da expansão de oferta para atender à crescente demanda, a reforma do ensino médio prevê também a melhoria da qualidade, procurando atingir quatro principais focos:

a) melhoria dos processos de gestão: gestão da sala de aula, ou seja, do currículo e da aprendizagem, presentes no vínculo cotidiano da relação professor-aluno; a

---

<sup>25</sup> Publicado no Brasil em parceria Editora Cortez/MEC/UNESCO em 1996, com título: Educação: um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. É uma versão da edição portuguesa que foi adaptada para o Brasil. O documento original foi publicado em inglês, com o título: *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.*

gestão da escola, ou seja do projeto escolar; e a gestão do sistema educacional de órgãos centrais e intermediários.

Para a gestão da sala de aula, prevê-se uma ação pedagógica inovadora, portanto, a educação permanente dos docentes e o emprego de novos recursos e metodologias que possam atender à moderna concepção curricular. Com relação à gestão escolar, também se espera uma formação continuada dos gestores, a implantação de planejamento estratégico e avaliação institucional.

Para garantir a implementação desses processos descritos acima, supõe-se que a gestão do sistema educacional torne-se fundamental, uma vez que deverá assegurar às escolas o necessário apoio técnico-financeiro, um novo sistema de informação, planejamento e avaliação, de forma a possibilitar a autonomia da escola.

- b) melhoria das condições materiais das escolas: aplicação de um reordenamento que prevê a utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros, que poderão ser ampliados com o repasse de recursos financeiros para realização de compra descentralizada de equipamentos e materiais de apoio didático, como bibliotecas, computadores, televisão e videocassete.

Para o MEC, esse reordenamento tem por objetivo a constituição de uma “escola para jovens”, adequando-a para essa específica faixa etária e disponibilizando recursos para o atendimento. Ainda como parte dessa política, pressupõe a necessária criação de estratégias de educação à distância e de atendimento a uma clientela diversificada, especificamente para os jovens indígenas e para os portadores de necessidades especiais, valendo-se de necessárias alterações nos currículos, nos materiais e nas metodologias.

- c) valorização dos agentes do processo de aprendizagem: professores, alunos e equipe técnica.

Para os profissionais, é previsto o acesso a bens culturais e de informação, tais como livros, *cd-roms*, fitas de vídeos, computadores, acesso à internet e frequência a diversos tipos de espetáculos, possibilitando um desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso, também calculam-se ações de distribuição de prêmios e incentivos e a organização de estágios e intercâmbios.

Já para os alunos, a valorização assenta-se na incorporação da cultura juvenil no cotidiano da escola, apoiando-se o associativismo e a introdução no currículo de projetos elaborados e executados pelos próprios alunos, como maneira de contribuir para sua autonomia enquanto cidadãos.

d) formação continuada dos profissionais da educação, incluindo várias ações já formuladas anteriormente. A autoformação de equipes escolares fundamenta essa concepção, que está centrada no entendimento de que o professor é o principal responsável por seu próprio desenvolvimento profissional.

Os documentos da reforma do ensino médio expõem a concepção de que autoformação pressupõe o reconhecimento de que os modelos tradicionais de capacitação como os cursos de reciclagem e de atualização, estão falidos, que se faz necessário a construção de novas estratégias de capacitação centradas nas equipes escolares e que se desencadeiem nas próprias escolas, isto é, o mais próximo possível da realidade vivenciada pelos profissionais, proporcionando a contextualização da realidade escolar.

A distribuição dos PCNEM e a constituição de redes de apoio à escola, propiciando o intercâmbio de experiências e o apoio à construção de projetos pedagógicos pelas equipes escolares, são consideradas estratégias dessas ações.

4- Consolidar um sistema de avaliação que acompanhe os resultados e sinalize para os sistemas, as escolas e a todos os envolvidos as necessárias correções de rumo

O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão vinculado ao Ministério da Educação, é responsável pelas informações sobre a educação e pelo sistema de avaliação da educação nacional. O ensino médio é avaliado pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, e também com um exame específico o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

O SAEB é uma avaliação institucional por amostragem, realizada a cada dois anos, que analisa, entre outros indicadores, a qualidade dos resultados obtidos pelos alunos da 4ª a 8ª série do ensino fundamental e os alunos da 3ª série do ensino médio. O SAEB, instituído pela portaria MEC nº1.795/94, alterada pela Portaria MEC nº839/99, tem como objetivo detectar falhas nos sistemas regionais de ensino ou em unidades escolares, servindo para reorientar órgãos da União ou órgãos técnicos para intervir nessas determinadas situações por meio do oferecimento de assessoria especializada e/ou de maiores investimentos, o que assegura um certo patamar de qualidade de ensino, direcionando recursos financeiros e técnicos para as regiões mais pobres.

Ao passo que, o ENEM criado simultaneamente com a reforma do ensino médio instituído pela Portaria MEC nº 438/98, é um exame voluntário que mede a aprendizagem dos concluintes e de egressos do ensino médio, que, de acordo com documentos do MEC tem como objetivo oferecer referências a respeito das competências e habilidades construídas pelos alunos na sua trajetória na educação básica. Também pode auxiliar e

orientar as futuras escolhas em relação à continuidade de estudos ou à inserção no mercado de trabalho. Os resultados poderão ser utilizados também nos processos seletivos para ingresso no ensino superior ou no mundo produtivo. Visa, ainda, a subsidiar o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas nas ações que objetivam melhorar a qualidade do ensino.

5- Definir o financiamento e otimização no uso dos recursos.

O MEC esclarece que na legislação em vigor, os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pela oferta e pelo financiamento do ensino médio, cabendo à União a tarefa redistributiva e supletiva.

A implantação das reformas do ensino médio foi financiada em grande parte pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e por outros agentes internacionais. Os empréstimos foram contraídos pelo Governo Federal e utilizado em dois subprogramas: um em nível nacional, e executado pelo MEC; e outro para ser executado pelos 26 Estados e pelo Distrito Federal, mediante a aprovação de projetos de investimentos compatíveis com os princípios e objetivos da reforma: adoção de um plano de reordenamento e racionalização de sua rede de escolas, ações de correção de fluxo escolar do ensino fundamental, formação continuada de professores e gestores, implantação de classes de aceleração, também no ensino fundamental, entre outros.

Desse modo, o Ministério da Educação criou o Projeto Escola Jovem que tem como metas implementar a reforma curricular e assegurar a formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio, equipar progressivamente as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e kit tecnológico, antena parabólica para recepção dos programas da TV Escola. Criar 1,6 milhão de novas vagas, melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais das unidades federadas, redefinir a oferta do ensino médio, com a criação de uma rede de escolas para jovens<sup>26</sup>.

Tendo em vista as disparidades entre as unidades da Federação, foi criado o Projeto Alvorada, que, em sua elaboração, considerou-se como critério o do IDH inferior à média brasileira. Desta forma, quatorze Estados que se encontravam nesta situação foram incluídos nesse Projeto: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins. Esses Estados podem submeter plano de trabalho ao governo federal reivindicando apoio ao Desenvolvimento do Ensino Médio.

---

<sup>26</sup> Documento disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acessado em 14/12/2002.

A Constituição Federal em seu artigo 214 e a LDB - Lei 9.394/96 no seu artigo 9º e no artigo 87, parágrafo 1º, prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação e determina que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e estabelece, ainda, que a união encaminhe ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei. Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente<sup>27</sup> apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155/98 o “Plano Nacional de Educação”, subscrito por mais de 70 parlamentares e por todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados.

Trata-se do projeto elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos e outros setores da sociedade, no I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). Esse plano ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira. No dia seguinte (11/02/1998), foi encaminhado pelo MEC o Projeto Lei nº 4.173/98 que “Institui o Plano Nacional de Educação” e tramitou como anexo do PNE da Sociedade Brasileira. O plano aprovado pelo Congresso sofreu nove vetos impostos pelo presidente da República, principalmente no que se refere a investimentos em educação, ou gastos sociais.

Para Valente e Romano (2002), “o presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano” e o transformou numa carta de intenções e o verdadeiro PNE deve continuar sendo reivindicado pela sociedade brasileira. Em 09 de janeiro de 2001, é sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei 10.172 que estabelece o Plano Nacional de Educação<sup>28</sup>, fundamentado na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC. É o segundo Plano Nacional de Educação feito no Brasil, o primeiro foi elaborado em 1962, como desdobramento da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61).

A redação do PNE destaca como objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública e, a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

---

<sup>27</sup> Documento disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acessado em 14/12/2002.

<sup>28</sup> O Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001 - norma legislativa prevista no artigo 214 da Constituição Federal e requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só foi sancionada doze anos após a promulgação da Constituição Federal.

As prioridades foram elencadas, levando em consideração as limitações dos recursos financeiros: garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, garantia de ensino fundamental a todos os que a eles não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior, valorização dos profissionais da educação, desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a educação profissional.

Com relação ao ensino médio, foram formulados no Plano Nacional de Educação vinte objetivos e metas, entre as quais destacamos: implementar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo CNE, melhorar o aproveitamento dos alunos, de forma a atingir melhores resultados no SAEB e no ENEM, assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino médio, entre outras.

## **2.2 As linhas orientadoras da reforma do ensino médio**

Para compreender as linhas orientadoras da reforma do ensino médio, recorre-se às contribuições deixadas por Antonio Gramsci que são extremamente fecundas e atuais para compreensão dessa realidade. No contexto de reforma do ensino médio estão presentes as categorias de subordinação intelectual, dominação ideológica e hegemonia defendida pelo pensador italiano.

Ao utilizar o termo subordinação intelectual, Gramsci apresenta a visão da dimensão ideológica da dominação de classe presente na sociedade capitalista. Essa dominação é, em primeiro momento, econômica, ou seja, a dominação do capital sobre o trabalho com a exploração das classes subalternas, fator gerador das lutas de classes, presente na política, na luta ideológica e na disputa por hegemonia.

A dominação econômica é garantida, sobretudo pela dominação político-ideológica (GRAMSCI, 1968, p. 11), cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Para garantir essa dominação, o Estado utiliza-se de duas estratégias: a primeira é a dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que as classes dominantes dão à sociedade; a segunda é o uso da

repressão – o exército, a polícia, as prisões, que são acionadas em períodos de crise nos quais fracassa o consenso espontâneo.

Segundo Gramsci, a possibilidade de dominação é dada basicamente por dois fatores, a aceitação da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes dominadas que lhes permita a autonomia. Para ele, as classes subalternas ainda estão presas ao senso comum (religião, folclore, credulidades). Sendo assim, não possuem uma visão de mundo que lhes seja adequada às suas reais condições de vida. Portanto, estão ideologicamente subordinadas:

[...] um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha [...]. (GRAMSCI, 1991, p. 15).

A dominação ideológica permite que as classes dominantes, representadas pelo grupo dirigente, imprimam suas idéias à totalidade social, exercendo uma ação primordialmente educativa. Gramsci assim enfoca essa perspectiva:

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1991, p. 37).

Conquistar e manter a hegemonia requer do que Gramsci chamou de aparelhos de hegemonia, assim entendidos o conjunto formado pelos espaços em que são elaboradas e/ou difundidas as ideologias. Gramsci identifica como principais aparelhos, a igreja, os sistemas escolares, os meios de comunicação de massa, as organizações culturais, profissionais e sindicais, considerando também a importância das demais. Buttigieg (2003, p. 46-47) analisando Gramsci diz:

Gramsci não compreende as operações hegemônicas como unidirecionais; elas não consistem somente na transmissão e disseminação de idéias e opiniões dos grupos dominantes para os estratos subordinados. A atividade cultural, no sentido mais amplo do termo, também estimula novas idéias nos setores privilegiados da sociedade, permite-lhes enfrentar novos problemas e permanecerem sintonizados com as demandas e aspirações de todos os setores da sociedade; em poucas palavras, ela reforça a capacidade dos grupos dominantes para olhar além do próprio interesse corporativo e estreito e, portanto, ampliar sua ação e influência sobre o resto da sociedade. A hegemonia, tal como Gramsci a concebe, é uma relação educacional.



Nesse sentido, a ideologia dominante exercida pelo Estado, nos documentos elaborados por intelectuais que se ocuparam da reforma do ensino médio utiliza-se dos sistemas escolares para impor sua hegemonia por meio da direção cultural e política que se procura imprimir pela ação educativa.

Assim, a reforma do ensino médio no Brasil é resultado de um amplo movimento que teve início no começo da década de 1990, quando organismos internacionais dão os primeiros passos no sentido de inspirar e orientar as reformas educacionais, principalmente nos países pobres, com assessorias técnicas, organizacionais e pedagógicas, organização de grandes eventos e abundante produção de documentos que serão utilizados pelos Estados, enquanto representantes das classes dominantes para manter a hegemonia do modo de produção capitalista.

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” é o primeiro grande evento apoiado e financiado pela UNESCO, UNICEF, PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, e Banco Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, dando início a um amplo plano para a educação no âmbito mundial, e tinha como eixo principal a idéia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aprovou a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Firma-se o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, e estabelece um amplo quadro para definição de compromissos no que diz respeito às políticas internacionais, regionais e nacionais para a educação.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo<sup>29</sup> (Declaração Mundial sobre Educação para todos, Plano de ação para a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Artigo 1, p. 2).

---

<sup>29</sup> Disponível em [www.unesco.org.br/publica/Doc\\_Internaciois/declaraNdelhi.asp](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internaciois/declaraNdelhi.asp).

Além de representantes de 155 países que subscreveram a Declaração de Jomtien, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, também participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e personalidades ligadas à educação, que se destacam mundialmente.

Esse documento pode ser simplificado, para fins de compreensão e análise em dois quadros, um contendo os objetivos, os compromissos e os requisitos da Educação para Todos, estabelecidos em dez artigos, e, um segundo quadro, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, em nível Nacional, Regional e Mundial.

### **Quadro I – Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

<p><b>Educação para todos: Objetivos</b></p> <p>1- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem</p>
<p><b>Educação para todos:</b></p> <p><b>Uma visão abrangente e um compromisso renovado</b></p> <p>2- Expandir o enfoque</p> <p>3- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade</p> <p>4- Concentrar a atenção na aprendizagem</p> <p>5- Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica</p> <p>6- Propiciar um ambiente adequado de aprendizagem</p> <p>7- Fortalecer as alianças</p>
<p><b>Educação para todos: Os requisitos</b></p> <p>8- Desenvolver uma política contextualizada de apoio</p> <p>9- Mobilizar recursos</p> <p>10- Fortalecer a solidariedade internacional</p>

**Quadro II – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**

<p><b>Nível nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar necessidades e planejar ações</li> <li>- Desenvolver um contexto político favorável</li> <li>- Definir políticas para a melhoria da educação básica</li> <li>- Aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas</li> <li>- Mobilizar canais de informação e comunicação</li> <li>- Estruturar alianças e mobilizar recursos</li> </ul>
<p><b>Nível regional</b> <b>(continental, subcontinental, internacional)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambiar informações, experiências e competências</li> <li>- Empreender atividades conjuntas</li> </ul>
<p><b>Nível mundial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar no contexto internacional</li> <li>- Fortalecer as capacidades nacionais</li> <li>- Prestar apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais (continentais, subcontinentais e intercontinentais)</li> <li>- Consultas acerca de questões políticas</li> </ul>

O texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, primeiramente desenha um quadro das necessidades educacionais das crianças e adultos nos países menos desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, em seguida, sob a forma de “objetivos”, “uma visão mais abrangente e um compromisso renovado” e “os requisitos”, distribuídos em um conjunto de artigos (quadro I). Os grandes objetivos do documento orientam-se para a satisfação das

necessidades básicas de aprendizagem, a expansão do enfoque sobre educação, a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem e em ambiente propício para sua concretização, ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, o fortalecimento de alianças, o desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio, a mobilização de recursos e fortalecimento da solidariedade internacional.

Para garantir a implementação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foram elaboradas as diretrizes apontadas no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades de Aprendizagem, que estabelece ações prioritárias em nível nacional, regional e mundial (quadro II). Assim, são instituídas algumas metas principais: avaliação de necessidades e planejamento de ações; desenvolvimento de um contexto político favorável; definição de políticas para a melhoria da educação básica; aperfeiçoamento de capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas; mobilização de canais de informação e comunicação; e, estruturação de alianças e mobilização de recursos.

As ações dos organismos internacionais se definem a partir de ações prioritárias no plano regional, ligadas ao intercâmbio de informações, experiências e competências e ao empreendimento de atividades conjuntas, as quais, por sua vez, articulam-se com a cooperação internacional. Essas atividades são concebidas no sentido do fortalecimento das capacidades nacionais e da prestação de apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais, incluindo ações de cooperação diversas.

As orientações da Conferência de Jomtien vão influenciar as políticas educacionais no Brasil, já a partir de 1990, também vão servir para delinear políticas educacionais nos anos subsequentes o compromisso firmado pelo Brasil na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.

Em dezembro de 1993, reunidos em Nova Delhi, na Índia, os líderes dos nove países em desenvolvimento com maior população, e com problemas para universalizar a educação básica e reduzir o analfabetismo, assinaram a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Education for ALL-9, referindo-se aos nove países integrantes deste acordo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), no âmbito da qual são estabelecidas várias diretrizes e compromissos.

As orientações educacionais brasileiras, a partir desse período, serão elaboradas em sintonia com os compromissos internacionais firmados na Declaração de Nova Delhi, como a ênfase na melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, filosofia de atenção integral, entendimento da questão educacional como responsabilidade de toda a sociedade,

foco na questão do magistério e direcionamento de recursos para a “educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais” disponíveis.

Outros documentos, elaborados por organismos internacionais vão influenciar na elaboração das políticas educacionais no Brasil. Em 1990, foi publicado pela CEPAL (Comisión Económica para América latina Y Caribe) *Transformación productiva com equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina e Caribe en los años noventa*<sup>30</sup>, enfatizando a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimento e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, publica em espanhol o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*<sup>31</sup>, traduzido para o português em 1995, em que vincula educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A ênfase era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores das reformas do Ensino técnico e médio no Brasil.

O documento elaborado pela CEPAL vai orientar a organização da educação na América Latina e Caribe, tendo como princípio

una Idea central, en torno a la cual se articularon las demás: la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social<sup>32</sup>. (CEPAL, 1992, p. 2).

A proposta é norteada para atingir dois desafios: no plano interno “*se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma, la moderna ciudadanía*”<sup>33</sup>; no plano externo “*de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional*”<sup>34</sup> (CEPAL, 1992, p. 3). Expõe, ainda, que o caráter principal da educação e da produção do conhecimento é o instrumento para enfrentar os dois desafios: no plano interno, que é a cidadania, assim

<sup>30</sup> Transformação produtiva com equidade. A tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e Caribe nos anos noventa. Publicado em Santiago, Chile, em março de 1990 (Tradução da autora).

<sup>31</sup> Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (Tradução da autora).

<sup>32</sup> Uma idéia central, em torno da qual se articularão as demais: a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social (Tradução da autora).

<sup>33</sup> Trata-se de consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação, em suma, a moderna cidadania (Tradução da autora).

<sup>34</sup> De compatibilizar as aspirações de acesso aos bens e serviços modernos com a geração de meios que permitam efetivamente o dito acesso à competitividade internacional (Tradução da autora).

como no plano externo, que é a competitividade, entendendo que esta dimensão seja a proposta central da CEPAL.

Como características da proposta são enfatizados três aspectos: o indutivo, um reconhecimento de que as mudanças na realidade regional e internacional e as idéias emergentes influem nas posições, aspirações e percepções dos distintos protagonistas do processo de geração e difusão do conhecimento, sugerindo tendências susceptíveis de generalizar-se. O aspecto sistêmico se esclarece na identificação de vínculos entre educação, capacitação, ciência e tecnologia e o sistema produtivo, como, também, as múltiplas relações que integram economia e sociedade, tanto no nível individual como no coletivo. Por fim, a ênfase na mudança institucional, destacando a necessidade de recursos financeiros adicionais e reconhecendo que estes não bastariam para resolver as carências.

O documento destaca as orientações políticas em sete diferentes contornos: o primeiro refere-se ao aspecto sistêmico, apontado acima, e enfatiza a necessidade de superar o isolamento do sistema educacional, de capacitação e de aquisição de conhecimentos científico-tecnológico, expondo-os às demandas sociais, pois a superação deste isolamento é fonte de dinamismo e mudança em cada subsistema e nas relações que se estabelecem entre eles. Os dois contornos seguintes refletem os resultados dessa abertura, ou seja, assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade, e impulsionar a criatividade e o acesso à difusão e a inovação em termos de ciências e tecnologia. Os quatro últimos contornos são de caráter instrumental, gestão institucional responsável, profissionalização e protagonismo dos educadores, compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o desenvolvimento científico-tecnológico, cooperação regional e internacional.

Esse documento enfatiza, ainda, que a proposta coloca a educação e o conhecimento no eixo da transformação produtiva com equidade, como âmbitos necessários para impulsionar o desenvolvimento da região e como objetivos que serão alcançados mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas.

Utilizando como parâmetros para a elaboração da política educacional brasileira as orientações contidas nos documentos acima mencionados, já no início da década de 1990, no mandato do então presidente Itamar Franco, e tendo como Ministro da Educação e do Desporto Murílio de Avelar Hingel, teve, por iniciativa do governo, um movimento de “valorização da educação” com o objetivo de colocar em ação as orientações oriundas de reuniões e documentos internacionais. Assim, como resultado desse esforço, foi publicado pelo MEC em 1993 o texto Plano decenal de educação para todos, proposto para o período

de 1993-2003. Este não é o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição, pois sua meta básica é eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, nesse período de dez anos.

Ao propor o Plano Decenal de Educação para Todos, previa o MEC as possíveis mudanças no sistema educacional brasileiro, principalmente a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Nesse sentido, o Plano Decenal se constituiu num “conjunto de diretrizes de políticas em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica”.

Já no primeiro objetivo proposto para o desenvolvimento da educação básica, mostra o compromisso assumido com as recomendações e acordos internacionais e a necessidade de atrelar a educação ao trabalho:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho. (BRASIL, 1993, p. 37).

Todo esse movimento que resultou no Plano decenal de educação para todos, e a posterior política educacional brasileira, mostra de forma transparente o papel da educação nessa nova cultura política caracterizada pela legitimação de uma educação com fins mercantis e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade. O projeto para a educação básica afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, expresso tanto no âmbito organizacional quanto no pedagógico. Nota-se a adoção de um pensamento pedagógico mercantil e a necessária incorporação pela educação de terminologia oriunda da atual economia capitalista: tecnologia, flexibilidade, competência, habilidade. Assim, a educação assume a dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em prejuízo de sua dimensão cultural mais ampla.

### **2.3 O trabalho como princípio educativo na reforma do ensino médio**

É notório o “interesse” que o Estado tem demonstrado pela educação, buscando financiamentos externos para investimentos capazes de assegurar “educação de qualidade para todos”. No caso em estudo – o ensino médio – há uma subordinação clara da escola ao modelo econômico vigente, visto que a elaboração das políticas educacionais brasileiras, entre elas a do ensino médio, seguiu as orientações oriundas de organismos internacionais,

e, sendo assim, a qualidade do ensino se traduz em zelar pela qualidade da produção, em que se faz necessário uma educação que assuma a responsabilidade de fornecer trabalhadores adequados às novas exigências produtivas.

As novas demandas do mundo produtivo e as recentes formas de organização empresarial demonstram que os empregadores deixaram de valorizar os jovens recém-saídos do sistema educativo como uma “matéria-prima” suscetível de ser moldada em serviço a partir das necessidades específicas da empresa, para valorizá-los como “produto acabado”, pronto para atender as mais diferentes necessidades, e cuja formação tem um preço elevado, que as empresas não estão dispostas a pagar. Resta, então, ao Estado, a tarefa de formar os jovens com as “habilidades” necessárias para o processo de trabalho. O Estado brasileiro, ao assumir esta tarefa, elaborou a reforma da educação média, geralmente destinada aos jovens, separando o ensino técnico do ensino médio. Todavia, os documentos elaborados para a reforma do ensino médio, não deixam dúvida da subordinação desse nível de ensino às demandas econômicas atuais, tornando-o tão profissionalizante quanto a educação profissional de nível técnico.

O reflexo dos compromissos assumidos pela Conferência de Jomtien, com a Declaração de Nova Delhi e com os documentos emitidos pela CEPAL, especificamente, *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad*, na educação média, já se faz notar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96, na sua demonstração de preocupação em preparar para o trabalho. Dos seus 92 artigos, quatro tratam exclusivamente da Educação Profissional, artigos 39 a 42, integrantes do Capítulo III, do Título IV. Porém, desde o art.1º nota-se a preocupação em estabelecer as relações entre educação e trabalho:

Art. 1º, § 2º - A *educação escolar*<sup>35</sup> deverá vincular-se ao *mundo do trabalho* e à prática social.

Art. 2º 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*.

Art. 3º XI – vinculação entre a *educação escolar*, o *trabalho* e as práticas sociais.

Art. 22 – A *educação escolar* básica tem por finalidades 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 posteriores.

---

<sup>35</sup> Os grifos destacados nesses artigos da LDB são da autora.



Art. 27 – III orientação para o *trabalho*

Os artigos 35 e 36 tratam especificamente do ensino médio, e neles destacamos:

Art. 35 – II *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.*

- IV a compreensão dos *fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos*, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36 – § 1º I domínio dos princípios *científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.*

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o *exercício de profissões técnicas.*

§ 4º *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.

Nos artigos 39, 40, 41 e 42 são apresentadas as normas que devem reger a Educação Profissional, os objetivos dessa educação, a quem se destina, quem pode frequentá-la, a forma de relacioná-la com a educação não estritamente profissional, procedimentos de reconhecimento de cursos, validade dos diplomas entre outros.

A leitura dos excertos destacados acima conduz à reflexão que o tema educação e trabalho, e mais especificamente entre educação geral e educação profissional proposta para o ensino médio, vem encontrando no Brasil formas de reafirmar que a educação possui papel importante para promover o desenvolvimento econômico, e que este promove a equidade social. Nesse sentido, a Lei nº 9.394/96 se destaca.

É significativo notar ainda que, com referência às relações educação-trabalho, nas quais tradicionalmente vêm prevalecendo os interesses do capital, há crescente afirmação da necessidade da valorização do trabalho como elemento essencialmente humanizador, isso afasta qualquer suposição de que o ensino médio pudesse ser apenas um aperfeiçoamento para lidar com as novas formas de produção, mas que sua preocupação é a valorização do jovem enquanto ser humano. Faz-se necessário, ressaltar que:

O trabalho em sua forma humana é, pois, a *mediação* que o homem necessita para constituir-se historicamente. A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do *bem viver*, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode lhe propiciar. (PARO, 1999, p. 106).

A não compreensão dessa distinção leva à conotação deturpada do processo humanizador do trabalho, que deve ser praticado como exercício de liberdade e não como necessidade ou como relação de dominação.

Um exame da Resolução CEB/CNE nº 03/98 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (DCNEM), e do Parecer CEB/CNE nº 15/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio chama a atenção o fato de ter sido elaborados por especialistas, entre eles intelectuais que já tiveram passagem por organismos internacionais<sup>36</sup>, que estão na plataforma das reformas educativas como o Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Comércio (OIT), entre outros; e, ainda, a insuficiente discussão realizada com as universidades e com a sociedade é suficiente para produzir material com base no qual se pode iniciar a compreensão das políticas para o ensino médio, e posto que todo esse processo já era parte orgânica da reforma educacional.

Para garantir sua hegemonia, as classes dominantes produzem seus intelectuais, cuja função é garantir o consenso da sociedade. Para a compreensão da origem e do processo formador do intelectual moderno, Gramsci parte do mundo da produção e chega à escola:

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve formar a base do novo tipo de intelectual. [...] A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. (GRAMSCI, 1968, p. 8-9).

Os intelectuais que elaboraram a reforma do ensino médio podem ser classificados no que Gramsci chamou de intelectual orgânico, que são aqueles que difundem a concepção de mundo hegemônica através da dominação intelectual. Esses intelectuais são dirigentes e organizadores:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. (GRAMSCI, 1991, p. 21).

Dessa forma, ao elaborar a reforma do ensino médio, os intelectuais orgânicos, representados por técnicos especialistas em educação, procuraram imprimir nos documentos do ensino médio não só a subordinação da educação à economia e ao trabalho

---

<sup>36</sup> Paulo Renato de Souza, João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro.

abstrato, como também é perceptível como a economia capitalista e o trabalho abstrato são inseridos no setor educacional, principalmente na escola, com o objetivo de propalar sob o disfarce do exercício da tão sonhada cidadania, a hegemonia capitalista. No extrato destacado abaixo, observa-se que o documento procura reduzir uma formação geral à específica ou transformar o ensino médio em profissionalizante:

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos** independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio. (BRASIL, 1998b).

Há pouca sensibilidade dos legisladores às funções sociais, culturais e igualitárias da educação e, por isso, buscam reiterar o papel da educação na lógica da produção, procurando alienar, adestrar e integrar de acordo com as demandas do mundo produtivo. O ensino médio não está vinculado a uma formação geral, propedêutica, mas é destinado a uma formação profissionalizante, que em toda a história da educação foi destinada aos filhos dos trabalhadores, procurando dar continuidade à formação de mão-de-obra barata.

Cláudio de Moura e Castro, um dos intelectuais envolvidos na elaboração da legislação educacional brasileira, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em artigo publicado pela revista *Veja* de 19 de agosto de 1998, diz que são os estudantes “afiados nos estudos dos clássicos” os que as empresas querem contratar. Isto porque, para os cargos de comando, as grandes empresas voltam-se para os níveis mais elevados da produção do conhecimento. Nesse sentido, a grande massa de estudante que frequenta o

ensino médio das escolas públicas está excluída dessa possibilidade, restando sua inserção no mundo da produção, como requer a legislação vigente.

Gramsci chamou a atenção para a falsa aparência que as escolas voltadas para a formação profissional dos jovens pobres, destinadas a lhe oferecer uma formação técnica moderna, adequada às necessidades de transformações da indústria e aos novos empregos, aparecem como democráticas e se colocam frente às escolas formativas:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-la em formas chinesas. (GRAMSCI, 2000, p. 49).

A reforma do ensino médio brasileiro encaixa-se, perfeitamente, no raciocínio de Gramsci, pois foi elaborada com a concepção de que a educação deve estar em sintonia com as modernidades introduzidas no mundo do trabalho e que a educação deve repousar em uma base sólida de competências cognitivas de ordem elevada, de capacidades mentais mais propícias à criatividade e à inventividade e enfrentamento de situações inesperadas, de uma visão prospectiva e assertiva dos desafios do trabalho. A educação é vista unicamente como instrução escolar e recepção passiva da informação e não, como expõe Buttigieg (2003) interpretando Gramsci, como “poder transformador das idéias, a capacidade de produzir mudança social radical e construir uma nova ordem pela elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa do mundo”.

As orientações da CEPAL foram reproduzidas tanto na elaboração das DCNEM, como dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. O documento dos Parâmetros corresponde a uma carta de intenções do governo, que constitui como a grande expressão da reforma desse nível de ensino, configura um discurso que, como todo discurso oficial, inclui as características pedagógicas que orientam a produção do conhecimento oficial. Tanto nas DCNEM como nos PCNEM, destaca-se a importância da contextualização. Lopes (2002) realizou estudo pormenorizado do conceito de contextualização utilizado nos documentos do ensino médio, discute que o “educar é para a vida” está relacionado a princípios dos eficientistas, uma vez que a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla. A autora, afirma:

Na medida em que a educação é entendida como uma atividade capaz de produzir uma mudança de performance, essa performance deve se desenvolver em um contexto situado. Assim, a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performance que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho. (LOPES, 2002, p. 395-396).

Seus estudos atestam, ainda, que o conceito de contextualização vem sendo bem aceito pelos educadores, que, aos poucos, vão substituindo o conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares pelo de contextualização e supõem que se trata mesmo de um enfoque educacional, desconsiderando que é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e inserção no mundo tecnológico.

As DCNEM destacam a importância de acelerar as transformações do ensino médio no Brasil, uma vez que, em todo o mundo, as mudanças nesse nível de ensino já estão ocorrendo. Isso decorre do fato de que o ensino médio deve acompanhar a nova geografia política do planeta, desenhada a partir da globalização econômica e pela revolução tecnológica. Assim, o ensino médio deve desenvolver as competências e habilidades necessárias para que os jovens possam se integrar e se adaptar às constantes transformações do mundo produtivo.

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória. Inicia-se, assim, em meados dos anos 80 e primeira metade dos 90 um processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da Educação Secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve como forte motivação inicial às mudanças econômicas e tecnológicas. (BRASIL, 1998b).

Membro do Conselho Nacional de Educação e relatora do Parecer CNE 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Guiomar Namó de Mello, em seu

livro *Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio*, salienta a importância que está sendo dada à educação no mundo inteiro, e destaca que os sistemas educacionais precisam tornar-se mais eficazes no preparo de uma cidadania que seja capaz de enfrentar as mudanças no mundo produtivo, impulsionadas pelas novas tecnologias, e seus impactos políticos, sociais e éticos. As transformações aceleradas no processo produtivo, com o desenvolvimento de máquinas capazes de realizar o que a mão-de-obra desqualificada antes realizava, passara, a exigir que se formem trabalhadores qualificados, mas não especializados. A especialização na produção é cada vez mais substituída pelas novas tecnologias. O trabalhador deve ter uma formação geral, que lhe possibilite saber onde buscar informações, e ter a capacidade de processá-las. As habilidades mais valorizadas são aquelas de caráter cognitivo, como “compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas” (MELLO, 2002, p. 34). A substituição do trabalho parcelado pelo trabalho em equipe, provocou a valorização das habilidades de liderança e autonomia. Gadotti (2003, p. 73) apoiado nos escritos de Gramsci, afirma:

A burguesia necessitava criar e ampliar o acesso da instrução básica para favorecer a seleção das mais altas qualificações intelectuais na pirâmide do sistema produtivo. Quanto maior, mais complexo e hierarquizado o modo de produção, mais numerosos serão os “graus” da escola. Aos poucos, como nota Gramsci, devido ao desenvolvimento das escolas, criam-se crises de desemprego. Essas crises não atingem o topo da pirâmide, mas justamente as camadas médias intelectuais.

A idéia que se difunde é que a reforma educacional, principalmente no ensino médio, seria capaz de proporcionar o desenvolvimento econômico do país e gerar as condições necessárias para o acesso ao emprego, porque a escola teria a capacidade de qualificar adequadamente a mão-de-obra e promover a equidade social e o desenvolvimento. Está subentendida a idéia de que o subdesenvolvimento do país é consequência de uma educação ineficiente e atrasada. No entanto, a situação caótica em que se encontra a educação pública no Brasil não é a causa do subdesenvolvimento, mas sim consequência do desprezo histórico que o sistema político impõe à educação nacional.

O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais é responsável pelas informações educacionais e por sua avaliação. Responsável, entre outras, pela avaliação do ensino médio, por meio do SAEB e de uma avaliação própria, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, concebido juntamente com a reforma do ensino médio, portanto, compartilha os mesmos princípios. Maria Helena Guimarães Castro, que ocupava o cargo de diretora da Secretaria de Ensino Superior (SESU), do Ministério da Educação e

do INEP, órgão responsável pela Avaliação Nacional do Ensino Superior - Provão, SAEB e ENEM, em entrevista ao Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, em agosto de 2002, explicita claramente que as competências avaliadas pelo ENEM são aquelas que os empresários indicam como desejáveis e são as mesmas indicadas pelo documento da CEPAL, um dos orientadores da reforma do ensino médio:

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o ENEM procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar. (CASTRO, 2001 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

Nesse contexto, o que as políticas educacionais sugerem é que a escola atenda às necessidades do mundo produtivo. O mercado de trabalho não necessita mais de trabalhadores especializados e que realizam de forma fragmentada seu trabalho, é necessário que percebam a relação de suas atividades com o produto acabado. As máquinas realizam o trabalho dos técnicos e as atividades dos trabalhadores se voltam para a supervisão da produtividade das máquinas e para a avaliação e solução de problemas. Atributos como a compreensão de textos, como expõe Castro, são utilizados na leitura de manuais de operação e manutenção das máquinas, e o trabalho em grupo para encontrar novas e criativas formas de incrementar a produção e aumentar ainda mais a produtividade e o lucro das empresas. Para formar o trabalhador que o sistema produtivo necessita não serão necessários mais que oito anos de estudos, daí a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que canaliza recursos apenas para o ensino fundamental. Apesar da Constituição prever em seu artigo 208 (inciso II) a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, este não é contemplado com os recursos do FUNDEF.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, coordenado por Jacques Delors, publicado no Brasil com o título Educação: um tesouro a descobrir, constitui em diretrizes gerais e orientadoras das DCNEM e dos PCNEM, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, assentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

É certo que os especialistas responsáveis pela reforma do ensino médio não só se inspiraram no movimento liderado pela UNESCO, mas também dele eram atores, reproduzindo no Brasil o pacto educacional mundializado.

As orientações dos organismos internacionais chegam ao interior das escolas públicas sob a forma de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e apoiados pelo Ministério da Educação. Cabe à comunidade escolar o preenchimento de questionários, prestação de contas, fornecimento de informações; a reflexão sobre o trabalho pedagógico se perde em meio a tantos afazeres burocráticos que devem ser cumpridos, como na regra do mercado, em tempos reduzidos. A equipe de direção das escolas (diretor, coordenador pedagógico e vice-diretor) torna-se responsável pela implantação dos programas, projetos e planos, muitas vezes mesmo não concordando com eles, são obrigados, pelo fato de ocuparem um cargo público, a implementá-los, e convencer os professores e a comunidade de que eles foram elaborados para melhorar a qualidade do ensino. Caccia-Bava assim observa:

São os diretores que, em tese, devem garantir difusão das políticas públicas governamentais de educação e a sua difusão disciplinada em sala de aula, pela vigilância da execução dos programas de cada professor. Eles não assumem a direção das escolas para garantirem os direitos das crianças e dos adolescentes que as integram. (CACCIA-BAVA, 2001-2002, p. 221).

Dessa forma, é comum encontrar nas escolas públicas descompasso entre a prática que aí se desenvolve e os conteúdos acadêmicos que abordam sobre as políticas públicas em educação. Há quase ausência de importantes componentes teóricos nas discussões escolares. As políticas públicas são, na maioria das escolas, implementadas sem prévia discussão crítica, o que obviamente traz grandes prejuízos para a eficácia da educação escolar em sua desejável contribuição para a transformação social.

#### **2.4 Ensino médio: categoria de ensino relegada e indefinida**

No prefácio do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, Jacques Delors questiona que o nível de ensino secundário é de algum modo “mal-amado”, pelo fato de ser objeto de muitas críticas e gerador de muitas frustrações. Certamente que essa afirmação merece mais atenção no contexto deste documento.



A história da educação brasileira assinala a existência de um insistente dualismo na oferta de educação à população, e que muitos educadores apontam como particularidade o fato de coexistir escolas para os pobres e escolas para os ricos. Fato expresso pelo papel da educação para o trabalho profissionalizante, ou seja, educar para o desempenho de uma atividade específica constitui-se tarefa da escola para os pobres, enquanto a escola para os ricos prepara para níveis mais elevados de ensino, entre os quais o superior é o mais indicado, e a trajetória para alcançá-lo é o ensino médio.

A luta pela democracia, entendida como forma de organização social na qual predominam a liberdade e a igualdade vai abalar, no Brasil, a estrutura educacional, e o Estado passa a ser questionado em sua forma tradicional de organização da educação, assim há necessidade de novos arranjos educacionais mais democráticos. A escola pública, questionada naquilo que representa o elitismo e a exclusão social das camadas menos favorecidas da população, busca adaptar-se às novas demandas, entre as quais a democratização das oportunidades educacionais.

O ensino fundamental (de 1ª a 8ª série) é eleito como prioritário em suas iniciativas de atendimento à população, responsável por reduzir as altas taxas de analfabetismo que ainda persistem no País, e por elevar o baixo nível de escolaridade da população. Assim, houve grandes investimentos nesse nível de ensino, as políticas para a inclusão e permanência na escola conduziram a um aumento nas taxas de matrículas e foram registradas redução nas taxas de evasão. Com o desenho desse quadro, as políticas públicas para o ensino fundamental promoveram a inclusão, embora não tenham conseguido melhorar a qualidade.

Com relação à educação de nível médio, atualmente denominado Ensino Médio, é certamente o que mais carece de clara definição e de estudos mais profundos. Com relação ao ensino fundamental, há a assertiva de que a finalidade é fornecer embasamento comum imprescindível a todo cidadão. Quanto ao ensino superior, há consenso no caráter profissionalizante. Nesse sentido, o ensino médio carece de melhor definição. Tradicionalmente parece ter prevalecido a concepção de que se trata de preparação para o Ensino Superior, mas partir da Lei nº 5.692/61, confirmado na Lei nº 9.394/96, supera sua condição de curso terminal. Mesmo que o ensino médio possua finalidade em si, ele continua sendo requisito tanto para a entrada no ensino superior, tanto quanto para a educação profissional de nível técnico.

O Decreto nº 2.208/97 torna o ensino médio co-requisito para cursos de educação profissional de nível técnico. O artigo 8º, parágrafo 4º do referido decreto prescreve “O

estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio”. Dessa forma, a matrícula no ensino médio é condição para a matrícula na educação profissional de nível técnico, e o certificado de conclusão de ensino médio é condição essencial para a obtenção do diploma de técnico.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta um diagnóstico do ensino médio, expondo dados fornecidos pelo IBGE em 1997, de uma população de 16.580.383 habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos, apenas 5.933.401 encontram-se matriculados no ensino médio. A tabela 3 do PNE apresenta os seguintes dados:

**Tabela 1 – Ensino Médio – Matrícula - Brasil – 1991 e 1998**

Dependência Administrativa Faixa etária	1991		1998		Crescimento
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	%
Total	3.770.230	100	6.968.531	100	84,8
Dependência Administrativa					
Federal	103.092	2,7	122.927	1,8	19,2
Estadual	2.472.757	65,6	5.301.475	76,0	114,4
Municipal	176.769	4,7	317.488	4,6	79,6
Particular	1.017.612	27,0	1.226.641	17,6	20,5
Faixa Etária					
Menos de 15 anos	128.804	3,4	96.474	1,4	-25,1
15 a 17 anos	1.625.789	43,1	3.120.185	44,8	91,9
Mais de 17 anos	2.015.637	53,5	3.751.872	53,8	86,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Informe Estatístico, 1996 e censo escolar 1998.

De acordo com a tabela acima extraída do PNE, as matrículas no ensino médio dividem-se por dependência administrativa em 1991, 73% no ensino público e 27% no privado. Este número se amplia para aproximadamente sete milhões de matrículas em 1998, sendo 82% no ensino público e 17% no privado.

O PNE mostra, ainda, como dados de 1997, reduzido acesso ao ensino médio. De uma população de 17 milhões na faixa de 15 a 19 anos, havia somente seis milhões de estudantes matriculados no ensino médio. Também é grande o número de adultos que voltam ao ensino médio vários anos após concluir o ensino fundamental. Dos 6.968.531 alunos do ensino médio, em 1998, 54,8%, ou seja, 3.817.688 eram estudantes do curso noturno, o que faz supor que a maioria destes já esteja no mercado de trabalho.

Assim, encontra-se longe a universalização do ensino médio, o que é reconhecido até mesmo na legislação. O PNE assinala vinte metas para o ensino médio. A primeira meta postulava a implementação de condições que assegurassem, no início do ano letivo de 2004, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e que, em cinco anos, assegure-se o atendimento de 50% da demanda e, em dez anos, 100% da demanda do ensino médio. Isso significa que, por projeção legal, o atendimento integral da demanda só se fará em 2010.

Verifica-se que o ensino médio ainda é, no Brasil, uma realidade distante de muitos jovens, e aqueles que o freqüentam nas escolas públicas recebem ensino de baixa qualidade. Cabe destacar que, devido às formas de progressão de estudos, os jovens atingem cada vez mais novos, o ensino médio, sendo comum estarem na faixa etária entre os quinze e os dezoito anos, devendo tomar decisões definitivas, principalmente por inserção no universo profissional. Dessa forma, o educar está “camuflado” no profissionalizar, e a educação média perde sua visão mais abrangente de que a educação é a preparação do ser humano no sentido mais amplo da palavra. O jovem, que deveria adquirir atitudes favoráveis ao trabalho socialmente útil e conhecimentos suficientes para subsidiar escolhas futuras, acaba de certa forma, sem escolhas, sendo preparado para o mercado de trabalho.

Importante determinador da exclusão do jovem do ensino médio é a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou miséria e significa a exclusão histórica e ainda atual, de significativo número de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. A exclusão da escola é gradativa, à medida que o jovem vai tendo a possibilidade de conseguir emprego, ainda que em condições precárias, ou devido aos currículos expostos de forma desmotivante, ou, ainda, à falta de perspectiva que o ensino médio oferece. Assim, dos 35 milhões de alunos que estão matriculados no ensino fundamental, só nove milhões estão no ensino médio, dos quais apenas 1,8 milhão concluem essa etapa de ensino.

A necessidade de melhor definição para o ensino médio encontra-se estampada também no Plano Nacional de Educação:

[...] no caso do ensino médio, não se trata apenas de expansão. Entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização. Um aspecto que deverá ser superado com a implantação das Novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e com programas de formação de professores, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática. (BRASIL, 2001, p. 51).

A indefinição do que deve abranger esse grau de ensino, acaba por gerar confusões até mesmo na esfera da administração federal. O Secretário da SEMTEC, já no governo de Luis Inácio Lula da Silva, o engenheiro e professor da UnB, Antonio Ibañez Ruiz, em entrevista à Revista do Ensino Médio, publicada pela SEMTEC/MEC, ano 1, nº 1, jun/jul 2003, destaca a necessidade de criação de uma política para o ensino médio, e como forma de equilibrar a defasagem idade/série torná-lo obrigatório e criar a política do livro didático para o ensino médio. Mas o que mais chama a atenção na entrevista é a idéia defendida por ele de criação de um quarto ano para o ensino médio:

Seria um quarto ano vocacional para aqueles que vão entrar no ensino médio a partir do próximo ano. E por que isso? Porque as diretrizes do ensino médio falam em 3.200 horas mínimas e que acabam ficando como máximo. E 3.200 horas não são suficientes para você formar o cidadão, muito menos para o cidadão que quer estar apto para o trabalho ou para a universidade. Não podemos ter escolas que preparem só para a universidade, ou escolas que preparem só para a cidadania, temos que garantir as duas coisas. E garantir esse conteúdo mínimo para todos não é suficiente, pois o mínimo se torna o máximo. Para um aluno do ensino médio, ingressar na universidade, é preciso ter mais horas de estudo. E isso não significa que seja uma revisão de tudo que já estudou nos outros três anos, não. Queremos mais carga horária e novos conhecimentos [...]. A idéia então é preparar melhor o aluno. Muitos críticos dizem que se ensino médio já está ruim, por que queremos criar um quarto ano? Mas o quarto ano não é para melhorar a qualidade do ensino médio, mas para preparar melhor o jovem. A melhoria da qualidade do ensino médio vai se dar de outras formas, com melhores livros didáticos, melhores condições de trabalho e qualificação para os professores. (BRASIL, 2003, p. 12 -13).

Como a definição das políticas educacionais não leva em conta as necessidades da população, mas interesses políticos, como Gramsci (1975 apud SAVIANI, 1983, p. 14) chama a atenção:

[...] a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de ‘conchavos’ de partidos e arranjos de gabinetes [...].

A reforma ministerial do governo Lula atingiu o Ministério da Educação. As idéias defendidas por Cristovam Buarque para o ensino médio foram desprezadas, e novamente, coloca-se em discussão alterações para esse nível de ensino. A nova proposta é retomar o que foi alterado em 1997, ou seja, unir ensino médio e profissionalizante.

A escola pública tem, na sociedade, função essencial de escolher, reproduzir e ampliar o saber produzido e acumulado pela humanidade ao longo de sua história e, ao inserir o trabalho como princípio educativo, fornecer aos seus educandos condições favoráveis para que ele possa conhecer a história do trabalho humano, sua evolução, a forma atual de divisão do trabalho, suas conseqüências, as questões relativas a salários, direitos, deveres, formas associativas e solidárias, trabalho autônomo, a precarização do trabalho na sociedade atual e suas conseqüências, entre outros temas.

O que não pode acontecer, é que a escola perca sua função de espaço de socialização, de construção do saber, do aprender a dividir, do construir relações afetivas, sonhos, desejos e alegrias, para se tornar como quer aqueles que elaboram as políticas educacionais, no templo do mercado, o lugar próprio para produzir mercadorias prontas para servirem ao mercado. A escola deve atuar antes e durante o processo de trabalho, contribuindo com o fornecimento de conhecimentos científicos e técnicos.

É legítimo, porém, que a escola pública deva dar respostas às novas situações vividas, seja no ato de ensinar e de aprender, inseridos no processo de produção do conhecimento, seja na discussão das questões de ordem política, econômica, científica e tecnológica, a fim de ser uma instituição co-responsável pelas questões essenciais do seu tempo.

A seguir será apresentado o contexto em que a pesquisa empírica foi realizada e, elaborada uma análise dos dados coletados por meio de questionário respondido por alunos do ensino médio de duas escolas públicas do município de Franca, com a finalidade de conhecer o contexto da vida desses jovens e as representações que possuem acerca do mundo juvenil.

### 3 - CONTEXTO DA PESQUISA, CONTEÚDOS DA VIDA E MUNDO JUVENIL

O novo ensino médio, produzido por meio de uma reforma que sucedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 contempla para essa modalidade de ensino ênfase na formação para atuar no trabalho, relegando a um segundo plano os objetivos mais amplos do ensino médio. É com jovens que frequentam esse nível de ensino, que foi realizada a pesquisa empírica desse estudo.

Conhecer os conteúdos de vida dos jovens estudantes do ensino médio é uma difícil tarefa, uma vez que se trata de grupo heterogêneo. Porém, esse contorno foi apreendido, com base num questionário que os jovens se dispuseram a responder. Para apreender os conteúdos da vida dos jovens, a partir de sua vivência construída numa rede de relações que ocorrem no contexto escolar de nível médio, é necessário levar em conta dois pressupostos: de um lado, para melhor apreender a realidade, faz-se necessário dirigir o olhar a diferentes ângulos de observação, por outro, que a atenção dirigida a cada um dos ângulos tende a revelar quão diversa e contrastante se revela a realidade juvenil.

É importante destacar que um questionário, por si só, não representa mais que fragmentos da realidade, o que nos obrigou a ir além, a recorrer também às entrevistas individuais e propor discussão de alguns temas em grupos focais, deixando que cada um se expressasse naturalmente. Dessa maneira, à medida que os jovens iam revelando seus conteúdos de vida, a atitude da pesquisadora era de expectativa e receptividade em relação às suas expressões.

A utilização do questionário e das entrevistas não teve como finalidade traçar conteúdos de vida individuais, tomados isoladamente, mas a prioridade era explorar estilos, sinais e normas comuns aos jovens estudantes do ensino médio. É certo que, aspectos tidos como pouco significativos foram rejeitados na análise e interpretação dos dados a preferência foi direcionada àqueles que identificam as características do grupo. A organização de alguns dados foi realizada em forma de tabela, para permitir melhor visualização dos dados.

### 3.1 O contexto

A princípio, a pesquisa estava prevista para ser realizada em apenas uma escola, que oferece quase que exclusivamente o ensino médio e está localizada na região central da cidade. Esta escola é denominada nesse estudo como Metrópole. Quando de posse dos questionários, que foram respondidos pelos alunos desta escola, surgiu uma inquietação com a possibilidade de obter dados diferentes com alunos de uma escola localizada em área periférica. Dessa forma, houve a escolha de uma outra escola, que atende também o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e está localizada em um dos bairros da periferia da cidade, esta escola será denominada Província. Nessa, o ensino médio é oferecido no período da manhã, juntamente com o ensino fundamental e, no período noturno atende apenas o ensino médio.

Não há diferenças significativas nos dados extraídos dos questionários e das entrevistas aplicados nos alunos da escola Metrópole e os respondidos pelos alunos da escola Província. Dentre tais diferenças, destaca-se que os alunos que freqüentam a escola da região central, em sua maioria, dependem de ônibus para ir à escola, uma vez que moram em bairros distantes; e entre os alunos da escola da periferia, nenhum dos que responderam ao questionário depende de transporte para chegar à escola, são na totalidade, alunos da própria comunidade onde a escola está inserida. A outra diferença que sobressai está relacionada à renda familiar. Entre os alunos da escola de periferia, não foi registrado nenhuma renda familiar superior a dois mil reais e entre os alunos da escola central foi apontado, por alguns, renda superior a três mil reais. Nenhuma dessas duas diferenças mencionadas foi suficiente para diferenciar os conteúdos da vida e as expectativas dos jovens.

Não foi fácil estabelecer critérios para a escolha dos alunos que seriam sujeitos dessa pesquisa e que estudam na escola Metrópole, que funciona em três períodos e atende mais de dois mil alunos, matriculados no ensino médio. Após a análise de variáveis, optou-se por identificar na lista piloto da escola dois números<sup>37</sup>, selecionando representantes de todas as salas. E, também, equilibrar o número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino. A intenção era evitar que apenas os “melhores alunos” fossem escolhidos para responder ao questionário. A opção recaiu sobre os números 13 e 14, que alternavam nas

---

<sup>37</sup> Aquele que é utilizado para montagem de uma sala de aula. Atualmente é critério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo classificá-los na ordem alfabética do total de alunos. Isto porque, algumas escolas classificavam em ordem alfabética, mas, classificando primeiro os meninos e depois as meninas.

diferentes salas rapazes e moças, porém, se numa determinada sala, os alunos correspondentes a estes números estivessem faltado, ou houvessem abandonado os estudos, deveria ser encaminhado o número 12 ou 15. Dessa maneira, os questionários foram distribuídos para dois alunos de cada sala. O mesmo critério foi utilizado para a escolha dos alunos da escola Província.

Predomina ainda, na sociedade, a idéia de que a escola localizada no centro oferece ensino de melhor qualidade. Isso decorre do fato que, no passado, quando a escola pública atendia quase que com exclusividade os filhos das famílias mais ricas, a educação oferecida era de qualidade, dessa forma, há, ainda, a ilusão de que esta qualidade de ensino prevalece da mesma maneira.

As escolas de bairros geralmente foram construídas em decorrência do aumento populacional e de medidas que permitissem o acesso das classes subalternas à educação, também, nesse caso, há o preconceito de que uma escola construída para pobres não pode oferecer qualidade. Portanto, as duas concepções são formuladas de forma errônea, a baixa qualidade do ensino é uma característica que atinge atualmente as escolas públicas, e decorre de uma série de fatores, que serão destacados ao longo desse estudo.

Os alunos da escola Província que responderam ao questionário são todos do bairro onde a escola está inserida. Já a escola Metrópole, localizada na região central, atende alunos provenientes dos mais diferentes e distantes bairros da cidade, e o número de alunos atendidos, que moram na região central, é insignificante. Na tabulação dos dados, foi possível identificar alunos provenientes de 26 bairros diferentes, conforme Tabela 2, e, na pesquisa documental realizada na escola, e na entrevista com a Diretora, foi verificado que no quadro de alunos há moradores de três cidades da região<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> A escola recebe alunos das cidades de Restinga, Patrocínio Paulista e Cristais Paulista, são poucos alunos dessas cidades que freqüentam a escola Metrópole chegam à cidade em ônibus fretado para estudantes, ou ônibus urbano que interligam Franca a essas cidades.



**Tabela 2 – Local de residência dos alunos da escola Metrópole**

<b>Bairro</b>	
Zona Norte/ Vila Santa Terezinha	03
Vicente Leporace	11
Miramontes	03
J. Petrália	02
J.Tropical	01
Zona Oeste/ Estação	02
J. Guanabara	04
J. Califórnia	01
B. São Joaquim	04
J. Dermínio	03
Zona Sul/ J.Santa Bárbara	01
J. Aeroporto I	03
J. Aeroporto II	05
J. Aeroporto III	04
Recanto Elimar	01
Santa Rita	05
J. Francano	02
Zona Leste/ J. São Luis	05
J. Brasilândia	08
J. Panorama	01
J. Seminário	06
J. Líbano	01
J. Rivieira	01
J. Paulistano	06
J. Paulista	01
Centro	04
Total	88

### 3.2 Conteúdos da vida

Para traçar os conteúdos de vida do jovem estudante do ensino médio, recorreu-se, do ponto de vista metodológico, à análise do material obtido pela tabulação dos cento e doze questionários respondidos pelos alunos das escolas Metrópole e Província e, ainda, com a transcrição das entrevistas individuais.

### 3.2.1 Origem familiar

Os dados obtidos comprovam que com as medidas de correção fluxo<sup>39</sup>, e com a progressão continuada implantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, os alunos estão chegando cada vez mais novos ao ensino médio. A maioria encontra-se na faixa etária dos 15 aos 17 anos, os poucos que apresentam idade acima dos 18 anos (Tabela 3) são alunos que já ficaram retidos no ensino médio ou que são provenientes do EJA - Educação de Jovens e Adultos, são também, na quase totalidade, alunos do curso noturno. A maioria dos alunos não foi retida em nenhuma série do ensino médio.

**Tabela 3 – Faixa etária**

Idade	Escola Metrópole	Percentual	Escola Província	Percentual
14	10	11,4%	0	0,0%
15	22	25,0%	10	41,7%
16	24	27,3%	4	16,7%
17	20	22,7%	6	25,0%
18	6	22,7%	2	8,3%
19	4	4,5%	2	8,3%
21	2	2,3%	0	0,0%
Total	88	100,0%	24	100,0%

Percebe-se que a maioria dos alunos encontra-se na faixa etária de 15 a 18 anos. Verifica-se na escola Metr pole alunos com 14 anos (menor idade encontrada no ensino médio), mas também registrou os alunos com idade mais elevadas (21 anos). Na escola Província, a maioria dos alunos encontra-se na faixa de 15 e 17 anos.

Dos cento e doze alunos que responderam ao questionário apenas um jovem da escola Metr pole é casado e uma jovem solteira da mesma escola possui um filho.

<sup>39</sup> As medidas de corre o de fluxo são utilizadas para corrigir a trajetória escolar dos alunos com defasagem idade/série, pela acelera o de estudos, com vistas à sua reintegra o e retorno às classes regulares mais adequadas às respectivas faixas etárias. (Fórum de debates “Progressão continuada: Compromisso com a aprendizagem” – Secretaria de Estado da Educa o do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP).

Com relação à etnia (Tabela 4), há, nas duas escolas um maior número de brancos, seguido por mulatos e negros. Porém, a escola Província atende maior número de negros e mulatos, que a escola Metrôpole.

**Tabela 4 – Etnia**

Etnia	Escola Metrôpole		Escola Província	
	Escola	Percentual	Escola	Percentual
Branco	62	70,5%	10	41,7%
Negro	12	13,6%	7	29,2%
Mulato	14	15,9%	7	29,2%
Total	88	100,0%	24	100,0%

As famílias dos alunos (Tabela 5) não são numerosas, prevalecendo uma média de quatro a cinco pessoas, há poucas famílias pequenas e também poucas muito numerosas, prevalecendo família entre quatro e cinco membros.

**Tabela 5 – Número de componentes da família**

Número de componentes da família	Escola Metrôpole		Escola Província	
	Escola	Percentual	Escola	Percentual
2	3	3,4%	2	8,3%
3	12	13,6%	3	12,5%
4	26	29,5%	8	33,3%
5	26	29,5%	5	20,8%
6	14	15,9%	3	12,5%
7	6	6,8%	2	8,3%
8	1	1,1%	0	0,0%
9	0	0,0%	1	4,2%
Total	88	100,0%	24	100,0%

Na maioria das famílias as mães trabalham (Tabela 6), mas é possível notar uma maior proporção de mães dos alunos da escola Província no mercado de trabalho, e é proporcionalmente maior o número de mães desempregadas, nessa mesma escola.

**Tabela 6 – Participação das mães no mercado de trabalho**

Mães	Escola Metrópole	Percentual	Escola Província	Percentual
Trabalha	48	54,5%	18	75,0%
Não trabalha	34	38,6%	2	8,3%
Desempregada	6	6,8%	4	16,7%
Total	88	100,0%	24	100,0%

É possível observar que o nível de instrução das mães (Tabela 7) é baixo, poucas concluíram o Ensino Médio. Apenas uma mãe de aluno da escola MetrÓpole possui curso superior completo e uma outra, curso superior incompleto. Nota-se, também, que as mães dos alunos da Escola Província possuem um nível de escolaridade mais baixo do que as mães dos alunos da escola MetrÓpole.

Apesar do nível de instrução das mães dos alunos da escola Província ser menor, a participação delas no mercado do trabalho é maior, mas o salário apontado pelos alunos é menor para as mães de alunos dessa escola.

**Tabela 7 – Escolaridade das mães**

Instrução da mãe	Escola Metrópole	Percentual	Escola Província	Percentual
Fundamental incompleto	42	47,7%	16	66,7%
Fundamental completo	5	5,7%	4	16,7%
Ensino Médio incompleto	23	26,1%	4	16,7%
Ensino Médio completo	16	18,2%	0	0,0%
Superior incompleto	1	1,1%	0	0,0%
Superior completo	1	1,1%	0	0,0%
Total	88	100,0%	24	100,0%

Com relação aos pais, poucos não trabalham (Tabela 8), e apenas um aluno da escola Metr pole afirma que o pai está desempregado, são três pais de alunos da escola Metr pole aposentados e um da escola Província. A maioria deles trabalha em atividades relacionadas ao setor calçadista. Num país onde há altos índices de desemprego, a situa o apontada nos questionários indicando poucos desempregados   explicável pelo fato da cidade de Franca ser exportadora de calçados, ocorrendo, a partir de 1990, considerável um aumento nas exporta es, o que tem gerado grande número de empregos diretos e indiretos.

**Tabela 8 – Participa o dos pais no mercado de trabalho**

Pai	Escola Metr�pole		Escola Província	
Trabalha	78	88,6%	17	70,8%
Não trabalha	6	6,8%	6	25,0%
Desempregado	1	1,1%	0	0,0%
Aposentado	3	3,4%	1	4,2%
Total	88	100,0%	24	100,0%

A escolaridade dos pais (Tabela 9) também   baixa, mas é proporcionalmente superior à escolaridade das mães. Registra-se um número maior de pais da escola Metr pole com ensino superior completo e incompleto. Entre os pais dos alunos da escola Província, poucos freqüentaram e, também, poucos concluíram o ensino médio; não foi apontado freq u ncia de nenhum em curso superior, o que evidencia que os pais de alunos da escola Metr pole possuem uma escolaridade maior do que os da escola Província.

**Tabela 9 – Escolaridade dos pais**

<b>Escolaridade dos pais</b>	<b>Escola Metr�pole</b>	<b>Percentual</b>	<b>Escola Província</b>	<b>Percentual</b>
Fundamental incompleto	29	33,0%	12	50,0%
Fundamental completo	11	12,5%	8	33,3%
Ensino Médio incompleto	6	6,8%	2	8,3%
Ensino Médio completo	21	23,9%	2	8,3%
Superior incompleto	6	6,8%	0	0,0%
Superior completo	15	17,0%	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100,0%</b>	<b>24</b>	<b>100,0%</b>

A renda familiar (Tabela 10) da maioria dos alunos pesquisados situa-se entre R\$ 500,00 e R\$ 2.000,00, porém foram apontadas rendas menores e também rendas maiores. Novamente há diferença entre a renda familiar dos alunos da escola Metr pole, que são rendas mais elevadas do que a renda dos alunos da escola Província. Há, nas respostas, dados que possibilitam explicar a menor renda familiar dos alunos da escola Província: baixa escolaridade da mãe e do pai e o maior número de mães desempregadas.

**Tabela 10 – Renda familiar**

Renda familiar	Escola Metr�pole	Percentual	Escola Província	Percentual
Até R\$ 500,00	11	12,5%	3	12,5%
De R\$ 500,00 a 1.000,00	36	40,9%	9	37,5%
De R\$ 1.000,00 a 2.000,00	24	27,3%	12	50,0%
De R\$ 2.000,00 a 3.000,00	9	10,2%	0	0,0%
Mais de R\$ 3.000,00	8	9,1%	0	0,0%
Total	88	100,0%	24	100,0%

### 3.2.2 O trabalho dos jovens

Para os jovens, o ingresso no mundo do trabalho se apresenta como uma forma de “rito de passagem” da juventude ao mundo adulto, sendo que para os jovens das camadas mais pobres, assim como para suas famílias, a forma o educacional e, principalmente, o trabalho significa a possibilidade de fugir da pobreza, de construir projetos de futuro, assim como, a oportunidade de socializa o, de aquisi o de dignidade, de autonomia e liberdade.

No universo dessa pesquisa, poucos alunos afirmaram não trabalhar, porém, manifestam desejo de fazê-lo e tecem críticas aos motivos pelos quais justificam estar fora do mercado de trabalho. Alguns afirmam que não trabalham por ainda não terem a idade mínima exigida por lei e, outros, face à falta de oportunidade dada aos iniciantes, por não terem a experiência que o mercado de trabalho exige.

No Brasil, até recentemente, a criança e o jovem estavam sem qualquer prote o legal em rela o a sua inser o e permanência no mercado de trabalho. Essa preocupa o começa a surgir nas discussões que precedem a elabora o da Constitui o de 1988. Em março de 1988, foi criado o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-

Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Fórum DCA, cujo objetivo era o de fazer chegar de forma organizada aos parlamentares constituintes, uma idéia até então inédita no Brasil: combater a violência estrutural e cotidiana contra a infância e a adolescência, por meio de legislação. Como resultado dessa mobilização, a Assembléia Nacional Constituinte vai aprovar e fazer constar na Constituição Federal o Título VIII, capítulo VII, artigo 227, dedicado aos direitos e à proteção da criança e do adolescente. O art.7 da Constituição, dedicado aos direitos dos trabalhadores, destaca no inciso XXXIII: “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 (dezoito) e de qualquer trabalho a menores de 16 (dezesesseis) anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 (quatorze) anos”. Em outubro de 1999, foi enviada ao Congresso Nacional para sua apreciação, a Convenção 138, datada de 1973 (aprovada e ratificada pelo Brasil em dezembro de 1999), e a Convenção 182, de 1999 (aprovada pelo Congresso em 12 de setembro de 2000, que entrou em vigor em fevereiro de 2001), ambas elaboradas pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, e que tratam do trabalho de crianças e jovens adolescentes. A Convenção 138 proíbe todo e qualquer trabalho até os quinze anos, e a Convenção 182 prioriza o combate ao que se chama de “piores formas de trabalho infantil”.

Apesar da existência de legislação que protege a criança e o jovem adolescente do trabalho, muitos jovens abordados por este estudo e que se encontram abaixo da idade mínima permitida pela legislação afirmam exercer algum trabalho. As meninas, geralmente, realizam trabalhos domésticos (babá, doméstica, confeitadeira), porém, outras atividades também são exercidas por elas: vendedoras e atividades ligadas à produção de calçado. Todos os meninos com idade entre 14 e 15 anos, que afirmam trabalhar, realizam atividades ligadas ao setor calçadista: colador de peças, revisor de peças e serviços gerais. A jornada de trabalho para essa faixa etária gira em torno de três a cinco horas diárias, ou seja, entre quinze e, vinte e cinco horas semanais. É uma jornada menor do que a dos jovens acima dos dezesseis anos e dos adultos, mas em se tratando de jovens em idade escolar, esse número não pode ser desprezado, ainda mais se for levado em conta que não se trata de atividades eventuais ou irregulares.

Comumente trabalham para parentes, amigos ou vizinhos e os rendimentos apontados são muito baixo, inferiores a meio salário mínimo. Esse quadro denota como o mercado de trabalho dos jovens é precário, com presença significativa de jovens ocupados sem contrato de trabalho e proteção das leis trabalhistas. Pochmann (2004, p. 231) argumenta que “ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa



escolaridade, ocupando vagas de menor remuneração, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia do trabalho”.

Essa é uma realidade que atinge os jovens em todas as regiões brasileiras. Pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania, com Projeto Juventude<sup>40</sup>, aponta que entre os jovens que trabalham, 78% são assalariados, mas a maioria em situação de informalidade (40,5%). Acrescenta, ainda, que um número grande de jovens trabalha sem receber nada (16,3%).

Mesmo com rendimentos tão baixos esses jovens utilizam essa pequena quantia para consumos pessoais, tais como roupas, calçados, perfumaria e, alguns, ainda ajudam nas despesas de casa. Dessa forma, pode-se afirmar que uma parcela da reprodução familiar fica por conta de seu trabalho, isso conduz ao que Frigotto (2004, p.181) chama de “processo de adultização precoce”. Processo contrário ocorre com os filhos das famílias de classes médias e ricas, que prolongam a juventude, uma vez que sua inserção no mercado de trabalho é postergada, em virtude do alongamento dos estudos, atendendo às exigências da sociedade do conhecimento por melhor escolaridade. Geralmente, o ingresso no mercado de trabalho vai ocorrer após os 25 anos de idade e, em atividades de melhor remuneração e em postos de direção na hierarquia do trabalho.

Certamente, o número de jovens com idade inferior à permitida pela legislação exercendo atividades de trabalho, principalmente no setor de calçados, seria maior em Franca, se não fosse a atuação do Instituto Pró-criança<sup>41</sup>

Mesmo afirmando que gostam do trabalho, e que não gostariam de deixá-lo, e ainda, demonstrando preferência pelo trabalho em relação à escola, parte-se da hipótese de que um jovem fora da escola, ou sem tempo para estudar ou praticar alguma atividade física, constituir-se-á pessoa prejudicada em seu desenvolvimento, principalmente se for considerado que a educação é parte fundamental da preparação para a vida adulta. O que se

---

<sup>40</sup> Instituto Cidadania – Projeto Juventude, Documento de conclusão – versão inicial para discussão, complementação e ajuste. São Paulo, 2004.

<sup>41</sup> O Instituto Pró-Criança foi criado em 1995, depois de denúncias internacionais de que a indústria calçadista de Franca utilizava mão-de-obra infantil. Compradores internacionais colocaram como condição para a compra de calçados em Franca, a erradicação do trabalho infantil. Para combater o trabalho de crianças e adolescentes o Sindicato da Indústria de Calçados de Franca, a Associação de Comércio e Indústria de Franca e Diretoria Regional CIESP/FIESP, fundaram o Instituto Pró-Criança. Hoje, o Instituto conta com 58 empresas associadas, 42 são indústrias de calçados que produzem para exportação (essas empresas correspondem a 10% das indústrias de calçados da cidade, mas representam 70% das exportações). Segundo o Presidente do Instituto Pró-Criança e também Presidente do Sindicato da Indústria de Calçados de Franca, Elcio Jacometi, a pretensão não é erradicar o trabalho infantil, mesmo desejando, mas a pretensão maior é criar obstáculos para a inserção de menores de 16 anos no trabalho de manufatura de calçados. Para dar credibilidade ao Programa, o Instituto, em parceria com a UNI-FACEF – Centro Universitário UNI-FACEF, realiza semestralmente auditoria em indústrias e prestadores de serviços. As ações do Instituto estão focalizadas nos prestadores de serviços, uma vez que na indústria não há trabalho de menores. O Instituto atende e encaminha para diferentes cursos filhos dos prestadores de serviços. Em 2002 atendeu 529 crianças e adolescentes, em 2003 foram 690 e, em 2004, 644.

faz necessário é uma política educacional que abra a possibilidade de tempo integral à permanência do jovem na escola, com espaços apropriados para pesquisa (biblioteca, computadores, laboratórios), espaços para praticar esporte, aprender línguas, música, informática, enfim, o essencial para reconhecer o jovem como sujeito de direitos.

Os jovens que afirmam não trabalhar porque não têm experiência e, dessa forma, não são aceitos no mercado de trabalho, representam o alto grau de dificuldade de sua inserção no trabalho e, ainda, enfrentam um difícil paradoxo, porque se não têm experiência não conseguem emprego, não conseguindo, não podem adquirir experiência, não sendo, pois, possível adquirir a credencial que garante o acesso ao mercado de trabalho. Na cidade de Franca, com a intensificação do processo de terceirização da atividade calçadista, o aprendizado dessas atividades começa no próprio lar, com parentes ou vizinhos. Dessa forma, a inserção dos jovens no setor de calçados é facilitada, mas conseguir trabalho em outras atividades torna-se mais difícil pela falta de experiência. Muitos jovens afirmaram que iniciaram suas atividades laborais com calçados e esperavam, depois, conseguir outro tipo de trabalho, mas com o passar do tempo perceberam as dificuldades em ingressar em outras atividades.

Os jovens desse estudo, quando indagados sobre o maior problema que atinge a juventude foram categóricos ao afirmar que é a falta de oportunidade no mercado de trabalho. Muitos afirmam que gostariam de trabalhar, mas que ninguém oferece oportunidade para aqueles que não possuem experiência.

Embora as considerações acima de que jovens em idade inferior à permitida pela legislação exerçam atividades no mercado de trabalho, o número de jovens abordados por esse estudo, em idade igual ou superior à permitida pela legislação e que gostariam de trabalhar, é superior àqueles com idade inferior à 16 anos, que ainda não poderiam trabalhar, mas trabalham.

Milhões de jovens em todo o Brasil, entre eles os estudantes do ensino médio, travam diariamente lutas para obterem vagas no mercado de trabalho. Pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE, sobre a Situação do Trabalho no Brasil nos anos 90<sup>42</sup> aponta que o desemprego juvenil ultrapassou em 1999 a marca de 30%, em todas as regiões metropolitanas, o que evidencia a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho. A pesquisa considerou como jovens os indivíduos com idade igual ou superior a 16 anos e inferior a 25 anos, isto é,

---

<sup>42</sup> Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos – DIEESE. A situação do trabalho no Brasil. São Paulo: DIEESE, 2001.

aqueles compreendidos na faixa etária entre 16 e 24 anos. O limite inferior, ou seja, a idade de 16 anos, refere-se à idade mínima legal para ingresso no mercado de trabalho, e 24 anos, a idade considerada limite para o que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, considere como jovem.

A maioria dos alunos investigados no presente estudo estuda e trabalha, permanecendo mais tempo nas atividades trabalhistas do que na escola; o número de horas trabalhadas fica entre cinco e nove horas, e a permanência na escola, para os alunos do diurno, é de cinco horas, e oficialmente de quatro horas para o noturno. Oficialmente porque as escolas criam de forma extra-oficial um horário alternativo, levando em conta as dificuldades dos alunos para retornarem às suas casas. Na escola Metrópole a diretora afirma que os alunos são moradores de bairros distantes e necessitam tomar ônibus para retornar aos lares, e que os ônibus passam nas proximidades da escola antes das 23 horas. Assim, convencionou-se que as aulas terminariam às 22horas e 40 minutos. Na escola Província, o diretor afirma que atende à solicitação dos pais pela afirmação de que o bairro é perigoso e, portanto, quanto mais cedo saírem da escola maior será a segurança para retornarem aos lares, tendo em vista que as aulas encerram-se às 22horas e 40 minutos.

Quando indagados sobre as razões de trabalharem, duas respostas predominaram. A primeira, e mais freqüente, é que trabalham para ajudar a família, a outra, para conquistar sua independência financeira.

A renda familiar baixa, como apontado na Tabela 10, em consequência da remuneração do pai e/ou da mãe situar-se em patamares muito baixos, não ganhando o suficiente para manter seus filhos fora do trabalho, acaba por conduzir os jovens ao desempenho de atividades trabalhistas e permitir que acumulem, em dupla jornada, trabalho e escola, com benefício do primeiro em detrimento do segundo. Os salários dos jovens vão compor a renda familiar e, ainda, a renda pessoal, uma vez que é com os seus ganhos que vão adquirir roupas, calçados, cobrir os gastos com lazer, aquisição de material escolar, cursos de língua ou de informática.

O fato de não depender financeiramente da família, faz com que o jovem sinta-se com mais liberdade e autonomia, pois torna-se porta-voz de uma ideologia que pensa o trabalho como uma atividade boa e adequada, independente da atividade que realiza e como a realiza. Em suas respostas, ressaltam que “o trabalho dignifica o homem e o torna mais independente”, “quem trabalha aprende a valorizar as coisas”, que o “trabalho é necessidade de todo ser humano” e, ainda, “trabalhar é conquistar a cidadania”.

Certamente, as afirmações dos jovens acerca da importância do trabalho refletem os séculos de construção de uma ideologia do trabalho, que considera essa atividade como a mais nobre exercida pelo homem, como o remédio para todos os males, como a prevenção contra as más influências, como exercício de aquisição da responsabilidade, como a única forma legítima de aquisição de riqueza e acesso aos meios de vida.

Essa é uma ideologia que elimina das pessoas o senso crítico a respeito do trabalho, uma vez que tira a possibilidade de questionar se é bom para qualquer pessoa, independentemente da natureza leve ou penosa, inofensiva ou perigosa, saudável ou insalubre do trabalho. Não aponta aqueles que podem e devem trabalhar e para quem o trabalho deve ser optativo ou proibido, como idosos, doentes, crianças e jovens estudantes.

Portanto, se o trabalho fosse exatamente o que proclama essa ideologia, todos os jovens, até mesmo os filhos das famílias com alta renda estariam trabalhando, ou, trabalhando e estudando. No entanto, são os pobres que lançam mão do argumento moral do trabalho, e o elegem como instrumento de sobrevivência, uma vez que relegam a escola ao segundo plano e estigmatizam o futuro adulto. Estudo realizado por Sarti a respeito da moral dos pobres sobre o trabalho sustenta a afirmação acima:

É através do trabalho, então, que demonstram **não** serem *pobres*: através de sua *honestidade*, sua *disposição* de *vencer*, tornam-se, por esses atributos morais, *iguais a eles*. *Vencer* aqui não significa necessariamente ascender socialmente, mas se afirmar pelo valor positivo do trabalho. Ao lado da negatividade contida na noção de *ser pobre*, a noção de *ser trabalhador* dá ao pobre uma dimensão positiva, inscrita no significado moral atribuído ao trabalho, a partir de uma concepção da ordem do mundo social que requalifica as relações de trabalho sob o capital. [...] O valor moral atribuído ao trabalho compensa as desigualdades socialmente dadas, na medida em que é construído dentro de outro referencial simbólico, diferente daquele que o desqualifica socialmente. (SARTI, 2003, p. 89).

A aquisição desses valores morais sobre o trabalho faz com que as populações de baixa renda encarem o trabalho como prioridade em suas vidas, dessa forma, a escola deixa de ser atividade fundamental na formação do ser humano. Para essas populações, o trabalho se constitui como “uma dádiva, que compensa as desigualdades sociais”, ou, no sentido segundo, o qual “[...] o valor do trabalho se define dentro de uma lógica em que conta não apenas o cálculo econômico, mas o benefício moral que retiram desta atividade” (SARTI, 2003, p. 90), sendo, dessa maneira, preferível manter-se no emprego que na escola.

Trabalhar também possui o significado da afirmação da sua identidade, do reconhecimento da família como gratidão aos sacrifícios que ela fez para o criar, ajudar nas

despesas da casa significa retribuir os pais. Trabalhar traduz-se em ter acesso a bens de consumo que vão padronizar os comportamentos que definem suas marcas como jovem.

A substituição da escola pelo trabalho, ou uma dedicação maior ao trabalho em vez da escola, acaba por tirar de muitos jovens a oportunidade de construir um futuro melhor. Ao invés de ser um instrumento de capacitação, como aparece na própria fala dos jovens, o trabalho, quando ocupa o lugar da escola, acaba tornando-se mais uma forma de reprodução e aprofundamento da desigualdade social.

Todos os jovens abordados por esse estudo que trabalham, afirmam gostar do seu trabalho, e os motivos que os levam a gostar do que fazem são os mais variados: porque é tranquilo, não atrapalha os estudos, é fácil, o ambiente é agradável, a possibilidade de conviver com outras pessoas, faz o que gosta, entre outros. Também as atividades que realizam são muito diversas, mas a maioria trabalha com atividades relacionadas à produção de calçados, seguidas por vendedores de loja e caixa de supermercado. Contudo, ao responder se gostariam de ter outro trabalho, a quase totalidade respondeu que sim. Ao indicar outro trabalho que gostariam de ter, nenhum aponta a indústria calçadista, pelo contrário, manifestam forte rejeição e desejo de estar fora dela. As atividades contempladas na preferência dos jovens são as vinculadas ao uso da informática.

### **3.2.3 A escola na percepção dos jovens**

A pesquisa procurou equilibrar o número de estudantes das três séries do ensino médio, incluindo alunos de todos os turnos das escolas. Ao responderem porque estudam nesta escola, nota-se diferença nas respostas dos alunos das duas instituições investigadas. Os que estudam na escola Metrópole atribuem a escolha da escola por ser uma escola melhor, ter bons professores, ensino mais “forte”, muitos relatam que os pais também estudaram nessa escola, outros que foram os pais que a escolheram pelas qualidades já apontadas. Os alunos que estudam na escola Província, também destacam as qualidades da escola, mas, a maioria das respostas aponta o fato de ser a mais próxima de suas casas.

Ao serem questionados sobre o que mais gostam de fazer na escola, duas respostas predominam, estudar e conversar com os amigos. Porém, surpreende quando afirmam que os melhores amigos, os mais íntimos não são os da escola, que na escola possuem colegas e não amigos.

A quase totalidade dos alunos afirma gostar de estudar pelos mais diferentes motivos, preferir estudar a trabalhar, descobrir coisas novas, ser necessário para o futuro, para ser alguém na vida, porque o conhecimento não ocupa espaço e nunca é demais, e que o estudo amadurece e estabelece rumos na vida. Observa-se que as afirmações relacionam-se em sua maioria com a gestão de oportunidades, uma vez que estudar é visto como responsabilidade pessoal, ao mesmo tempo motor das oportunidades futuras.

É evidente que o futuro não se faz somente pela educação, mas sem dúvida ela é condição de possibilidade, cria pontos, cruzamentos capazes de fazer com que os alunos adquiram condições viáveis de estabelecer metas para o presente e projetos para o futuro. Não é possível exprimir o sentido de futuro senão em virtude de ações empreendidas no presente para alcançá-lo. O ensino médio é, para os jovens que freqüentam as escolas públicas, condição de produção de um futuro melhor.

Os que afirmam não gostar de estudar alegam que ninguém gosta de estudar, estudam porque é necessário, estudar é cansativo e estressante, preferem fazer outras coisas, não têm paciência com o aprendizado. Essas afirmações constituem casos isolados no conjunto de alunos que responderam ao questionário ou que foram entrevistados.

Esses alunos são aqueles que dizem que estudam porque são obrigados, alguns pelos pais, outros, pela necessidade, embora não sintam prazer pelo estudo, reconhecem que ele é importante. Beto, 17 anos, aluno do 2º ano da escola Província, afirma “Não gosto de estudar, ninguém gosta de estudar, se estuda é porque precisa”. Carlos, 19 anos, aluno do 3º ano da escola Metrópole, afirma “Não gosto de estudar, estudar é cansativo e estressante, gosto mais de trabalhar, já tomei muitas bombas, mas agora vou terminar porque sei que no futuro vou precisar”. Ana, 18 anos, também aluna da escola Metrópole, 3º ano, diz “Não gosto de estudar, prefiro fazer outras coisas, mas sei que hoje não vou conseguir arrumar emprego se não tiver terminado o ensino médio, e isso é tudo que eu quero fazer, não pretendo fazer faculdade”.

Para esses alunos, a ida à escola constitui a pior parte do dia, afirmam que faltam muito e que as suas notas (conceitos) são suficientes para passar, mas que sempre necessitam freqüentar os períodos de recuperação, em quase todos os bimestres precisam realizar atividades de compensação de ausência.

A quase totalidade dos alunos garante que é comprometida com os estudos, entre tantas justificativas, algumas merecem destaque, “estudo é futuro”, “pretendo passar no vestibular”, “para ter uma vida melhor”, “para ser alguém na vida”, “sem estudo não se chega a lugar nenhum”, “sem estudo as pessoas não são nada”, “estudo é tudo”.

Novamente, observa-se a preocupação com o futuro e que a escola se constitui em valor de apropriação, de condições para definição de objetivos e projetos de futuro. Dessa forma, é possível afirmar que o jovem não conquista a consciência de futuro apenas por si, mas, também, estudando. Quando se fala em futuro, postula-se modificações da sociedade e da pessoa, no tempo. Como se dá essa modificação? O que modifica? Como prever e agir sobre esse processo?

Uma primeira abordagem do problema deve levar à compreensão que o futuro solicita idéias acerca da concretude, de onde e como se quer estar e como se preparar para o futuro sem perder de vista a noção de tempo, historicamente posta. Para Arendt, o homem na plena realidade de ser concreto, vive sempre numa lacuna temporal entre o passado e o futuro, e acrescenta:

Apenas porque o homem se insere no tempo, e apenas na medida em que defende seu território, o fluxo indiferente do tempo parte-se em passado, presente e futuro; é essa inserção – o princípio de um princípio para colocá-lo em termos agostinianos que cinde o contínuo temporal em forças que, então, por se focalizarem sobre a partícula ou corpo lhes dá direção, começam a lutar entre si e a agir sobre o homem [...]. (ARENDR, 1992, p. 37).

E afirma, também, que não há nenhuma “continuidade consciente no tempo”, mas há consciência dos que vivem nesse tempo de projetar um elo entre o presente e o futuro. Os jovens, no seu cotidiano, acumulam experiências e conhecimentos visando projetar um futuro, dessa forma, a educação tem como essência o fato de que os jovens estão sendo preparados para esse futuro.

O que se evidencia na afirmação dos jovens em relação ao futuro, é a preocupação em se preparar para o trabalho, como se o futuro fosse única e exclusivamente o trabalho. Certamente que futuro envolve trabalho, mas não tão somente trabalho, abrindo outras perspectivas para a vida. Se o olhar for reduzido apenas ao trabalho, corre-se o risco de não entender outros processos da vida social que vão influenciar na construção do futuro. Daí a importância do papel orgânico e estratégico da escola, dos professores e das políticas públicas educacionais em oferecer aos jovens condições determinantes na elaboração de escolhas atuais que vão refletir e determinar seus projetos de futuro. Os jovens precisam compartilhar com os adultos as responsabilidades pelas escolhas.

Ao serem indagados sobre porquê estudam, a maioria das respostas se associa ao trabalho e à projeção do futuro, “para ter um futuro melhor”, “entrar facilmente no mercado de trabalho”, “ser ‘alguém’ no futuro”, “formar e ajudar a família”, “ter um trabalho digno”, “ser uma pessoa ‘cabeça’”, “ter melhores oportunidades profissionais”.

Apenas a resposta de uma jovem, Carolina, 17 anos, aluna do 3º ano da escola Província, não está relacionada ao trabalho ou futuro e afirma: “o estudo é importante na nossa formação como cidadãos”.

Nota-se, na fala dos jovens, que o futuro fascina e assusta, mas ao mesmo tempo é repleto de desejos profissionais, de esperança de uma vida melhor, para si e para a família, a obtenção de um emprego pode significar mudança de vida e autonomia e, é por meio do estudo que projetam o futuro, e um futuro melhor se associa a um bom emprego que, para esses jovens pode ser conquistado com a elevação do nível de escolaridade. Essa idéia aparece não só na fala dos alunos, mas também dos professores e pais. No entanto, muitos não conseguem projetar a escolaridade para além do ensino médio. Dessa forma, é com a conclusão do ensino médio que esperam um “futuro melhor”, que pode ser visualizado pelo acesso a postos de trabalho qualificado.

No entanto, visita às escolas pesquisadas, entrevista com os diretores, professores e alunos apontam um quadro em que o ensino médio, da forma em que se encontra e nas condições em que se apresenta, deixa a desejar em relação à formação capaz de desenvolver a autodisciplina intelectual, a autonomia moral, valores sobre humanismo e base necessária para futura especialização, quer em cursos técnicos, em universidades ou no próprio processo de trabalho.

É nessa fase escolar que devem ser desenvolvidas todas as potencialidades dos jovens. A sua condição social desfavorável deve ser compensada pela escola com ensino de qualidade que envolva a utilização de bibliotecas, laboratórios, recursos de informática e comunicação, ou seja, conteúdos e recursos capazes de desenvolver as potencialidades que muitas vezes são reservadas apenas àqueles que freqüentam cursos universitários. Nesse sentido Gramsci defende:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 1968, p. 124).

Os jovens ocupam determinadas posições na estrutura social, mas é certo que se encontram no cruzamento de muitas oportunidades e de muitos destinos, o sistema educacional impõe modelos de obediência e responsabilidade para que consigam “se dar bem na vida”. As respostas apontam que um futuro melhor só é possível para quem obtém sucesso, e tem sucesso quem consegue os melhores empregos, assim, o ensino médio



significa a trajetória que ele deve percorrer para conseguir sucesso, sucesso que não é para todos; as frustrações podem começar ainda no estudo de nível médio, com a baixa qualidade da educação oferecida e ter continuidade nas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, na difícil tarefa de conquistar bons salários.

Mas é certo que o ensino médio é a esperança de futuro de jovens pobres, nele está depositada a expectativa de melhorar de vida, e nessa trajetória os jovens carregam os anseios dos pais que esperam que os filhos se tornem “alguém na vida”, e da própria sociedade que deposita nos jovens a responsabilidade por um futuro melhor para a humanidade. Nota-se essa idéia reproduzida na fala dos jovens, ao expressarem que os adultos vêem os jovens como o futuro da humanidade, “como as pessoas que irão mudar o mundo futuramente”, “que vão tornar o mundo melhor”, “que são capazes de mudar o lugar onde vivem”, “de participar da construção de uma sociedade mais justa”.

Dessa forma, estudar significa preparar para o futuro e, na visão dos jovens, este é o trabalho. Ser trabalhador basta para ser considerado cidadão, como a jovem Karla, 17 anos, aluna do 3º ano da escola Metrópole, expressa em sua resposta “Trabalhar é importante para ter nosso dinheiro e trabalhar é cidadania”. Porém, cidadania vai além do trabalho e engloba, entre outros aspectos, a educação que, por sua vez, tem como finalidade a conquista da própria cidadania.

Nos anos 1980, uma das bandeiras dos movimentos sociais foi a cidadania, que começou a ser reivindicada por todos os setores sociais, mas principalmente pelos excluídos do conjunto de direitos que lhes dão a condição de cidadãos. Nesse sentido, o trabalho para os jovens passa a ser visto como um direito, uma vez que o jovem também começa a ser visto como ator social e sujeito pleno de direitos.

É necessário considerar que a tradicional aspiração da sociedade é marcada pelo desejo de segurança que o trabalho proporciona, nesse sentido, torna-se fácil entender porque os jovens projetam no ensino médio a trajetória possível para conseguir alcançá-lo com sucesso.

A justificativa do porquê estudar é para os jovens alunos do ensino médio praticamente a mesma coisa do porquê são comprometidos com os estudos: “estudo para ter um futuro melhor”, “para entrar facilmente no mercado de trabalho”, “para ser alguém na vida”, “para ter o mínimo que o mercado de trabalho exige”, “para conquistar melhores oportunidades na vida profissional”. Poucas respostas não estão atreladas ao futuro trabalhador: “porque gosto”, “estudo é importante na nossa formação como cidadãos”,

“para ser uma pessoa ‘cabeça’ e ter minhas próprias opiniões”, “para ser uma pessoa mais culta”.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 aponte o ensino médio como a etapa final da educação básica e mencione nas finalidades do ensino médio o prosseguimento dos estudos, sem especificar em qual nível, o ensino médio é visto, por muitos alunos, principalmente para os que estudam no diurno da escola Metrôpole, como condição essencial à preparação para o vestibular e ingresso em cursos superiores, como esperança que lhes sejam oferecidas condições necessárias para serem aprovados em vestibulares de ingresso em universidades públicas.

Outras expectativas também são apontadas pelos jovens: que o ensino médio possa “indicar caminhos na vida”, “aprender coisas novas”, “aprender para um dia ensinar outras pessoas”, “levar muitas amizades”. Mas um dos sujeitos da investigação menciona que não tem muitas expectativas em relação ao ensino médio.

Os jovens alunos trabalhadores estabelecem uma pequena relação entre os conteúdos que aprendem na escola e sua aplicabilidade no trabalho, alguns afirmam que nada daquilo que aprendem na escola acrescenta ao seu trabalho, afirmam que precisam, no dia a dia, de alguns conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática; e esclarecem que ler e interpretar textos e fazer contas é o que precisam para trabalhar, porém, as regras de convivência como o respeito e educação foram os mais citados.

Ao indagar os alunos sobre o que aprendem no ensino médio e integram ao trabalho, a intenção era verificar se os objetivos da reforma do ensino médio que é a aquisição de “habilidades e competências” para o mundo do trabalho, possuíam uma aplicabilidade pelo menos que parcial, imediata. Pelas respostas dos alunos, verifica-se que não, eles não conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e seu trabalho.

Esse fato demonstra que o ensino médio encontra-se tão debilitado que, mesmo atendendo ao disposto nos documentos da reforma desse nível de ensino, e das orientações dos PCNs, que reafirmam a necessidade de preparar para o trabalho, os jovens, ainda que exercendo atividades na mais baixa hierarquia do mundo do trabalho, não conseguem estabelecer inter-relações entre os conhecimentos escolares e a realização do seu trabalho.

Certamente que o processo de aquisição do conhecimento não precisa necessariamente ter uma aplicabilidade imediata, mas supõe-se, de acordo com as orientações das políticas educacionais, os jovens deveriam estar adquirindo e,

preferencialmente, aplicando essas famosas “habilidades e competências” no mercado de trabalho.

O fato que mais chama atenção é que o ensino médio na forma em que se encontra, vazio de conteúdos e cheios de jargões ideológicos, tentando domesticar os jovens e inseri-los na lógica do capitalismo contemporâneo, principalmente permeado pelo mundo do trabalho, não tem tido o sucesso esperado, uma vez que o “adestramento” desejado pelos representantes das classes dominantes que elaboraram a referida reforma não está atingindo o sucesso esperado.

Porém, a revelação mais grave é que o jovem também não adquire os conhecimentos historicamente construídos capazes de proporcionar a superação do senso comum e adquirir a consciência filosófica capaz de conduzir à transformação da sua própria realidade. Sendo assim, a sociabilidade acaba por tornar-se a maior aquisição do aluno no ensino médio, podendo utilizá-la na escola, no trabalho e nos diversos espaços de convivência. Além disso, também se faz necessário a adaptação às normas da empresa, e isso é muito bem trabalhado na escola e assimilado pelo aluno.

Verifica-se que a educação de nível médio para as classes subalternas se desvela pela concepção de educação pelo mínimo:

Um pouco de português, um pouco de matemática algumas noções de higiene, porque sabe como é pobre, precisa ter algumas noções de higiene, um pouco de cidadania, às vezes a religião faz esse papel, mas hoje em dia nem sempre tem feito, então um pouco de cidadania para a população se comportar bem. [...] Já reparou que escola para rico não faz horta, na escola de rico tem excursões para museus, concertos, feiras. Agora, quando a escola é para pobre tem horta, tem futebol, um batuque que é para socializar, enfim, é melhor que ficar na rua assaltando as pessoas de bem. (DUARTE, 2005)<sup>43</sup>.

Os conhecimentos científicos, a literatura clássica, os conhecimentos estéticos e tecnológicos não estão incluídos no currículo do ensino médio das escolas públicas, são privilégios das classes dominantes, que têm acesso aos conhecimentos cientificamente elaborados o que, portanto, conferem a essa classe não só a dominação econômica, como também a dominação intelectual ou político-ideológica.

Essa dominação, segundo Gramsci (1968), ocorre porque as classes subalternas interiorizam a ideologia dominante e pela ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea, pois se encontram presas ao senso comum. Nesse sentido, o ensino médio

---

<sup>43</sup> Trecho extraído da fala do Prof. Dr. Newton Duarte na banca do exame de qualificação da pesquisadora em 16 de junho de 2005.

ministrado nas escolas públicas, não proporciona a superação do senso comum e, em contrapartida, contribui para a continuidade da subordinação econômica e intelectual das classes subalternas e, conseqüentemente, a continuidade da hegemonia das classes dominantes.

Indagados sobre o que aprende no trabalho e incorporam na escola, a maioria das respostas indica os valores humanos: respeito ao próximo, paciência, calma, simplicidade, humildade, responsabilidade, compartilhar, trabalhar em grupo. Apenas a resposta de Sara, 17 anos, aluna do 3º ano da escola MetrÓpole, confeitadeira, relaciona o trabalho aos conteúdos escolares “no meu trabalho utilizo produtos químicos, consigo estabelecer relações entre as reações químicas dos produtos que utilizo, com o que aprendo na escola”.

Para a maioria dos jovens, a sociabilidade é o que se aprende na escola e se usa no trabalho e se aprende no trabalho e se usa na escola. É incontestável que exista uma estreita relação entre educação e sociabilidade, no sentido de formação integral do indivíduo, e que a educação pressupõe, necessariamente, a comunicação, a transmissão e a aquisição de conhecimentos, crenças, valores, hábitos e sociabilidade. No entanto, a sociabilidade que a escola transmite está no sentido de “boa” educação, representando a preocupação da burguesia com o capital cultural que têm procedência antes familiar do que escolar, mas é nela que é depositada toda a responsabilidade pela formação do cidadão.

Há, na fala dos alunos, muitas reclamações em relação ao ensino médio, porém conseguem apontar sugestões para sua melhoria tais como, a atuação dos professores que aparece na maioria das sugestões: “melhores professores”, “professores interessados para ensinar de forma diferente”, “que saibam entender o comportamento e idéia dos jovens”, “professores com maior liderança na sala de aula”, “selecionar professores”, “professores que gostam do que fazem”, “com boa vontade para ensinar”, “professores mais criativos”.

A atuação e o interesse dos alunos também são apontados como fatores de melhoria do ensino médio: “mais interesse dos alunos nas aulas”, “levarem mais a sério os estudos”, “prestarem mais atenção nas aulas”, “selecionar alunos”, “alunos interessados em estudos e não em brincadeiras”.

Há sugestões que são fundamentais para a compreensão da escola que os jovens desejam: mais esporte, jogos interclasses, existência de mais regras, a união dos professores com alunos, mais aulas práticas, materiais didáticos de qualidade, mais tempo de aula, principalmente no noturno, aulas aos sábados, um ensino mais moderno, que não seja cópia de lousa que só serve para doer a mão, aulas mais criativas, criação do quarto ano, mais recursos didáticos, discutir assuntos que se passam fora da escola, mais amizade

entre professores e alunos. Percebe-se que o aluno sabe qual escola é melhor para ele, qual escola ele deseja.

Da relação de sugestões apontadas pelos alunos, duas relacionam-se ao lazer, mais esporte e jogos interclasses, são reivindicações feitas pela maioria dos garotos que buscam suprir na escola a carência de espaços de lazer nos seus bairros, e a falta de tempo para praticá-los fora da escola, pois precisam conciliar estudo e trabalho.

As outras sugestões relacionam-se à melhoria do ensino médio e, percebendo que este é deficitário, os alunos, principalmente do período noturno, consideram que perdem muito se comparados aos alunos do diurno, uma vez que no diurno são seis aulas diárias e no noturno apenas quatro. Para corrigir esta distorção, eles propõem maior número de horas diárias, aulas aos sábados ou, implementação de um quarto ano. Também demonstram interesse em um ensino mais moderno, com a utilização de recursos didáticos que possam tornar as aulas mais atraentes.

### **3.3 Mundo juvenil**

A temática sobre a juventude atual apresenta-se no cotidiano de nossa sociedade e se expressa de diferentes formas em diferentes espaços sociais, suscitando reflexões e debates, na maioria das vezes, associados a problemas envolvendo jovens (uso e tráfico de drogas, violência (vítima e agente), porte de armas, festas *raves*, bailes *funk*, entre outros). Geralmente, são reflexões e debates realizados por adultos, que demonstram preocupação com as dimensões dos problemas que envolvem os jovens. Raramente, os debates sobre a juventude incluem a participação dos próprios jovens e, mais raro ainda, esses debates abordarem aspectos positivos dos conteúdos da vida e do mundo juvenil.

Nesse sentido, este estudo procurou dar voz ao jovem que, de forma espontânea, pode expressar sua percepção sobre problemas e expectativas do mundo juvenil; dessa maneira, procurou-se ultrapassar a concepção que concebe a juventude apenas como “problema social” e lançar um olhar ao jovem como sujeitos capazes de ter iniciativas, propor questões relevantes, contribuir para a construção da sociedade e a superação de seus problemas.

### 3.3.1 “Ser jovem” na perspectiva de seus atores

No início desse trabalho, tratou-se das diferentes abordagens que são dadas a essa fase da vida: puberdade, adolescência, juventude. Se para os teóricos é difícil um consenso sobre o conceito de jovem, também o é para quem está vivendo essa fase da vida. O objetivo não é esmiuçar ou analisar respostas individuais dos jovens; a intenção é identificar as representações que possuem enquanto jovens, as idéias que formulam em torno dos problemas e dificuldades que os envolvem e as representações que possuem do relacionamento com os adultos.

As respostas obtidas por meio do questionário, sobre o que é ser jovem, expressam as mais diferentes manifestações, revelam informações que possibilitaram agrupar as respostas em três categorias empíricas:

- Fase de transição:
  - “Ser feliz e cumprir mais uma fase da vida”.
  - “Ter deixado de ser criança e começar a ter responsabilidade de adulto”.
  - “Estar na melhor fase da vida, é a hora de aproveitar”.
  - “Descobrir um mundo novo passando da fase de criança para adulto”.
  - “Curtir a vida, para que quando for mais velho não dizer que não curtiu”.
  - “Aderir ao mundo adulto após ter passado a infância”.
  - “Ter liberdade espontânea com as pessoas, participar de grupos de jovens, é uma fase da vida”.
  - “É um momento da nossa vida que passa”.
- Fase de encantamento:
  - “Querer conhecer tudo, saber tudo, ter energia de sobra, interesse e curiosidade”.
  - “Disposição para enfrentar qualquer experiência nova”.
  - “Fazer tudo aquilo que gostamos, aproveitando cada momento, mas tudo com muita sabedoria”.
  - “É sonhar, ter ilusões para enfrentar as dificuldades da vida”.
  - “Tempo de sonhar, correr atrás dos objetivos”.
  - “Tomar conhecimento de si e do futuro”.
  - “É estudar, sair, curtir a juventude”.

- “É tudo de bom”.
- Fase de dúvidas:
  - “É não ter certeza de nada”.
  - “É ter muitas dúvidas!!!”
  - “É ser muito confuso”.
  - “É muita pressão”.
  - “Ser meio indeciso”.
  - “Desconhecer o limite da liberdade”.

Para Pais (1993), o curso da vida é segmentado em sucessivas fases em que a juventude aparece associada a uma delas, dessa forma, é produto do complexo processo de construção social. Assim, os jovens percebem que estão vivendo nessa fase de transição entre o singelo mundo infantil e as responsabilidades da vida adulta, possuem consciência de que certas características são específicas desse período da vida e, mesmo sabendo que se trata de uma fase passageira, vão adquirindo as condições que lhes permitam conquistar o *status* de adulto, mas, conscientes de que é importante viver intensamente essa fase de transição.

Enquanto na infância as escolhas, os caminhos e os limites eram condicionados pelos pais, a juventude se percebe numa fase de encantamento em que, de repente, já não dependem totalmente dos pais que, aos poucos, vão fazendo concessões até o momento em que as escolhas, os caminhos e os limites estarão totalmente nas suas mãos. Para alguns, isso representa o encantamento, a curiosidade, o aproveitar tudo, o sonhar, o “curtir” a vida. Para outros, representa um acúmulo de dúvidas, de incertezas, de indecisões e de pressões. A liberdade que essa fase da vida apresenta aos jovens pode ser considerada para muitos, algo demasiadamente pesado, uma vez que é nela que se faz necessário determinar escolhas de futuro, encontrar o destino pessoal. Nesse sentido, a “juventude não é, com efeito, socialmente homogênea. Na verdade, a juventude aparece *socialmente dividida* em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (PAIS, 1993, p. 33). O sociólogo afirma, também, que quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta se mostram bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas. As representações que conseguem formular não são homogêneas, para alguns, ser jovem “é tudo de bom”, para outros, as dúvidas e incertezas fazem dessa fase um período penoso para viver, inclusive, alguns afirmam esperar, com certa impaciência, sua inserção na vida adulta.

A fase de transição, de encantamento e de dúvidas representa para os jovens, rituais em que, necessariamente, submetem-se à continuidade da vida até atingir o mundo adulto. É inegável que se vive num mundo de muitas descontinuidades, sentidas mais fortemente que as continuidades, o que não resulta na perda dos elos entre o presente e o futuro.

Há muitos estudos que abordam os problemas que envolvem os jovens, alguns relacionados à violência e ao consumo e tráfico de drogas (CARLINI-MARLATT, 2003; Soares, 2004; Fernandes, 2004), outros se referem à relação educação/trabalho (FRIGOTTO, 2004; LEITE, 2003; KUENZER, 2000). No entanto, poucos são os estudos que dão voz ao jovem para que expressem as suas maiores dificuldades. Neste estudo, os jovens puderam expressar alguns dos problemas que mais os atingem e, sem dúvida, aquele que foi mais apontado refere-se à questão do trabalho, mais precisamente a dificuldade em obter o primeiro emprego. Devido à grande quantidade de obstáculos apontados, as respostas foram reunidas em grupos: trabalho/escola, violência/drogas, preconceitos e conflitos com os pais.

#### Trabalho/escola

- “Conciliar trabalho com estudos, o vestibular”.
  - “A falta de oportunidade no mercado de trabalho”.
  - “Procurar um emprego bom e estudar ao mesmo tempo”.
  - “A procura de trabalho, principalmente o primeiro”.
  - “Não conseguir emprego por não ter experiência, ninguém confia em você”.
  - “Quando vamos tentar arrumar um emprego, por não ter experiência fica difícil”.
  - “A falta de emprego e, para alguns falta a escolaridade”.
  - “O emprego, nem sempre você bate na porta de uma empresa e tem serviço”.
- Violência/ drogas
    - “Violência e má influência por meio de drogas”.
    - “Acho que é a droga, pois hoje em dia a todo o momento barramos com esse problema, e também a violência”. (sic)
    - “Problemas com drogas, amigos que te influenciam”.
    - “Violência nas ruas”.
    - “As drogas, que na maioria das vezes são tão fáceis de pegar como a gripe”.



- “As drogas e as bebidas”.
- Preconceitos
  - “Às vezes, por causa de uma coisa errada que fez, as pessoas criticam muito”.
  - “A liberdade, pois como não temos 18 anos, os pais, e a própria sociedade, exclui de uma certa forma, os jovens das coisas que eles poderia fazer”.
  - “Racismo, o preconceito é muito grande e arrumar um emprego também é muito difícil”.
  - “Falarem que a gente não sabe nada, e que o jovem não tem juízo”.
  - “A falta de confiança no seu potencial”.
- Conflito com os pais
  - “Diálogo com os pais”.
  - “Abuso de autoridade dos pais”.
  - “Discussão com pais e irmãos”.
  - “Às vezes não combinamos com os pais”.

No primeiro grupo, trabalho/escola, os jovens reproduziram o que já haviam dito anteriormente ao se referirem ao trabalho e reforçam as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, principalmente no primeiro emprego Associada a essa temática, também acrescentaram as dificuldades que o jovem estudante trabalhador enfrenta com a dupla jornada trabalho/escola, juntando-se a isso a preocupação em se preparar para os vestibulares. A falta de empregos é vista como a faceta mais problemática do mundo juvenil. O jovem se sente impotente e aflito diante da dificuldade e do adiamento da inserção no mundo do trabalho, principalmente porque significa adiar a autonomia financeira, tão desejada por todos.

No segundo grupo, violência/drogas, observa-se preocupação com amizades que acabam por influenciá-los no uso de drogas ou bebidas alcoólicas. Não sendo as drogas e a violência objetos de investigação desse estudo, não foi abordada esta questão nos questionários e nem nas entrevistas com alunos. Porém, a preocupação desses jovens, advém de informações divulgadas pela mídia, e mesmo pelo convívio com outros jovens, que as drogas circulam com mais frequência e facilidade entre os jovens e os que moram em bairros mais pobres estão mais vulneráveis a ações de traficantes. Nota-se, também, que a violência os assusta, pois, muitas vezes, são vítimas da violência, e em outras situações, agentes de agressividade.

De acordo com o Diretor da escola Província, a instituição já foi palco de guerra de *gangs* que invadiam o espaço da escola para “acerto” com algum aluno. A própria comunidade, para garantir a segurança dos filhos, se organizou e elevou os muros da escola. Solicitaram que nos horários de entrada e saída dos alunos houvesse a presença da ronda escolar a qual teve papel fundamental para restabelecer a normalidade e afastar das proximidades da escola traficantes e *gangs*. Ainda, segundo o Diretor, hoje há tranqüilidade no espaço interno e nas imediações da escola. Também afirma que houve redução do número de jovens envolvidos em ações de violência dentro e fora da escola.

No terceiro grupo, preconceitos, há dois tipos de preconceitos presentes na fala dos jovens, um refere-se ao racismo, e outro, à falta de credibilidade dos adultos em relação ao potencial dos jovens.

Nas entrevistas, foi possível encontrar na fala de jovens de etnia negra, sentimentos de rejeição aos preconceitos que sofrem na sociedade. Alguns afirmaram que esse é o maior problema que enfrentam, pois esse fator dificulta ainda mais sua inserção no trabalho, e é muitas vezes, motivos de chacotas e de apelidos constrangedores que são, para eles, motivos de diminuição da auto-estima e de exclusão do grupo.

O outro preconceito de que afirmam serem vítimas é o fato dos adultos não acreditarem no seu potencial, nas suas capacidades, simplesmente por serem jovens. Sustentam que sofrem esse preconceito no trabalho, na própria casa, uma vez que os pais não acreditam que eles possam desfrutar a liberdade com responsabilidade, e na sociedade, que os vê como irresponsáveis e sem juízo.

Nesse sentido, a juventude parece, pois, condenada ao preconceito, não somente no âmbito familiar, na escola e no trabalho, mas também ao próprio mundo juvenil.

O quarto grupo, conflito com os pais, é apontado por um pequeno número de jovens, mas, para eles, representa um grande problema. Os pais procuram socializar os filhos de acordo com suas normas e valores; ao atingir a condição de jovem, essas normas e valores começam a ser questionadas por eles. As divergências geradoras de conflitos não são as diferenças etárias, mas sim, as desavenças culturais (interesses, informações, valores) que se opõem à cultura dos pais. Desse modo, “fala-se de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais quando as discontinuidades entre as gerações se traduzem numa clara tensão ou confrontação” (PAIS, 1993, p.39). Os jovens criam representações dos pais como autoritários, situados num pólo cultural oposto ao seu, por isso são “chatos”, “caretas”, “velhos”, criadores de conflitos.

No grupo focal com alunos do curso noturno da escola Metr pole, uma jovem de 18 anos tecia crítica a jovens que não conhecem limites, que não respeitam normas. Em seguida, dizia ter saído de casa, por não se entender com o pai que   autoritário, que não respeita suas idéias e não acredita na sua responsabilidade; assim, ela preferiu ir morar na casa de uma amiga, para não precisar dar “satisfa es de sua vida” para o pai. Essa jovem se v e como conhecedora de limites e respeitadora de normas, mas, quais são as normas e os valores assimilados pela jovem? São as mesmas estabelecidas pelo pai? Ela atribui os conflitos ao pai, unicamente a ele, que não é capaz de entender os jovens. Por outro lado, é muito provável que a preocupa o desse pai, segundo seus próprios valores, seja o comportamento da filha que, para ele, pode ser considerado como desviante ou rebelde, uma vez que ele não conseguiu moldá-la   imagem que faz de jovem.

Para Foracchi (1972, p.25), “o conflito de gera es nada mais seria senão a luta de uma gera o com os valores básicos que não sabe ou não quer preservar”. No processo de socializa o com os adultos, alguns jovens são mais flexíveis e hábeis na assimila o das normas e valores impostos pelos adultos; outros as vêem como coa o a qual não estão dispostos a se submeterem e, dessa forma, insurgem-se gerando conflitos familiares.

Um dos paradigmas que envolvem os jovens é o de agente estratégico de desenvolvimento e moderniza o, evidenciando a juventude como expectativa de renova o contínua da sociedade e da reestrutura o socioecon mica. Essa forma da sociedade olhar os jovens e neles depositar expectativas e esperanças de um mundo melhor também está presente entre os próprios jovens, que sentem o peso dessa responsabilidade e a indicam como o principal papel que representam na sociedade. Porém, alguns são mais céticos e acham que os jovens não possuem nenhum papel na sociedade. Um deles acrescenta que além de serem peça sem nenhuma importância, ainda são excluídos da sociedade. Outro afirma que a única importância   de serem consumidores compulsivos. Há também outros que valorizam as a es dos adultos e apontam que o papel dos jovens é aprender com os adultos e seguir seus passos. Os jovens se percebem como atores de desenvolvimento e sabem que possuem a fun o de mudar o mundo. É isso que se observa quando falam do papel que representam na sociedade:

“De mudar algumas coisas, de melhorar onde vivemos”.

“Participar da constru o social”.

“Estudar e tentar fazer uma sociedade menos preconceituosa”.

“Somos nós que iremos fazer o futuro, somos os herdeiros desse presente”.

“O fundamental: mudar a sociedade”.

“Estudar e tentar reverter o quadro deprimente que se encontra nosso país e o mundo”.

“Um papel muito importante porque somos nós que vamos construir um outro mundo”.

“O papel de lutar, ser alguém e mudar o destino do país”.

A tendência dos jovens desse estudo em acreditar que devem construir um novo mundo, que serão capazes de fazê-lo melhor, mais justo e livre do que o mundo em que vivem, também se confirma em pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania<sup>44</sup> (quadro 32 – Valores e referências), apontando que 57% dos jovens brasileiros acreditam que podem mudar muito o mundo e 27% acreditam que podem mudar um pouco. Esse número aumenta à medida em que a escolaridade dos jovens é maior e, para os que possuem o ensino médio, 60% acreditam que podem mudar muito e 27% que podem mudar pouco. Para os que possuem ensino superior, 65%, que podem mudar muito e 25%, que podem mudar pouco.

Dos jovens sujeitos desse estudo, há aqueles que só estudam e há aqueles que estudam e trabalham. Os que estudam e trabalham possuem menos tempo para se dedicarem a outras atividades, e aqueles que só estudam dispõem de maior tempo para lazer e outras atividades. No entanto, por se tratar de um grupo de jovens com baixa renda familiar, ao ser indagado do que mais gostam de fazer quando não estão no trabalho e nem na escola, tendo em vista que nenhuma resposta contempla opção por cursos, ou prática de esportes individuais ou coletivos, a maioria das respostas se relaciona a ouvir música e assistir televisão, seguida por estar com amigos e namorar, apenas um indica navegar na internet, e outro passear com a família.

Ouvir música e assistir televisão corresponde a formas de preencher o tempo de maneira mais fácil e mais barata, uma vez que esses jovens não dispõem de lazer criativo e útil ao seu desenvolvimento físico, cultural e psicológico e, ainda, porque há preocupação dos pais em manter os filhos dentro de casa, pois, nas ruas, estarão expostos a perigos e comportamentos indesejáveis.

Os adultos constroem representações acerca dos jovens, assim como os jovens também constroem suas representações acerca dos adultos. Questionou-se aos jovens: “como você vê os adultos?” E as respostas dão a dimensão do que pensam os jovens. A análise das respostas permitiu um agrupamento em duas categorias, um grupo que vê os

---

<sup>44</sup> Pesquisa realizada em 2003 e publicada em anexo no livro Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa social, organizado por Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco.

adultos de forma negativa, apontada por um número menor de jovens, e outro demonstrando admiração e respeito por eles, correspondente à maioria das respostas:

Negativa:

“Autoritários”.

“Como medrosos, que pensam que iremos fazer como eles fizeram no passado”.

“Como pessoas que só pensam nas suas preocupações e não olhão como nós somos na realidade”. (sic)

“Pessoas preocupadas, desanimadas, que perdem muito tempo”.

“Um bando de caras ‘caretas’ e chatos”.

“Como pessoas ignorantes que não sabem como é o mundo juvenil atualmente”.

É natural que, na sociedade, as gerações com maior idade geralmente exerçam alguma autoridade sobre as mais jovens, podendo, formal ou informalmente, dirigir suas atividades e ganhar respeito e admiração, ou quando essa autoridade é exercida de maneira autoritária e não clara para os jovens, geram-se, nesse caso, conflitos, revoltas ou a não aceitação do papel da autoridade dos adultos sobre os mais jovens.

Ao atingir o *status* de jovem, muitos começam a se considerar livres e independentes, capazes de decidir todos os seus caminhos, e o adulto, principalmente pais e professores, representam para eles a imagem de “protetores” ou de “autoridades”, que eles já não aceitam. Por outro lado, os adultos ainda os vêem como crianças, que precisam de proteção, acreditam que são capazes de indicar-lhes os melhores caminhos. Dessa forma, declara-se a “guerra”, iniciam-se os conflitos. Para os jovens, os adultos passam a representar o autoritarismo, a “carentice”, a “chaticice” o “estraga-prazer”. Para os adultos, os jovens tornam-se “rebeldes”, “irresponsáveis”, “aborrecentes” ou “alienados”.

O jovem se percebe vivendo nessa fase de transição, de encantamento, de dúvidas. Mas ele não tem dúvida de que precisa aproveitar, viver bem, “curtir” a vida, para isso há momentos em que o tempo parece ser eterno e outros em que passa muito rápido; postergar um dia de lazer ou um passeio representa o adiamento das melhores coisas da vida, e ele não está disposto a esperar. Um “não” ou “hoje não”, “vou pensar”, advindos dos pais, pode significar uma eternidade, já que a noção de tempo nessa fase da vida é percebida de maneira muito particular.

Nessa idade, há uma necessidade muito grande em estar com outros jovens, de cultivar e compartilhar segredos. São segredos que só fazem sentido se forem partilhados com outros jovens, é uma espécie de pacto no qual não é permitida a participação do adulto. O adulto chato, careta, autoritário é aquele que não respeita esses segredos, que

invade essa intimidade. Os jovens expressaram que “estar com amigos é o único jeito de me sentir à vontade, falar o que pensa ou sente, temos os mesmos pensamentos” (Paula, 17 anos, 2º ano, escola Província), com os “amigos podemos falar e fazer coisas, que nunca falamos ou fazemos com nossos pais, eles não entenderiam” (Enio, 15 anos, 2º ano, escola Metrópole).

O jovem no seu cotidiano, nos contextos vivenciais com outros jovens constroem redes de interações, formas sociais de compreensão e entendimento que, articulados às maneiras específicas de consciência, de pensamento, de percepção e de ação próprias do mundo juvenil os levam a partilhar linguagens, valores, comportamentos, modos de sentir e agir, cujos significados orientam as condutas presentes nos seus percursos sociais. O que, para eles, representa autoritarismo ou carece, para os adultos pode representar proteção.

Em muitas situações há bloqueios de comunicação entre as duas categorias. Esse bloqueio é fruto da dificuldade que os dois grupos possuem em escutar-se mutuamente, de prestar atenção e colocar empatia naquilo que é próprio de cada grupo. Quando a comunicação é bloqueada, surgem discursos paralelos, interesses e realidades opostas, o que dificulta a construção conjunta de consenso. E quando não há esse consenso, gera, dos dois lados, tensões, frustrações e conflitos, que podem se tornar graves.

Porém, a maioria dos jovens desse estudo consegue ver os adultos como pessoas que são importantes nas suas vidas, pessoas que acumularam experiências que devem ser apreendidas pelos jovens, pessoas capazes de entender suas preocupações e seus conflitos:

“Com bons olhos, serei um, um dia”.

“Como fonte de experiência para mim”.

“São pessoas com mais experiência de vida que tentam abrir nossos olhos, mas, muitas vezes não conseguem”.

“Eles tentam controlar nós talvez porque se preocupa de mais com a gente”. (sic)

“Vejo-os como nossos guardiões, nossos protetores, nossas fontes de sabedoria”.

“Pessoas em quem devemos inspirar para nosso futuro”.

A experiência do adulto reflete-se na vivência dos jovens que reconhecem que a geração adulta possui dimensões ricas que servem para subsidiar seu aprendizado e sua preparação para a vida adulta. Os valores dos adultos são constantemente questionados pelos jovens; mesmo assim, o adulto continua sendo o espelho no qual o jovem busca suas referências. Isso não significa que ele se mova nos mesmos trilhos que os adultos percorreram, mas, mesmo por outros trilhos, há fortes vínculos entre adultos e jovens

envolvendo pólos opostos, tensão e solidariedade, oposição e identificação, mas tudo isso entra na composição de um mundo totalmente compartilhado.

Foracchi (1972, p. 28) sustenta que “é com os adultos que o jovem aprende a ser adulto”. O comportamento e os valores humanos não são determinados pela hereditariedade, mas, pelo contrário, é pela socialização e pela convivência que ocorre o aprendizado e a obtenção de modelos de comportamento, a aquisição de valores e normas, que permitem que o jovem adquira condições para dar continuidade ao sistema social.

É com os adultos que os jovens criam sua identidade, e a identidade se busca num espelho, e esse espelho é a geração adulta, é com ela que os jovens apreendem valores familiares, profissionais e sociais, espelham-se para construir projetos de vida. Daí nasce a necessidade da constante interação do jovem com os adultos, seja no lar apreendendo valores e normas familiares, seja na escola na convivência com professores e funcionários, ou, ainda, nos diversos âmbitos de vivência na sociedade, em que é possível criar mecanismos de identificação, com o adulto sendo modelo de orientação para os jovens. É nessa convivência que o jovem se torna capaz de assumir novos papéis para se tornar adulto e manter a continuidade da sociedade.

Os adultos se esforçam para ser imagem clara para os jovens, temem não conseguir manter a autoridade e o respeito, desejam compartilhar as dúvidas e os conflitos que os jovens atravessam. No entanto, os jovens não dão legitimidade à intervenção adulta, quando esta não está baseada em comunicação clara e sincera que permita estabelecimento de relações de confiança entre as duas gerações.

Nesta análise, deve ser levado em conta, também, que a idade jovem é caracterizada por muitas mudanças (físicas, psicológicas e sociais) e, ainda, as mudanças que ocorrem na sociedade afetam em primeiro lugar os jovens, que aderem com mais facilidade a tudo que é novo e, por sua vez, os adultos não dispõem de referenciais necessários para orientar e enfrentar o que os jovens estão vivendo. Devido a essa carência, o adulto prefere indicar e manter para os jovens tudo aquilo que para ele funcionou e aprendeu quando era jovem, traduzindo rigidez na sua postura adulta frente à conduta jovem.

Os jovens sujeitos dessa investigação reconhecem as preocupações e os cuidados que os adultos manifestam em relação a eles; é certo que essa preocupação e proteção se torna, para muitos, motivo de conflitos e há aqueles que se esforçam para entender essa preocupação como forma de proteção oferecida por quem acumula mais experiência de vida.

Os jovens também formulam idéias de como são vistos pelos adultos. Poucas respostas foram dadas observando-se que os adultos associam o jovem como futura geração, mas, a maioria dos jovens pensa que os adultos os vêem de maneira negativa. Nenhuma resposta contempla idéia positiva dos adultos em relação aos jovens:

“Como rebeldes ou simplesmente velhos para brincar de bonecas, e jovem demais para saírem a noite”.

“Como moleques irresponsáveis”.

“Como uns doidos, sem saber o que quer, o que vai fazer, como uns desnaturados”.

“Como irresponsáveis incapazes de qualquer coisa”.

“Como eles dizem “aborrecentes”, não sabem esperar nada, não querem nada com a vida”.

Também nas entrevistas, reafirmam que os adultos os vêem de maneira negativa, como atores de conflitos, notam que os adultos os têm como sinônimo de problemas, que ser jovem é perigoso, ou mesmo, que representam perigo para a sociedade. Na verdade, os jovens incorporam o discurso adultocêntrico<sup>45</sup>, que cria o estigma do jovem como categoria negativa.

Para o adulto, o jovem não respeita normas, extrapola limites, é visto como irresponsável<sup>46</sup>. Seu modo de vestir, o gosto pela música, o vocabulário, o comportamento irreverente e questionador servem como justificativa para que sejam estigmatizados como irresponsáveis e “desnaturados”.

Muitos jovens não conseguem atender à expectativa dos pais e da sociedade que esperam deles modos de pensar e agir semelhantes aos dos adultos quando jovens. Porém, a identidade do jovem não é construída de forma isolada, ela nasce principalmente sob o olhar do adulto, que pode ser um olhar revestido de generosidade capaz de criar uma imagem do jovem unida de valor e de sentido, como pode ser um olhar de indiferença ou invisível que o anula e vê com apatia tudo que se refere ao mundo juvenil ou pode, ainda, ser um olhar perverso, que se traduz na negação de tudo aquilo que advém do jovem, porque ele já não é mais uma criança, mas também, não é adulto, ele não é sério e nem confiável.

É dessa forma que o jovem percebe o olhar do adulto sobre ele. Durante a realização das entrevistas e nos grupos focais, os jovens demonstraram necessidade de

---

<sup>45</sup> Corresponde a representações sociais que consideram o adulto como modelo acabado e que se espera o cumprimento das obrigações sociais, a produtividade e a reprodutividade.

<sup>46</sup> Essas representações que os adultos possuem acerca dos jovens foram confirmadas na fala dos professores e dos pais.



provar aos adultos que são responsáveis, que possuem projetos de futuro, que não são alienados nem desinteressados, manifestaram desejos de reverter esse olhar estigmatizante que o adulto lança sobre eles.

Na trajetória pelo ensino médio, o professor possui papel importante na formação e preparação do jovem para, um dia, assumir a condição de adulto. Mas como o professor vê o jovem da sua escola e o ensino médio? Como ele contribui com o jovem nessa trajetória?

Os professores desempenham papel importante nesse contexto, uma vez que são os responsáveis pela implementação das políticas públicas que chegam à sala de aula através dos currículos.

O professor deve ter compromisso com o aluno que traduz no que diz respeito à de ação e a cumplicidade, não com os interesses políticos contidos nos currículos escolares, mas com as reais necessidades dos alunos e na emergência de uma escola postulada a partir da necessidade social. O professor precisa priorizar o conteúdo que vai ensinar, porque por meio dele se pode estimular a consciência crítica; deve, ainda, cuidar para que esse saber tenha uma ligação com a experiência e o cotidiano, proporcionando condições para que possam elaborar projetos atuais e futuros.

Conhecer e desenvolver senso crítico sobre o conteúdo curricular que ministra torna-se o primeiro passo na trajetória docente que inclui, também, entre tantas outras finalidades, profundas reflexões sobre a sua prática, sobre o conhecimento das expectativas que seus alunos depositam no seu trabalho e, ainda, o que os alunos esperam na escola de ensino médio na definição de objetivos e projetos de futuro.

#### 4 - A LENTE DOS PROFESSORES

Na trajetória pelo Ensino Médio, é de fundamental importância o papel que os professores representam na formação dos jovens. O processo educacional implica, do ponto de vista da atividade pedagógica, uma tripla dimensão expressa do lado do professor por ensinar, instruir e formar, do ponto de vista do aluno, por aprender, ser informado e formado.

A razão da educação, enquanto prática, repousa na preocupação com a formação do cidadão auto-reflexivo e emancipado; para isso, é necessário que o professor como educador conheça o aluno, para que possa legitimamente educar, para que possa efetivamente ensinar, instruir e formar. O professor deve ter autonomia pedagógica e compromisso ético, que se traduza como ação, na cumplicidade aplicada na construção de um destino comum e liberdade, entendida como auto desenvolvimento conquistado por meio do aprendizado, da informação e da formação.

O professor representa a figura de um mediador social que transforma, como afirma Matos (1999, p. 133), “o profano em sagrado, sendo o sagrado a instrução que redime, e o profano a ignorância que oprime”. Por não ser um sujeito isolado do mundo social, mas um intérprete qualificado da sociedade, o professor representa, ainda, o papel de educador que deve garantir a educação e não simplesmente a instrução.

Visto que o saber escolar não pode estar afastado da subjetividade da vida vivida, o professor exerce missão pedagógica e missão social, cabendo-lhes a tarefa de conhecer o seu aluno, suas trajetórias e suas expectativas. As entrevistas realizadas com os professores revelam as distâncias que existem entre a missão pedagógica e a missão social, entre o ensinar, instruir e formar.

Foram entrevistados professores das duas escolas, dos períodos diurno e noturno, nos horários de HTPC, ou em “janela” dos horários dos professores. São professores que ministram diferentes disciplinas e com experiências de trabalho no ensino médio bastante diversificadas. Apenas uma professora não possui formação inicial específica em curso de licenciatura; formou-se em farmácia e depois de 24 anos dedicados às atividades farmacêuticas revolveu trabalhar na educação, após a realização de curso de Complementação Pedagógica. Todos os outros possuem licenciatura na área em que atuam. Alguns fizeram curso de especialização oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, denominado “Teia do saber”, mas nenhum dos professores cursou

pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu* e nem mesmo especialização oferecidos por outras instituições.

Dezoito professores foram entrevistados, totalizando 20 horas e trinta e um minutos de gravação. É com esse universo que se tentou verificar com que lente os professores do ensino médio olham para os jovens na sala de aula e compreender se, pela sua ressonância simbólica, o trabalho docente consegue ultrapassar o valor de troca para se constituir em forma privilegiada de construção de sentido de vida para os jovens que freqüentam as escolas públicas de ensino médio.

A análise de conteúdo foi realizada seguindo a orientação de diversos temas tratados durante a realização das entrevistas. As transcrições de extratos das entrevistas que são apresentados no texto, são ilustrações do tipo de respostas que permitiram criar categorias empíricas de análise.

Se aprender é um dos pontos centrais determinantes da ação educativa, é preciso que haja linhas circundantes que interajam ao instruir, definidas como intencionalidade de ação cuja intensidade pode produzir os efeitos desejados, como pode, também, apenas permanecer no propósito, na intenção. Se a intenção do instruir alcançar suas metas, automaticamente ela modifica o objeto da ação, ou seja, o educando, no caso em estudo, o jovem, tornando-o apto a transformar a si mesmo e à sociedade. Dessa forma, o trabalho docente torna-se um bem e não apenas um serviço público.

#### **4.1 Na finalidade do ensino médio**

Não há consenso entre os professores acerca da finalidade do ensino médio e, se não há essa sintonia, cada professor entra na sala de aula com um propósito diferente; uns preferem atender aos interesses do sistema educativo, ou seja, do Estado, outros procuram a manutenção de uma educação elitista, que tem como único objetivo preparar para o vestibular, mas, há aqueles que entendem o ensino não apenas como domínio de competências, mas como possibilidade de formação humana, senão completa, pelo menos desejável, e há, ainda, aqueles que demonstram total descrença pela escola.

Aí é tão difícil, é difícil por que de repente ela está preparando pro nada que o aluno quer. Para um futuro brilhante? Para muitos é só terminar o colegial e pronto. Para que eu vou usar isso? Eu fico triste quando estou falando de movimentos literários e eles falam para mim assim: para que eu vou usar isso na vida? Eu não preciso disso. Então eu acho assim para que a escola está preparando é uma boa pergunta. É para quê? Para um

futuro promissor? Mas que futuro promissor é esse? Ser cidadão, estar dentro das normas da vida? O que é norma de vida? O que é para mim uma coisa, às vezes não é para o outro, eu me preocupo muito com isso, agora falar, falar é complicado, falar desse jeito assim... é problemático. (Tânia, 49 anos, professora de Língua Portuguesa, da escola Metrópole).

Na verdade não prepara para muita coisa não, a gente tem consciência que não vai servir para muita coisa não. Seria possível sim, mas não com a clientela que a gente tem, teria que querer aprender as coisas que eles não querem. Mas não prepara para muita coisa não. Aqui em Franca, especificamente, eles pensam, ah! Vou entrar na UNIFRAN, é fácil entrar, não que o ensino seja de péssima qualidade, a gente não vai julgar a instituição, mas eles conseguem entrar. Agora um ou outro tem condição de entrar numa boa universidade. Mas a maioria sai daqui e não adianta muita coisa não. Melhorou é lógico, melhor ter o que ela oferece do que não ter nada, né? Mas ela não prepara esse aluno nem para a vida, porque quando a gente fala preparação para a vida, envolve tanta coisa, que a escola não tem condições de suprir, para isso a família é mais importante que a escola. (Eleny, 26 anos, professora de Geografia, da escola Metrópole).

A fala das professoras retrata o dilema por que passa a escola pública de ensino médio, no caso das escolas em estudo, localizadas no Estado de São Paulo. É notório como a Secretaria Estadual de Educação esforça-se para a implementação da reforma do Ensino Médio, os professores reclamam do excesso de projetos que devem desenvolver durante o ano, e que não sobra tempo para trabalhar conteúdos que seriam importantes para o aluno passar em vestibular ou prestar concursos. Muitos, perdidos, em meio a tantos projetos, não conseguem visualizar como esses projetos podem contribuir para a formação do jovem. Embora haja espaço nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, para reflexão sobre a prática docente e sobre a finalidade da escola, essas horas são utilizadas na preparação de como executar os projetos estabelecidos pela Secretaria de Educação, não dispondo de tempo para reflexão sobre outros temas relevantes. Este fato quer dizer que não há, no conjunto de professores da escola, noções da finalidade do ensino médio.

Se o professor entra na sala de aula e não conhece os objetivos de seus alunos, se também não conhece a finalidade do nível de ensino em que trabalha, como poderá contribuir para a formação do jovem? É necessário que o professor consiga articular, dialeticamente, as finalidades do ensino médio com a realidade do seu aluno, de tal modo que as finalidades estejam já presentes no seu plano de curso, nos objetivos da sua disciplina, na sua prática cotidiana, enfim, que consiga a participação e o envolvimento do aluno, uma vez que sem participação não há aprendizado.

A professora Tânia demonstra que desconhece a finalidade do ensino e também da sua disciplina, quando diz “Eu fico triste quando estou falando de movimentos literários e

eles falam para mim assim: para que eu vou usar isso na vida?”. Por ser um conteúdo trabalhado de forma isolada pela professora, acaba por perder a referência e as características que lhes são próprias, porque não estabelece relações com o cotidiano dos jovens, não é apresentada a vinculação da multiplicidade de funções entre os “movimentos literários” e a construção do cidadão.

Como esse conteúdo e tantos outros são apresentados na imprevisibilidade, acabam por significar, para alunos, temas banais, episódios irrelevantes da cultura, fenômenos nada significativos, enfim, na ausência de diferentes abordagens para a mesma temática, abre possibilidade para que seja pensado apenas como conteúdo a ser memorizado e não como “experiência curricular comprometida com a vida, entendida como um processo social, cultural e biográfico, cujo desenvolvimento implica a reconceptualização dos próprios saberes escolares” (MATOS, 1999, p. 173).

Em relação ao depoimento da professora Eleny, há vários aspectos para interpretação: primeiro quando afirma que “a gente tem consciência que não vai servir para muita coisa”; é uma fala carregada ideologicamente, que pensa a educação somente com a finalidade de obter sucesso profissional, nesse sentido, ela vê que o ensino médio tem pouco a contribuir para com os jovens das classes subalternas. Em segundo lugar, “Seria possível sim, mas não com a clientela que a gente tem”, ou seja, uma escola de qualidade não depende de seu projeto pedagógico, dos seus equipamentos e infraestrutura, dos seus professores e sim da clientela que ela recebe, isso significa jogar toda responsabilidade pelo fracasso da escola nos alunos. Os jovens que frequentam as escolas públicas estão recebendo ensino abaixo dos padrões, e essa responsabilidade a professora atribui ao aluno, a maior vítima do descaso com a educação dos jovens.

A clientela de que a professora fala, ou seja, os jovens a quem ela se propõe a ensinar são, em sua maioria, provenientes das classes subalternas e o ensino médio é a esperança de apropriação da cultura e de transformação da própria vida. Mas a professora não questiona a vida, não questiona os condicionamentos sob os quais a vida desses jovens se realiza e, portanto, não se propõe a ajudá-los a transformar a vida. Para Gramsci, (1968), a participação realmente ativa do aluno na escola só pode existir se a escola for ligada à vida. Desse modo, a escola e os professores devem ter o compromisso “em fortalecer os alunos e transformar a ordem social mais ampla em interesses de justiça e igualdade”. (MCLAREN, 1997, p. 5), somente assim a educação pode cumprir uma das suas funções que é oferecer condições para que o indivíduo consiga alcançar sua autonomia enquanto ser humano.

Em terceiro lugar, no depoimento da professora Eleny, merece destacar a contradição que a professora expressa ao comentar que “Aqui em Franca, especificamente, eles pensam, ah! Vou entrar na UNIFRAN, é fácil entrar, não que o ensino seja de péssima qualidade, a gente não vai julgar a instituição, mas eles conseguem entrar. Agora um ou outro, tem condição de entrar numa boa universidade”, ao afirmar que o ensino não é de péssima qualidade, também não acredita que tenha uma boa qualidade e, ainda, que uma boa universidade é a pública, e na pública apenas “um ou outro tem condições de entrar”. Portanto, o que deveria ser questionado pela professora é a sua parcela de responsabilidade pessoal no futuro dos jovens, pelo simples fato de que a atividade docente, principalmente no ensino médio, tem caráter de gestão de oportunidades, o que implica, simultaneamente, organização dos conteúdos, controle sobre si mesmo, e atenção às expectativas que são depositadas no seu trabalho, como motor das oportunidades sociais de seus alunos.

Outra observação pode ser feita em relação ao seguinte excerto “melhor ter o que ela oferece do que não ter nada, né?”, ou seja, para o pobre, ignorante, sem cultura, qualquer coisa que a escola oferecer será melhor que nada. O seu discurso representa um retrocesso, uma vez que evidencia que a escola é para os bons alunos, e estes não são os pobres, que já nasceram condenados ao fracasso. Novamente, percebe-se a professora ignorando os jovens enquanto seres de direitos, direitos a uma boa educação e a bons professores, direito em adquirir condições de se tornar um *homem omnilateral*<sup>47</sup> conceito que expressa a realização plena do homem.

E, por fim, “Mas ela não prepara esse aluno nem para a vida, porque quando a gente fala preparação para a vida, envolve tanta coisa, que a escola não tem condições de suprir, para isso a família é mais importante que a escola”, a fala da professora “preparar para a vida” é uma reprodução do discurso oficial contido na reforma do ensino médio, e veiculado pelos meios de comunicação, com o seguinte *slogan* “O Ensino Médio agora é para a vida”. Nos documentos da reforma do ensino médio, isto é, as DCNEM e os PCNEM, há evidências de que cabe ao ensino médio garantir a preparação básica não só para o trabalho como para a vida. No entanto, essa finalidade do ensino médio não foi suficientemente discutida no interior da escola, pouco foi questionado sobre o preparar para o trabalho e, menos ainda, o preparar para a vida, mesmo porque, os documentos não

---

<sup>47</sup> MANARCORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975. p. 106. Defende o conceito de omnilateralidade como a realização plena do homem, capaz de libertá-lo. “A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir os bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

ênfatizam o que é preparar para a “vida” ou para qual “vida” se pretende formar. E nem a professora questiona o que é preparar para a vida.

Certamente que a finalidade da educação é preparar para a vida. A partir do momento em que o professor desenvolve os conteúdos de sua disciplina, deve facilitar ao aluno assimilar concepções de mundo mais elaboradas e dar condições para que possa apreendê-la e vivê-la ou, em outras palavras, expressas por Duarte<sup>48</sup>

[...] a educação escolar deve ser vista não de forma unilateral, não como um processo de satisfação das necessidades espontâneas dos indivíduos, mas sim como um processo que produza necessidades cada vez mais elevadas nos indivíduos, cada vez mais enriquecedoras. A educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano.

Como mediador social, o professor precisa acreditar na escola que ajuda a fazer, precisa conhecer a finalidade de ensino que ministra, conhecer as expectativas de seus alunos, sendo assim, a escola, como projeto social, poderá se transformar em plano de reinstitucionalização de crenças, valores, atitudes, práticas individuais e coletivas, que constituem forma de construção social, cujo sentido precisa ser definido a partir de quem está à frente da formação, ou seja, o aluno do ensino médio.

Também não se pode esperar que apenas o trabalho isolado do professor seja a garantia do “abre-te-sésamo” de todas as contradições que se encontram no interior da escola. Muitas vezes, as suas práticas carregam quantidades enormes de diferentes objetivos, por um lado ele é depositário das políticas públicas que necessitam do seu trabalho para implementação dos seus interesses, por outro, ele é depositário dos interesses da sociedade, que nem sempre são os mesmos estabelecidos pelas políticas públicas e, ainda, nele estão depositados as expectativas individuais dos alunos que, por sua vez, podem ser diferentes das estabelecidas pelos governos e pela sociedade, e ainda, há de se levar em conta, os interesses do próprio professor.

Faz-se necessário ressaltar que educação não é apenas ensino, e que muitos interesses contidos na escola visam capacitar e não educar; nesse sentido, o olhar do próprio professor para a finalidade do ensino médio é que não há finalidade, uma vez que a escola não capacita. Resta indagar se educa? Essa pergunta só pode ser respondida pelo próprio professor, pois o trabalho docente é socialmente oculto, testemunhado apenas pelos

---

<sup>48</sup> DUARTE, Newton. A crítica de Marx à naturalização do histórico. Princípios nº 72. Disponível em [www.vermelho.org.br/principios/anteriores.asp](http://www.vermelho.org.br/principios/anteriores.asp)? Edição 72.

alunos, o professor tem o poder de decidir se quer educar ou não e, ainda, escolher a educação que será ministrada.

É o professor, livremente ou sob restrições, quem decide se a aprendizagem será baseada na memória ou “ativa”, se as borboletas serão estudadas ao vivo ou na página 53 do livro artificial de ciências naturais, se os alunos podem cooperar na realização de seu trabalho ou devem competir ferozmente entre si, se o importante é saber localizar uma banana na classificação dos vegetais ou conhecer suas qualidades nutritivas, etc. (ENGUIA, 1989, p. 173).

O professor, na organização de sua aula precisa refletir a que interesses os conteúdos que desenvolve atende: os instituídos por meio da legislação (Estado), os esperados pela sociedade (escola), a própria vontade do professor ou o direito subjetivo do aluno. O ensino não pode ser realizado apenas dependente de interesses gerais abstratos, mas segundo a subjetividade de seus principais atores – os alunos.

#### **4.2 Na forma como o ensino médio pode melhorar a vida dos jovens**

Apesar do ensino médio ainda não ser obrigatório no Brasil, a tabela 1 apresentada na parte 3, resultado do censo escolar de 1998, aponta um progressivo crescimento nas taxas de matrículas no ensino médio, porém, longe está da universalização desse nível de ensino. No entanto, para uma grande parte dos jovens, sua trajetória rumo ao mundo adulto tem passagem pelo ensino médio. Também já foi mostrado que os jovens que participaram dessa pesquisa pertencem às camadas pobres da população brasileira e, por isso, o único acesso à educação é via ensino médio público. O que o ensino médio pode oferecer para melhorar a vida desses jovens? Os professores fazem as seguintes observações:

Para melhorar? Bom, primeiro a gente vai tentar levá-lo para um vestibular, né? E o certificado é importante, precisa do certificado do ensino médio, eu acho que tudo que você puder passar para eles de informação, o máximo que você puder dar de informação, vai servir para a vida deles, pro dia a dia, para ele conseguir um emprego, uma oportunidade de trabalho, um concurso, então seria tudo o que você puder dar para informá-lo mesmo né? Trabalhar com eles, regatar os valores, trabalhar a cidadania, tudo que puder né? Torná-lo participativo, crítico, realmente as vias de fato, eu acho que tudo. Não é só conteúdo, mas ajudar a formar o caráter dele, principalmente. (Marta, 50 anos, professora de Inglês da escola Província).

Informação e preparação para o futuro, para a vida. É a escola que dá a base para ele né? Porque pai e mãe, eles dão carinho. Carinho, amor, as necessidades básicas, supre as necessidades e dão os exemplos, mas ele



encontra mesmo, ele vai formar, a formação dele, da personalidade, vai ser formada dentro de uma escola, ao lado dos professores e dos colegas de classe. (Rosa, 46 anos, professora de Química, da escola Metrópole).

Olha! Eu acho que o professor do ensino médio, ele, nós ainda estamos perdidos naquela questão assim, você não sabe se você trabalha é pensando em vestibular e pensando em concurso, muitas vezes eles falam assim, não tem que preocupar com conteúdo, mas se o menino for prestar vestibular, ele precisa de conteúdo, então nós estamos ainda nessa, nós ainda estamos preocupados com a questão do conteúdo, então a gente trabalha pensando que esse aluno pode precisar disso para prestar um concurso ou para prestar vestibular, para entrar numa boa faculdade, a gente tenta e também a gente tenta adequar o que a gente ensina ao dia a dia dele né? (Ana Helena, 38 anos, professora de Física, da escola Província).

Novamente, notam-se as contradições existentes na escola pública de ensino médio, que são muitas vezes fruto das constantes mudanças pelas quais passou a escola pública, nos últimos anos. A reforma do ensino médio ocorrida após a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 objetiva a criação de uma escola destinada à formação de jovens para o mercado do trabalho, e não se propõe a oferecer uma educação no seu verdadeiro sentido, incluindo educação científico-tecnológica, que permita ao jovem a possibilidade de mudar sua trajetória social, conquistada pelo seu desempenho em uma escola cujo projeto pedagógico, efetivamente democrático, ofereça-lhe condições para adquirir e estabelecer relações com o conhecimento sistematizado, integrado e não parcelado e excludente.

A dúvida dos professores repousa entre duas alternativas, a primeira preparar o aluno para prestar vestibular de ingresso em universidade pública e/ou prestar concursos públicos, a segunda alternativa trabalhar conteúdos que estejam presentes no seu cotidiano. O *slogan* da reforma do ensino médio, “o ensino médio agora é para a vida”, acaba por gerar mais confusão entre os professores, que entendem que preparar para o vestibular não é preparar para a vida, e preparar para a vida não inclui preparar para o vestibular. Na verdade, os próprios professores, por desconhecerem a finalidade do ensino médio, por desconhecerem as expectativas dos alunos, acabam por desenvolver um trabalho sem propósito, sendo necessário, e urgente, recuperar o sentido da falta de propósito do trabalho cotidiano docente.

Dos escritos de Gramsci destinados à compreensão da sociedade e da cultura, uma das contribuições mais reveladoras provavelmente seja a demonstração de que não é possível transformar estruturalmente a sociedade, sem que esse processo se articule através

da “reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1976, p. 8-9). Nesse sentido, a clareza do propósito do trabalho docente pode produzir a consciência crítica e transformadora do jovem, que só pode ocorrer a partir da apropriação de uma visão de mundo elaborada, que vai além do vestibular e do cotidiano, mas a partir da apropriação de uma ideologia que esteja comprometida com a construção de uma nova ordem social, Gramsci, esclarece como “uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (1991, p. 16).

A transformação é principalmente realizada a partir da valorização da experiência vivida como um processo intersubjetivo, cuja essência material e simbólica revela-se nos contextos sociais e institucionais que estão presentes no cotidiano do jovem e que representam as condições de possibilidades de sua própria transformação, quando emanadas nesses mesmos contextos sociais e institucionais.

Nesse sentido, a escola como contexto institucional é presença nuclear na vida do jovem, e, se nela há vários descompassos e contradições, certamente, esse fato é gerador de enormes prejuízos para a eficácia do processo de ensino/aprendizagem, em sua desejável contribuição para a transformação social.

Sem a intenção de discutir ou criticar a formação dos professores, o que se nota, apoiado nas entrevistas, que revelam que a graduação e alguns cursos de especialização oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tal como a “Teia do saber”, são os níveis mais altos de qualificação dos professores, que não conseguem estabelecer posturas críticas sobre o conjunto de práticas relativas às atividades propriamente pedagógicas, é que os professores carecem de leitura de trabalhos teóricos, em que possam embasar sua prática pedagógica e entender com nitidez os fatos, as relações políticas e sociais que se estabelecem na convivência social dos agentes presentes no interior da escola e, dessa forma, perceber que a finalidade do ensino médio não é só, mas também, o vestibular, o concurso, a informação, o conteúdo, o cotidiano, o conhecimento sistematizado e, principalmente, uma formação completa e transformadora e que esta é a expectativa do aluno, e é nesse sentido que o ensino médio pode, e deve contribuir para melhorar a vida de milhões de jovens que freqüentam a escola pública de nível médio.

É de fundamental importância a aquisição de conhecimento para uma formação transformadora, que de forma mais ampla é explicada pelo educador português:

o conhecimento é um meio de denúncia das contradições, da organização da consciência de classe, a activação da luta revolucionária e da superação das contradições com vistas à reconciliação da espécie. (MATOS, 1999, p. 41).

#### 4.3 Na relação entre ensino médio e formação

Durante três anos o aluno frequenta o ensino médio, cuja organização curricular, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CEB nº 15/98 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, está dividida em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, com a finalidade de tornar a educação média tecnológica, com a intenção de associar “formação geral para o trabalho e formação geral do educando” (BRASIL, 1999a, p. 99).

No entanto, na mediação entre o que é pretendido e a prática, o resultado é completamente diferente do que a *priori* fora proposto. É certo que a escola de ensino médio não é garantia de futuro melhor, mas ela se constitui em possibilidade de aquisição de futuro em melhores condições. Nesse sentido, os professores expressam a relação que estabelecem entre ensino médio e formação.

Eu acho que para o trabalho, um pouco né? Ela dá estrutura para o aluno conseguir um trabalho mas precisaria de ter um ensino técnico aliado ao ensino médio para preparar o aluno pro trabalho porque hoje fazer uma faculdade particular são poucos que têm condições e uma faculdade pública é difícil, é muito concorrida, então se existisse aliado ao ensino médio um ensino técnico preparando o jovem para o trabalho, ou pelo menos direcionando ele né? Hoje as escolas de ensino técnico, que eu vejo, inclusive dou aula em escola de ensino técnico, elas estão lotadas, são jovens que terminaram o ensino médio e tentam arrumar um trabalho, não conseguiram, aí verificaram que precisariam de ter uma especialização e eles estão lá, fazendo um curso técnico. Eles não têm condições de fazer um curso universitário, mas em compensação hoje o mercado valoriza muito o ensino técnico, porque hoje uma pessoa que tem uma universidade é um profissional caro, então muitas vezes eles tão colocando pessoas de nível técnico. Então é um mercado garantido. Se você tiver um curso técnico, com certeza você vai arrumar um trabalho. (Rita, 39 anos, professora de Matemática, da escola Província).

Olha, a escola pública de ensino médio, está tentando preparar o aluno para a vida, mas assim está muito difícil porque nós professores, ainda não encontramos esse caminho, né? A gente fica perdida entre preparar para a vida, preparar para o vestibular, preparar para concursos, eu acho que a gente está ainda nesse impasse aí né? Você trabalha com projetos mais relacionados à vida cotidiana deles ou você trabalha com conteúdo por que você quer que o menino, também se ele quiser, que ele entre

numa boa faculdade, então eu acho que ele não prepara nem para uma coisa nem para outra. Eu acho que ela precisa centrar mais e encontrar esse caminho, saber o que ela quer. A maioria dos professores ainda está preocupada com a questão do conteúdo né? E por outro lado você nem acaba cobrando muito também porque no final não te deixam cobrar. Você tem que deixar que o menino siga o caminho dele assim como quer as leis que estão regendo a educação. (Eliane, 43 anos, professora de Biologia, da escola Província).

A fala das professoras confirma o que outros professores afirmaram e também os alunos reclamaram, o ensino médio em sua forma atual imprime pequena importância na formação do jovem. A professora Rita expõe a necessidade do ensino médio ser articulado ao ensino técnico, como forma de capacitar o jovem para a realização de profissões de nível técnico, com menor remuneração, e lembra as dificuldades que os alunos, provenientes das classes mais pobres e que frequentam o ensino médio público, possuem para ingressar num curso superior. Kuenzer, ao analisar a reforma do ensino médio e mostrar o seu caráter terminal e excludente, uma vez que as habilidades e atitudes propostas são asseguradas apenas com a educação básica, aponta também a quem se destina o ensino superior:

O cenário da profissionalização no Ensino Superior, para os concluintes do Ensino Médio propedêutico e elitizado, lembra mais um grande shopping onde quem mais tem, inclusive tempo, mais compra, para enfrentar os desafios da competitividade. O espaço para o trabalho disciplinado e metódico que a relação com o conhecimento exige, no processo de construção de significados e de produção científica, fica postergado para outro nível, ainda mais elitizado: o da pós-graduação. (KUENZER, 2000, p. 26).

Em relação a manter um ensino médio articulado ao profissionalizante, que a professora Rita fala, refere-se ao sistema anterior à implantação da reforma do ensino médio e do ensino profissionalizante, em que o aluno optava pelo ensino médio de formação geral ou ensino profissional, que aliava formação geral e profissional. Com relação a essa mudança Kuenzer expõe:

Pensar, pois, em oferecer um Ensino Médio de uma única modalidade, em substituição aos distintos ramos de ensino técnico que vinham sendo oferecidos para atender às demandas do taylorismo/fordismo, é tão inadequado quanto manter a estrutura que existia até agora, com um ramo de educação geral e outro de educação profissional. (KUENZER, 2000, p. 27-28).

Dessa forma, o ensino médio, ao contrário do que dizem os que elaboraram sua reforma, tende a acentuar as desigualdades sociais, em vez de possibilitar a equidade, porque o jovem que frequenta o ensino médio não consegue realizar concomitantemente o

ensino médio e o ensino técnico, alguns porque trabalham, outros, por falta de condições financeiras. Conseqüentemente, o ensino médio torna-se etapa final da escolarização ou, há um prolongamento dos estudos, pois quando de sua conclusão poderá fazer em outra instituição um curso técnico. Nesse caso, haverá postergação de sua inserção no mundo do trabalho e, ainda assim, em atividades precárias, como disse a professora Rita, de menor remuneração, na informalidade, atividades estas que com certeza lhe garantirão a sobrevivência, mas que estão longe de garantir um mínimo de dignidade e cidadania. Para Gramsci (1968, p.136), “este tipo de escola, preocupada em satisfazer os interesses práticos imediatos do mercado, foi louvada como democrática, quando na realidade, não só foi destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda a cristalizá-las”.

Também se faz necessário salientar que estas atividades recebem menor remuneração, não porque são desprovidas de trabalho intelectual, mas sim, porque o próprio capital tem demonstrado historicamente perpetuar as desigualdades sociais. Todo trabalho, até mesmo o mais mecânico que se utiliza grandemente de força muscular, com menor qualificação técnica, exige um mínimo de atividade intelectual criadora, seria dizer que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2000, v.2, p.18).

Ao fazer essa afirmação, não significa que o jovem estudante do ensino médio deva se conformar em realizar atividades de menor qualificação técnica, mas, pelo contrário, deve exigir formação que lhe permita sair da miséria social e da ignorância cultural a que está submetido devido a sua origem de classe. Isso significa também não aceitar, como pensa a professora Eliane ao dizer que “Você tem que deixar que o menino siga o caminho dele, assim como quer as leis que estão regendo a educação”, porque nos documentos oficiais da reforma do ensino médio, a educação tem a conotação apenas de ensino, ou mais especificamente, de “treinamento”, de “adestramento”. Formar o cidadão é educar, em sua plenitude, para o desenvolvimento da inteligência, da leitura, da escrita, é desenvolver as aptidões culturais, artísticas e corporais.

Diante desse quadro, pode-se afirmar que diferentemente dos intelectuais que elaboraram a reforma do ensino médio, e que podem ser denominados na perspectiva gramsciana como intelectuais orgânicos, os professores que atuam no ensino médio são apenas os intelectuais “funcionários”, eles trabalham e defendem os valores da instituição (Estado) e, portanto, da classe dominante, e não os valores, interesses e necessidades da sociedade. Dessa forma, eles veiculam conceito abstrato de jovem, uma vez que a sua preocupação é capacitar as novas gerações para a sociedade civil, para o setor privado,

respondendo aos projetos da classe hegemônica, conforme já analisado nos documentos da reforma do ensino médio, e negligenciando a formação do jovem na sua omnilateralidade.

Percebe-se que se torna fácil utilizar o sistema educacional para impor a hegemonia capitalista, uma vez que as próprias relações educacionais constituem o próprio núcleo de hegemonia ou, conforme observa Gramsci, a educação equivale simplesmente às operações fundamentais da hegemonia:

[...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...]. Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exercito. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica [...]. (GRAMSCI, 2000, V. 1, p. 399).

Portanto, qualquer análise da hegemonia necessariamente implica num exame das atividades e das instituições educacionais, porque nem as complexidades da hegemonia nem a aceção da educação podem ser entendidas enquanto se pensar a educação apenas em termos de “relações escolares”.

#### **4.4 Na importância dos jovens na sociedade atual**

A formação do jovem é, na perspectiva dos professores, de extrema importância, pelo papel que eles representam na sociedade:

Olha! Eu acho assim que o papel deles, é um papel... teria que ser um papel importante, porque eles serão os adultos de amanhã, nós estamos aqui trabalhando com esses alunos, quem garante que daqui não vai sair um prefeito da cidade, um vereador, médico, engenheiro, sei lá. A gente não sabe o que vai acontecer, mas isso também desperta um certo medo na gente, porque a gente vê que eles estão tão inconseqüentes e às vezes irresponsáveis né? Será que vou me colocar depois na mão de um médico que sair daqui, não é? Então eu acho que eles, eles têm um papel importante, mas ao mesmo tempo eles não se dão conta dessa importância e deixa a gente de certa forma assustada. (Ana Helena, 38 anos, professora de Física, da escola Província).

Ah! Um papel muito importante, né? Eu acho que eles não têm noção disso não, mas eu acho que eles representam assim um papel, eles têm uma responsabilidade muito grande, porque os jovens de hoje são o futuro de amanhã, né? E se esse futuro estiver com uma

irresponsabilidade como é que fica? Não é? (Ana Maria, 32 anos, professora de Língua Portuguesa, da escola Província).

Ah! A gente conta muito com eles, então cultura, então a gente deve investir, tem mais que investir mesmo porque é o futuro né? Outro dia eu falei para eles, lá na sala, na semana passada, que tipo de profissional vai sair daqui? Por que falta de tudo assim... de responsabilidade. Aí eles falaram, igual... eu não esperava, eles falaram assim, igual muitos profissionais que tem aqui, eu sei que daí eu os chamei de irresponsáveis, já fazendo uma previsão assim, se não mudar, como é que vai sair? Eles falaram, do mesmo jeito que tem muitos aqui. Eles têm razão né? Eles também são críticos, e eu não sei se estão certos, mas em alguns casos estão certos, porque tem muito profissional que deixa a desejar, né? Infelizmente, né? E não podia ser assim, porque são modelos para eles. (Marta, 50 anos, professora de Inglês da escola Metrópole).

A fala das professoras reflete um dos paradigmas que envolvem a juventude – agente estratégico de desenvolvimento e modernização colocando-a como fonte contínua de renovação da sociedade, além da certeza de que um dia, serão eles que irão ocupar os postos de trabalho, as atividades culturais e artísticas e as cadeiras políticas que hoje são ocupados pelos adultos. Nesse sentido, os jovens são a garantia de continuidade dos padrões sociais, econômicos, culturais e políticos, e, por isso, os professores vêem a necessidade de investir nos jovens.

Há, também, ênfase no enfoque que considera a juventude como período de preparação, uma vez que se fala em alunos, e não visibiliza o jovem como sujeito de direitos. Além de que na fala das três professoras, nota-se certa descrença nos jovens, enfatizando os jovens como problemas, pois são vistos como irresponsáveis, rebeldes e descrentes, sendo estigmatizados e desqualificados, despertando reações de temor quanto ao futuro, confirmando as representações que os jovens possuem da forma como são vistos pelos adultos.

Quando indagados sobre como são vistos pelos adultos, a predominância das respostas dos jovens foi que são vistos como irresponsáveis. E basta um exame da história para verificar que a juventude, em todos os períodos, em todos os momentos da história, foi vista como irresponsável, a geração adulta sempre lançou olhar de descrença ao futuro dos jovens. No entanto, várias gerações foram renovadas por aqueles que um dia foram jovens, e cada vez mais se percebe aumento das conquistas da humanidade, e se grandes produções foram realizadas por adultos, estes também já foram jovens, desacreditados, rebeldes e irresponsáveis. “É a geração ‘antiga’ que realiza *sempre* a educação dos ‘jovens’, e sempre haverá conflito e discórdia” (GRAMSCI, 2000, v.2, p. 63), sempre haverá o “conflito de gerações”.

A imagem que os professores conseguem formular é de alunos, e não de jovens enquanto alunos, essa visão faz com que, para eles, os alunos produtivos sejam os de sucesso, aqueles que vão conseguir, no futuro, conquistar equidade social e financeira. Aquele aluno tido como indisciplinado, desinteressado, descrente, não participativo, está, para os professores, fadado ao fracasso, não que esse seja o desejo dos professores, mas o conceito que se tem do “bom aluno” é aquele que copia a lição da lousa, que não se contrapõe, que não faz crítica, enfim, o aluno com comportamento socialmente desejável, é aquele que consegue se moldar ao sistema, para quem o sucesso estaria garantido. Enquanto para os “maus alunos” o futuro mostra-se incerto. Nem sempre os melhores alunos foram os que obtiveram sucesso, assim como também não é verdadeiro que os tidos como “maus alunos” estejam predestinados ao fracasso.

Nos depoimentos acima, também chama a atenção, o relato da professora em relação ao incidente na sala de aula. “Outro dia eu falei para eles, lá na sala, na semana passada, que tipo de profissional vai sair daqui? Por que falta de tudo assim... de responsabilidade. Aí eles falaram, igual... eu não esperava, eles falaram assim, igual muitos profissionais que tem aqui, eu sei que daí eu os chamei de irresponsáveis, já fazendo uma previsão assim, se não mudar, como é que vai sair? Eles falaram, do mesmo jeito que tem muitos aqui”. Novamente, a discussão retorna no olhar para o jovem como um ser irresponsável, e como se todo adulto fosse responsável.

Há de se concordar com a professora quando afirma que os alunos são críticos e que têm razão, uma vez que muitos profissionais (professores) deixam a desejar. Constitui falha do professor, esquecer que educa também por seu exemplo, pelas suas atitudes, pelos menores detalhes da sua prática. Na convivência com os alunos, o professor se constitui, à parte, em lição permanente dado pelo seu exemplo, e, é necessário que ele tenha paciência em vigiar a si próprio, acreditando que seu ofício é ao mesmo tempo pedagógico e social. Matos faz a seguinte análise do trabalho docente:

Tratando-se dum trabalho individual, ele precisa de ser observado (de ser auto-inspecionado), segundo “uma vigilância que também é juízo, que não precisa de estar sempre olhando para que se sinta vigiado; tratando-se dum trabalho local e pessoal, ele tem de ser nacional e social; tratando-se dum trabalho rotineiro e invisível, ele precisa ser todos os dias renovado e heroicizado”. Daí que a pedagogia do exemplo realize uma tripla função integrada e integradora: a função moral, a função social e a função política a que a escola deve ser fiel. (MATOS, 1999, p. 121).

O professor é parte da geração adulta, vista pelos alunos como “velhos”, mas responsável pela formação dos jovens. Gramsci (2000, v.2, p. 62) sustenta que “toda



geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”. Ainda, utilizando o brilhantismo dos escritos de Gramsci (2000, v.2, p. 63) quando trata *A questão dos jovens* sustenta que “de qualquer modo, permanece a subordinação real dos ‘jovens’ aos ‘velhos’ como geração, mesmo com as diferenças de temperamento e vivacidade”.

Alguns professores revelam, de forma equivocada, que os jovens não têm consciência da importância que eles representam como herdeiros e responsáveis pelo futuro, uma vez que nos questionários que os alunos responderam, fica evidente que os jovens sentem o peso dessa herança e, ainda, demonstram a preocupação e a responsabilidade em consertar os estragos sociais, políticos, culturais, ambientais, entre outros, que os adultos provocaram.

Esse paradigma que vê o jovem como fator estratégico de desenvolvimento e modernização, de renovação da sociedade, por um lado, expõe a responsabilidade não do jovem, mas dos adultos em oferecer formação completa, por outro, expõe a necessidade de rever a idéia em conceber os jovens como capital humano que colabora com os processos de desenvolvimento econômico, o que atribui conotação mercantil à juventude, vista pela sua capacidade produtiva, sendo sua condição, enquanto ser social, relegada ao segundo plano.

#### **4.5 No modo como a disciplina que ministra ajuda o jovem a se preparar para o futuro**

Nas práticas educativas escolares ocorrem processos e mecanismos de transmissão de conhecimentos, em que alguém que sabe, ensina a quem não sabe. E quem ensina sempre acredita que o que ensina é importante, e procura também moldar o aprendiz às relações sociais impostas por outras instituições, como a família e o trabalho, muitas vezes ignorando sua condição de sujeitos sociais e culturais.

O professor ocupa uma tradicional posição de transmissor de conhecimentos, dada pelo seu lugar de “depositário do saber”. Os alunos também mantêm a tradicional expectativa que o professor irá transmitir, informar e formar, já que possui uma estreita relação com o saber, isso ficou visível na fala dos jovens quando afirmam que o que mais admiram nos seus professores é o conhecimento que eles possuem. Cada professor é responsável por um componente curricular e é o conjunto de componentes curriculares que constituem a parte mais importante do currículo. Os professores, sujeitos significativos

desse estudo, expressaram como a disciplina que ministram pode contribuir para melhorar o futuro dos jovens alunos do ensino médio:

Essa pergunta é difícil, olha! Eu acabei de falar na leitura, na História, eu não leciono História, eu leciono Português, mas a literatura faz parte da História, então eu acho que pode contribuir nisso, resgatar, resgatar o passado e influenciá-los no futuro. (Maria Tereza, 45 anos, professora de Língua Portuguesa, da escola Província).

Nesse item será dada atenção particular a cada um dos depoimentos, já que as respostas conduzem à necessidade de análises diferenciadas das falas dos professores.

Na fala da professora Maria Tereza, professora de Língua Portuguesa, nota-se uma certa confusão entre o ensino de História e o ensino de Literatura e ela encerra o depoimento dizendo que a sua disciplina serve para “resgatar o passado e influenciá-los no futuro”. Se o Plano de ensino dessa professora tivesse sido elaborado de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ela não poderia fazer essa afirmação, já que nesse documento com o nome Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os objetivos para esse componente curricular são amplos e voltados principalmente para desenvolver habilidades necessárias ao trabalho. Mas, se a professora tivesse utilizado as orientações para o Planejamento curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, também não poderia dizer que é para isso que sua disciplina pode contribuir para melhorar o futuro dos jovens, porque também nas orientações que chegam até às escolas para essa disciplina e para esse nível de ensino, os objetivos são abundantes.

Aqui é possível perceber que o ensino é realizado de maneira isolada, sem nenhuma relação com outros componentes curriculares, a própria professora se perde na importância do componente curricular que ministra. Novamente, esbarra-se na questão da formação dos professores, porque o que se nota é que há falta de reflexão sobre a própria prática, e se o professor não sabe como sua disciplina pode contribuir para melhorar o futuro de seus alunos, automaticamente, suas aulas perdem o sentido, uma vez que de nada servem para os jovens, que são obrigados a enfrentar atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse; é “a aprendizagem da chateação, da monotonia, da dissociação interior da própria atividade, necessária para que alguém aceite sacrificar em troca de qualquer coisa as melhores horas de sua vida” (ENQUITA, 1989, p. 195). As palavras do autor “em troca de qualquer coisa” significam em troca de um certificado, já que o certificado é mais útil que perda de tempo que se passa dentro da sala de aula com certos professores.

Se a atividade pedagógica possui a tripla dimensão ensinar, instruir e formar, não há na sala de aula atividade pedagógica, há tentativa de informar, e a informação pode ser obtida de forma mais prazerosa na televisão, na internet, em jornais e revistas entre outros. Para que a disciplina curricular exerça de fato sua tripla função é necessário que constitua a idéia de ordem, coerência e organização para que ela valha por si mesma. Compete ao professor/educador, responsável pelo componente curricular, “fazer da relação e da situação educativa um objecto crítico que torne possível a desconstrução da norma como obstáculo à instauração duma relação compreensiva, necessariamente intersubjetiva” (MATOS, 1999, p. 195).

Também professora de Língua Portuguesa, Tânia expõe as seguintes idéias:

Veja bem! Muitas vezes os meninos não têm em casa determinadas normas que tem na escola, eu acho, que isso vai devagarzinho mostrando para eles que é importante ter regras, aquela coisa que em casa pode tudo, na escola ele passa a ver que não. Então é um ensinamento para o mundo né? Mesmo as palavrinhas mágicas né? Que andam assim difíceis de serem encontradas, por favor, muito obrigada, com licença, eu acho que tudo isso vem assim mostrar que o mundo em si ensina isso, e se ele não se adapta, isso fica complicado depois, se não se adaptar à normas da escola não vai se adaptar também nas normas do trabalho. (Tânia, 49 anos, professora de Língua Portuguesa, da escola Metrópole).

Nota-se que a professora Tânia trocou disciplina como componente curricular, por disciplina como subordinação do aluno ao professor e às normas estabelecidas pela escola, deixando em evidência que sua aula exerce papel disciplinador, e demonstra que estabelece relação hierárquica e autoritária com seus alunos. No entanto, o que mais chama a atenção na sua fala, é a relação que estabelece entre as normas escolares e a necessidade em educar para o trabalho.

A escola sempre foi lugar de ordem, disciplina, autoridade e submissão, na sala de aula apenas a voz do professor deve-se destacar, o aluno deve permanecer sentado, só sair, entrar, falar ou perguntar com autorização do professor, não interromper, entre tantas outras restrições e prescrições. Esse quadro descreve que a educação tradicional ainda presente nas salas de aulas em todos os níveis de ensino. A fala da professora Tânia reflete não só o pensamento dos professores, mas também de pais e de grande parte da sociedade que acreditam que o jovem, para elaborar a transição para a vida adulta, precisa aprender a aceitar a autoridade e a hierarquia, cumprir normas, respeitar horários e ser obediente.

Um dos elementos utilizados para completar a transição do mundo juvenil para a vida adulta é o trabalho e, desde cedo, tanto na família como na escola, já aparece estampada a preocupação em preparar para o trabalho. Cumprir as normas estabelecidas

pela escola significa aprender a incorporá-la ao trabalho, e esse papel é atribuído mais à escola do que à família. “A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho” (ENGUIITA, 1989, p. 164). Dessa forma, toda a autoridade, hierarquia e regras impostas na escola têm o aval da maioria dos membros sociedade.

O educador espanhol Mariano Enguita (1989, p. 174) estabelece um paralelo entre a posição do trabalhador e a posição do estudante. No modo de produção capitalista, o trabalhador não vende o resultado ou produto do seu trabalho (bens) nem seu trabalho (serviço), mas sua força de trabalho, seu tempo de trabalho, seu trabalho abstrato, sua capacidade de trabalhar durante um tempo determinado. Efetuado o processo de compra e venda da força de trabalho, o capitalista que a adquiriu decidirá a forma como será empregada durante o tempo contratado. O estudante, ao transpor os muros da escola, coloca sua capacidade de trabalho à disposição da escola, principalmente do professor. E será este quem decidirá para quem, como e com que ritmo utilizá-la. Ao invés de compra e venda há cessão, em lugar de trabalho “livre”, trabalho forçado durante o período obrigatório. Isso pode converter a escolaridade em algo mais indesejável do que vender a sua força de trabalho, e pode fazer da escola algo passível de rejeição.

Muitos estudos, como o citado acima, e outros desenvolvidos por Kuenzer e Frigotto, demonstram que as relações sociais que se estabelecem na escola estão diretamente influenciadas pelo modo de produção capitalista. Dessa forma, é atribuído à escola o papel de ajustar o jovem à estrutura social da empresa, sendo que a imposição hierárquica, a autoridade e o controle disciplinar se constituem com o objetivo de adestrar. De forma simplificada, é dizer que o aprendizado nas relações sociais de produção se inicia nas relações sociais que ocorrem nas práticas escolares. Isso porque a família sozinha não é capaz de oferecer o aprendizado adequado às relações de produção, nesse sentido, a escola é a instituição apropriada para que se apreenda as relações sociais de produção dominantes na sociedade.

Por sua vez o jovem sabe que necessita da escola para sua inserção no trabalho, na maioria das vezes aceitando todas as imposições como sendo inevitáveis, assim como é inevitável “sobreviver sem vender a própria força de trabalho, sobretudo, diante da multiplicação das necessidades humanas. Não só aprendemos cedo que teremos de trabalhar, mais ainda, que teremos de vender nossa capacidade de trabalho para sobreviver” (ARROYO, 1999, p. 16). Portanto, a escola é pensada e organizada para a “fabricação do aluno” que corresponda ao modelo de trabalhador com a “docilidade” que a

empresa dele espera. Nesse sentido, o que se nota, é que a escola é dotada de autonomia funcional, dirigida para atender o modelo econômico vigente, como se essa fosse a sua única vocação.

Ver a escola com essa única vocação significa negar a educação como possibilidade de mudança social e cultural, no sentido de inserir as relações sociais estabelecidas na escola em amplo movimento de democratização social e cultural, na luta por direitos, na construção de novos sujeitos históricos, sociais e políticos. É, ainda, negar e ignorar o jovem estudante em sua condição de sujeito social e cultural, seus valores, sua identidade, sua inquestionável condição humana.

Contestar a fala da professora não significa negar a necessidade de disciplina, ou dizer que a disciplina anula a liberdade, mas o tipo de poder que dela emana:

La disciplina por o tanto no anula la personalidad y la libertad: la cuestión de la “personalidad y la libertad” se plantea no por el hecho de la disciplina, sino por el “origen del poder que ordena la disciplina”. Si este origen es “democrático”, o sea si la autoridad es una función técnica especializada y no un “arbitrio” o una imposición extrínseca y exterior, la disciplina es un elemento necesario de orden democrático, de libertad. (GRAMSCI, 1974, p. 87)<sup>49</sup>.

A fala da professora não expressa o tipo de disciplina democrática, mas aquela que tem origem em interesses da classe dominante. Gadotti (2003, p. 83) afirma que

[...] os educadores sempre tiveram em mente desenvolver a autonomia do ser humano. Nenhum, dentre eles, reconhece que o seu trabalho visa a fazer escravos ou a domesticar homens para a obediência e a submissão.

Sendo assim, o discurso da professora contradiz a afirmação de Gadotti, uma vez que sua fala evidencia a necessidade do jovem se adaptar à obediência, submissão e hierarquia.

Mais adiante, o autor expressa que “o professor deve renunciar à hierarquia, favorecendo a cooperação e a liberdade de expressão” (2003, p. 84). Não é o que ocorre na sala de aula da professora, sendo assim, mais uma vez, reafirma-se a necessidade da reflexão sobre a prática docente, sobre a ideologia contida nas relações sociais desenvolvidas na escola, que permite alterar a vontade do outro, em função de interesses alheios à verdadeira função da educação. Refletir, ainda, sobre o projeto político-

---

<sup>49</sup> A disciplina, portanto, não anula a personalidade e a liberdade; a questão da “personalidade e liberdade” não deve ser examinada tendo como referência a disciplina, mas a “origem do poder que ordena a disciplina”. Se essa origem é “democrática”, isto é, se a autoridade é uma função técnica especializada e não um “arbitrio” ou uma impossibilidade extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade (Tradução da autora).

pedagógico que a escola defende, sobre que modelos sociais a escola deve transmitir, sobre que conteúdos os professores devem priorizar, e pergunta-se com quem deve ser o compromisso da escola, com o aluno ou com o sistema?

Somente a partir dessas reflexões, o educador estará apto a entender que o caráter pedagógico da sua prática deve estar comprometido com a formação integral do jovem. Nas palavras de Gadotti (2003, p. 112) “formar o homem para assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se e governar”. O discurso dessa e de outros professores são facilmente assimilados pelos alunos. A resposta de Paulo, 16 anos, 2º ano da escola Província, quando indagado sobre o que o ensino médio oferece para chegar ao futuro que deseja, corresponde exatamente à fala de muitos professores, e ilustrada nesse estudo principalmente pela da professora Tânia.

Ensina responsabilidade. Eles podem até mandar, mas você tem que seguir. Se a gente seguir as ordens aqui, provavelmente vai seguir as de fora, quando a gente sair daqui. Se você aprende a respeitar as pessoas na escola, vai respeitar também no trabalho. As normas da escola são as mesmas para o trabalho, essas coisas assim.

Dessa forma, um olhar atento sobre as práticas pedagógicas que ocorrem no interior da escola, permite verificar a presença de condicionantes ideológicos de autoritarismo que derivam de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, sobre os quais há necessidade de maiores reflexões. Percebe-se que é no processo pedagógico, na sala de aula, que as manifestações de autoritarismo são mais nítidas e expressam práticas de dominação que não contribuem para a autonomia do jovem.

De forma diferente, a professora Eliane, também expressa a importância da disciplina curricular que ministra na formação do jovem:

Olha! Eu acho que a minha disciplina ela contribui para o cotidiano deles, por exemplo, eu trabalho com Biologia né? Então a gente trabalha as doenças, trabalha a prevenção de doenças, ensina como as doenças são transmitidas, ensina a se cuidar melhor, e eles entendem, se interessam pelo que a gente está falando, na maioria dos casos, em termos de doença de tratamento eles se interessam bastante né? Também a gente trabalha muito a questão da água, já que uma crise se anuncia, então pelo menos a minha disciplina tenta melhorar a vida deles, no cotidiano né? Esse é o grande objetivo da disciplina Biologia. (Eliane, 43 anos, professora de Biologia, da escola Província).

Dos três depoimentos selecionados, o da professora Eliane é o que mais se aproxima daquilo que os jovens esperam do ensino médio, ou seja, um processo pedagógico centrado no aluno, mais do que nos conteúdos, uma metodologia interativa no lugar da formal, acentuando a ação no lugar da inércia, de forma a articular os dispositivos pedagógicos e as metodologias de participação cuja responsabilidade do professor centra-

se nos interesses dos alunos. É nessa perspectiva que o currículo do ensino médio precisa inverter seu papel tradicional de indutor e condicionador de competências, em nome da necessidade de uma formação que associa a função do ensino à necessidade do aprender.

Trabalhar o conteúdo de forma que o aluno consiga estabelecer a relação com o seu cotidiano, de forma que a teoria sirva para ampliar as práticas reflexivas e a experiência, torna-se o caminho para a produção de novos conhecimentos. Assim, o jovem consegue perceber a relação existente entre o mundo da cultura e o mundo da vida, diluindo as fronteiras entre os muros da escola e do seu cotidiano. Não significa, no entanto, que o conhecimento precisa ter uma aplicação prática ou imediata, ou que a escola deva trabalhar com conteúdos mínimos, mas que os conteúdos sejam trabalhados de tal forma que o aluno consiga estabelecer relações menos superficiais com outros conteúdos, com a vida, com o conhecimento mais elaborado, ou seja, que a educação seja muito mais que simplesmente instrução.

É nesse sentido que o ensino deve ser trabalhado, como um objeto cuja qualidade não pode ficar apenas dependente dos interesses definidos em gabinetes técnico-administrativos, pelo qual se normatiza a educação e as práticas escolares, padronizando-as e tornando-as controláveis, para que se torne prática comprometida com os interesses instituídos, da qual ela emana. É para assegurar essa padronização e os interesses instituídos que foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quando o professor trabalha de maneira autônoma, refletindo sobre a sua prática, agindo com iniciativa e inovação, ele consegue garantir, acima de tudo, o direito dos jovens cidadãos, de forma que a escolarização, como expressa Matos, possa:

[...] ser pensada **não** já segundo uma lógica onde os saberes são estruturas disciplinares e disciplinarizantes, previamente constituídas, mas segundo uma experiência curricular comprometida com a vida, entendida como um processo social, cultural e biográfico cujo desenvolvimento implica a reconceptualização dos próprios saberes escolares, numa óptica de auto-organização progressiva. (MATOS, 1999, p. 173).

E é essa educação, comprometida em melhorar a vida dos alunos, que a professora Eliane procura aplicar ao desenvolver os conteúdos da disciplina curricular que ministra, utilizando um modo de instruir, que cria condições para que os alunos consigam articular os conteúdos escolares de Biologia com suas práticas cotidianas. Dessa forma, a educação torna-se um instrumento de construção de conhecimentos e desenvolvimento pessoal, porque se o objetivo “instruir” for alcançado, automaticamente ele cria a possibilidade do jovem estabelecer um sentido para sua vida e condições de construir sua identidade. É

nesse sentido, e nessa proposta, que todos os outros componentes curriculares para o ensino médio deveriam se incorporar, para que a educação de nível médio seja uma prática significativa na vida dos jovens que freqüentam as escolas públicas de ensino médio.

O ensino médio público necessita ser melhor articulado, superar a precariedade das condições físicas das escolas, criar condições para aperfeiçoamento dos docentes, de forma a reduzir as disparidades entre a educação recebida pelos jovens das classes privilegiadas e os das classes subalternas, abrandar o abismo que separa os intelectuais do povo e a “ciência” da “vida”.

#### **4.6 Nos maiores problemas que os jovens enfrentam**

Muitas vezes, os jovens chamam a atenção da sociedade, seja por seus modos extravagantes de viver a vida, pelos constantes riscos decorrentes do seu jeito de ser, e ainda como vítimas ou protagonistas de problemas sociais. Todos os problemas que afetam os jovens, de uma forma ou de outra, vão estar presentes no interior da escola. Raramente a escola está preparada para ajudar o jovem, e, por pensar que esta não é a sua função, acaba por relegar os conflitos da juventude. Os professores entrevistados expressam o seu ponto de vista sobre os problemas que os jovens enfrentam:

Eu acho que eles querem crescer muito depressa, falta estrutura, eles querem ser... Eles querem pular as fases e aí eles começam com que... É pulando essas fases muitas vezes que eles encontram desafios que eles ainda não são capazes, então eles entram em contradição consigo mesmo, eu acho que é o maior problema. (Ana Maria, 32 anos, professora de Língua Portuguesa, da escola Província).

A juventude tem sido identificada como a fase etária intermediária entre a infância e a vida adulta, nessa fase da vida há uma complexidade muito grande, geralmente marcada pelas mudanças físicas e psicológicas no início desse período, e pela dependência econômica dos pais. Quando a professora afirma que “eles querem pular as fases”, é muito provável que ela se refira à transição da juventude para a vida adulta. Vários fatores demarcam essa fronteira e a que mais atinge os jovens do ensino médio é a dependência econômica. No entanto, aí também reside outro conflito, cujo significado pode estar na fala da professora, o ingresso no mercado de trabalho.

A partir da proibição do trabalho para a faixa etária de até 15 anos, os jovens vêm postergada a sua independência financeira. Por um lado, obtiveram grandes benefícios, pois foram obrigados a permanecer na escola, porém, desfrutam de muito tempo livre, sem



ocupação, na ociosidade, pois no Brasil a permanência na escola pública é pequena, em média cinco horas diárias. Esse fato é gerador de descontentamento por parte dos jovens, como foi verificado nos questionários e nas entrevistas realizadas com os jovens dessa investigação, afirmando que gostariam de trabalhar para conquistar logo sua independência.

Mais importante que conquistar a independência financeira em atividades com baixa remuneração, ou na informalidade, é preciso preparar os jovens para que sua inserção no mercado de trabalho se faça em ocupações com remunerações dignas. Pochmann demonstra a necessidade de políticas públicas para financiar a inatividade juvenil:

[...] a postergação da inatividade juvenil possibilita a ampliação da escolaridade e a melhor preparação para o ingresso no mercado de trabalho o mais tardiamente possível. Para isso torna-se fundamental o fim da condenação ao trabalho precoce para a maior parte dos jovens brasileiros, o que somente é possível com a implementação de um programa nacional de transferência de renda capaz de financiar a inatividade, assim como ocorre privadamente aos jovens pertencentes às famílias ricas. (POCHMANN, 2004, p. 231-232).

Aqueles que trabalham e estudam, que conquistaram essa independência financeira, estão no centro de um outro conflito, por terem a independência financeira, em alguns aspectos já se sentem adultos, e por outro, não querem perder a identidade de ser jovem, geralmente marcada por vocabulário próprio, por maneiras específicas de vestir, pelo gosto pelas músicas, danças e namoros.

A jovem Gabriela, 17 anos, aluna do 3º ano do ensino médio da escola Metrópole, com cabelos cortados como “a mocinha da novela” e tingidos de vermelhos com mechas azuis, camiseta de uniforme da escola e calça *jeans* rasgada, quando indagada se tinha pressa em ser adulta, com toda segurança respondeu “já sou adulta”, afirmando que trabalha desde os 14 anos, e que é financeiramente independente.

Nesse contexto, é fácil entender a fala da professora que consegue visualizar alguns conflitos que atingem os jovens, uma vez que, para a maioria da sociedade, a condição juvenil é identificada tão somente pelo critério etário quando, na verdade, o “ser jovem” é constituído por uma série de características já descritas anteriormente e que estão em constantes modificações. Quaisquer alterações na estrutura econômica e na temporalidade da vida vão repercutir direta ou indiretamente sobre o modo de ser do jovem.

De forma diferente, a professora Neiva aponta três grandes problemas que envolvem os jovens: as drogas, a violência e a falta de oportunidades:

Eu acho que o pior é... Acho que é a droga e a violência, eu acho que no caso a droga puxa para a violência né? Então eu acho assim um grande problema são as drogas e a violência, e também eu acho que a falta de oportunidade, eu acho que esse pessoal que está chegando, eles vão ter muito menos oportunidade que nós tivemos. (Neiva, 29 anos, professora de Biologia, da escola da Metrópole).

Os meios de comunicação não cansam de mostrar como as drogas e a violência afetam os jovens brasileiros, a tal ponto que Soares (2004, p.130) revela que a violência no Brasil atingiu, entre os jovens, índices tão alarmantes que há *déficit* de jovens do sexo masculino na estrutura demográfica brasileira causado por mortes violentas. Índices que são verificados somente nas sociedades em guerra. É certo que a relação que a professora Neiva estabelece entre drogas e violência é bastante pertinente, posto que, as drogas são capazes de gerar, também, outros conflitos, como uma das causas da violência juvenil, que são muito amplas, e não serão abordadas nesse estudo, por não comporem os objetivos da pesquisa.

Nas entrevistas e nos questionários, os jovens apontam as drogas e a violência como grandes problemas que os atingem, porém o que os jovens indicam como principal problema é a falta de oportunidade, principalmente no trabalho. E a afirmação da professora “eles vão ter muito menos oportunidade que nós tivemos” também é discutida por Pochmann:

[...] a mobilidade social, que consistiu numa espécie de charme histórico do capitalismo no Brasil, tornou-se elemento central da complexa unidade familiar. Na maior parte das vezes, os jovens não conseguem obter condições de vida e trabalho superiores às de seus pais, mesmo possuindo níveis de escolaridade e formação profissional superiores. Quando muito, registra-se imobilidade social, mas a regressão intergeracional no trabalho está se tornando comum, sobretudo no rendimento. (POCHMANN, 2004, p. 223).

Também a professora Marilene indica a questão das oportunidades de trabalho como um problema dos jovens, e da necessidade de que eles façam um curso melhor.

Ah! de trabalho, ou mesmo de fazer um curso melhor, porque a escola tem muita coisa, mas é que tem muita coisa que fica guardada ou mal usada, a escola tem muitos recursos. A diretora mesmo falou que ela quer ver todo mundo usando os recursos que a escola dispõe porque tem, você fala assim: eu não sei usar, eu tenho medo de usar, não é para ter medo, é para buscar quem possa ajudar e ajudar esse aluno né? Dar oportunidade de, de melhorar o estudo dele, e depois ele sai, você vê muitos não tem oportunidade, mesmo de participar, oportunidade de trabalho. (Marilene, 42 anos professora de Inglês da escola Metrópole).

Primeiramente, é importante destacar a conotação de “fazer um curso melhor”, que traz implícito a idéia de que o ensino médio oferecido não é de boa qualidade. E a professora destaca também, o empenho da diretora para que sejam utilizados os recursos que a escola dispõe. Tanto nas entrevistas quanto nos questionários, a maior reclamação dos alunos é a monotonia das aulas: “Todos os dias a mesma coisa, lição na lousa, correção de exercícios, explicação, chamada. Nunca muda!” (Susy, aluna do 3º ano), “As aulas são ‘giz e lousa’, sem muita diversificação, o que é cansativo” (Thaís, aluna do 2º ano), “[...] tem laboratório de Informática e eu nem conheço, também não conheço o de Química” (Fred, aluno do 2º ano). Das duas escolas pesquisadas, essa, a Metrópole, é a mais equipada. De acordo com a Diretora da escola, em cada sala de aula havia televisão e vídeo, mas como os alunos começaram a danificar, foram retirados. Porém, a escola dispõe do equipamento, que se encontra à disposição dos professores.

Há, por parte dos professores, grande resistência em usar as tecnologias e os laboratórios que a escola dispõe, preferindo, por comodidade, utilizar o “giz e a lousa” que não precisa de preparação prévia, dessa forma, as aulas são desmotivantes e, como disse um aluno, “muitas vezes, saio da escola com a mão doendo de tanto copiar lição da lousa” (Alan, aluno do 1º ano).

Essa resistência pode ser justificada pelo medo da perda do controle que a novidade introduz na sua atividade convencional, e ainda há o risco do aluno ter um domínio maior que o próprio professor. A manutenção da aula tradicional provoca queixas e incômodo, gera desinteresse e descaso com aulas nada atrativas, reforçando o tradicional transmitir/memorizar/repetir. Para Gramsci (1968), um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e com consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno somente sendo cérebro ativo conseguirá organizar por sua conta e com a ajuda do ambiente social, a “bagagem” acumulada. Não se pode esquecer que na trajetória do aluno pelo ensino fundamental ele não adquire autonomia para ser um “cérebro ativo”, portanto continua no ensino médio dependente do professor.

Embora a Diretora incentive os professores ao uso dos recursos da escola, deve ser levado em conta que, em praticamente todas as escolas, públicas os recursos audiovisuais sempre estão em depósitos sob chave, e poucas pessoas têm acesso a elas. Quando o professor precisa de um aparelho de som, de retroprojeter ou TV/vídeo ele perde parte da aula procurando quem possa abrir o depósito para liberar o aparelho que, nem sempre está em condições de uso. O mesmo ocorre com relação aos laboratórios, que só ficam

destrancados quando estão em uso, há ainda racionamento de material de laboratório, de cartucho e papel para impressora, entre outros. Essas dificuldades acabam por acomodar os professores no uso do que têm acesso com mais facilidade, ou seja, giz, lousa e saliva.

A escola não é garantia de futuro, assim como “o domínio das novas tecnologias não garante trabalho e emprego, mas certamente não saber utilizá-las aumenta as probabilidades de exclusão e marginalização” (SILVA, 1999, p. 82). Embora não seja garantia de trabalho ou emprego, pelo menos pode livrá-lo do analfabetismo tecnológico, nesse sentido a Diretora demonstra sua preocupação em disponibilizar os recursos existentes. É importante salientar que esta não pode ser a finalidade única da escola, que deve ter em sua proposta pedagógica, funções mais elevadas. Mas também, cabe destacar que, ao introduzir os alunos no uso de novas tecnologias, há um comprometimento em superar o estado de injustiça social, uma vez que para aqueles que vivem do trabalho há necessidade de se apropriar não só de conhecimentos sócio-históricos, mas também de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Como os professores não utilizam os recursos disponíveis na escola, acabam por privar os alunos do direito de acesso a uma educação de qualidade, e as “oportunidades” que as professoras apontam, passam a não existir, assim, os alunos estão condenados ao trabalho precário, à descrença, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva e na falta de perspectiva de que os estudos possam ser a possibilidade de fugir da vida miserável que levam.

Também a responsabilidade não pode ser atribuída unicamente ao professor que, pelos baixos salários que recebem, acabam por ter dois ou mais empregos, geralmente acumulam seu trabalho na rede pública estadual e na rede pública municipal, como também em escolas privadas. Essa sobrecarga de trabalho deixa o professor com pouco tempo para preparar atividades diversificadas, para preparação de laboratório, para ver com antecedência um vídeo. Aliado a tudo isso, deve ser levado em conta, ainda, que o número de alunos em sala de aula é elevado<sup>50</sup>, o que acaba por dificultar as atividades realizadas nos laboratórios, ou qualquer outra que demande manuseio de material do qual o aluno não dispõe e, geralmente, a escola não oferece em quantidade suficiente.

---

<sup>50</sup> De acordo com a Resolução 125/ de 23 de dezembro de 1998, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o número mínimo de alunos nas salas de aula do ensino médio é de 45 alunos.

#### 4.7 Na maneira como o professor vê os jovens da escola

Dois depoimentos são destacados abaixo, o primeiro, da professora Tânia que repete o modo de pensar da maioria dos professores. Em vários depoimentos, sua fala é repetida, são professores que lançam olhar de descrença e desconfiança aos jovens na sala de aula, vistos como “problemas” e tachados pejorativamente. Isso não significa que se deva lançar o olhar para o jovem permeado pelo romantismo ou idealismo, o ideal é enxergar a realidade sócio-cultural que está presente no contexto de vida de cada jovem, sem romantismo e sem estigmatização.

Eu acho uma coisa maravilhosa, uma coisa, uma coisa não, porque ninguém é coisa, algo maravilhoso, porém precisa ser lapidado, eu acho que eles perderam a noção de como é que eu diria? Humanidade? Não, eles são muito egocêntricos, interessa muito a visão deles, eu acho que precisaria ser valorizado família, valorizado sacrifício, é a total irresponsabilidade deles, hoje me preocupa muito, todos são irresponsáveis? Não, mas uma grande parte. Tô sendo muito radical, né? (Tânia, 49 anos professora de Língua Portuguesa da escola MetrÓpole).

Neste trecho, a professora Tânia diz “[...] algo maravilhoso; porém precisa ser lapidado”, em depoimento anterior, destaca a necessidade dos jovens se adaptarem às regras da escola para depois se adaptarem às normas do trabalho. O lapidar corresponde a ensiná-los a obedecer, a serem dóceis, “educados” e tantas outras qualidades que os professores e a sociedade gostariam que estivessem presentes nas características da juventude.

Há, por parte da maioria dos professores, o hábito de ver o jovem apenas pelas suas características de contestador, rebelde, alienado, irresponsável e tantos outros termos que freqüentemente são utilizados de forma depreciativa na referência aos jovens. Nos questionários, os jovens manifestam que os adultos sempre os vêem como irresponsáveis, e há por parte deles uma não aceitação dessa estigmatização.

A professora fala em “[...] ser valorizado família, valorizado sacrifício [...]”, deixando evidente que o jovem deveria valorizar a família e o sacrifício que ela faz para educá-lo. Na busca de sua própria identidade, o contato com amigos e a influência da mídia são suficientes para colocar muitos valores familiares em discussão, algumas vezes aceitos pelos jovens, outras contestadas, e contestar valores e normas familiares é suficiente para gerar conflitos entre pais e filhos. Isso não significa que os jovens não valorizem sua família, pelo contrário, a família tem uma importância fundamental para o jovem, e a principal é a de “manter o eixo de referências simbólicas [...] como lugar de

afetividade e, assim, palco de conflitos” (SARTI, 2004, p. 124). Quando os jovens desse estudo foram indagados sobre o que é mais importante na sua vida, a quase totalidade coloca a família em primeiro lugar, evidenciando o contrário do que a professora afirma, o jovem atribui grande valor a sua família.

Muitos conflitos familiares entre pais e jovens, e que talvez seja esse o sacrifício a que a professora se refere, decorre do fato de que as famílias criam expectativas em relação aos filhos, fazem planos e projetos para que os filhos tenham sucesso e sejam felizes. No entanto, os jovens traçam rumos para suas vidas diferentes dos traçados por seus pais, o sucesso e a felicidade que desejam se chocam com os estabelecidos pelas famílias, assim o jovem passa a ser visto como “mal agradecido”, que não reconhece o “sacrifício” da família. Esse conflito familiar é gerado, também, pelo fato da sua identidade ainda ser indefinida na família, uma vez que já não é mais criança, mas também não é adulto. Visto como “problema”, a família se sente na obrigação de solucionar esse “problema” ao invés de ajudá-lo a administrar soluções para seus próprios problemas.

O outro depoimento, da professora Eleny, é o único entre todos os outros professores, que vê o lado positivo do jovem. Diferentemente de olhar o jovem apenas como “problema”, a professora consegue visualizar características positivas:

Bem, eu vejo que, às vezes esses jovens, por mais que as pessoas pensam que eles não têm a cabeça no lugar, acho que eles às vezes tem a cabeça mais no lugar do que quando a gente mesmo tinha a idade deles, eles têm uma abertura para aceitar o diferente, maior que a gente tinha. A gente consegue perceber isso com a música, eles gostam de todos os estilos de música, coisa que na década de 80, 70 não era aceitável. Alguns têm uma vontade muito grande de melhorar, de ser alguém, outros não estão nem aí, então isso vai variar muito né? (Eleny, 26 anos, professora de Geografia da escola Metrópole).

Nas constantes transformações sociais, pode-se perceber que a juventude tida como alienada e irresponsável, constantemente acaba por surpreender os adultos com suas posturas algumas vezes mais conservadoras do que as dos mais velhos, outras ousadas, e muitas vezes transformadoras. A professora soube observar a fusão de microexperiências, ocultas nas redes sociais que os jovens estão inseridos para inventar outros comportamentos, definir modos de vida entre a temporalidade jovem e a adulta, a facilidade que o jovem encontra para adaptar-se a novos padrões, quer na música como foi exemplificado, quer em outros aspectos da vida cotidiana que estão constantemente em transformação.

O jovem, com ou sem a consciência da importância do capital simbólico depositado sobre ele pela sociedade, procura buscar formas de aceitar as mudanças, compreender o

novo e o diferente, de maneira a preencher a vida cotidiana; empenhando-se em descobrir as regras, associam o tradicional e a vontade de criar no movimento constante das práticas cotidianas juvenis, novos valores e novas formas de viver o seu tempo.

A professora expressa que “por mais que as pessoas pensam que eles não têm a cabeça no lugar, acho que eles às vezes têm a cabeça mais no lugar do que quando a gente mesmo tinha a idade deles”. O “não ter a cabeça no lugar” reflete a imagem que a sociedade constrói do jovem atual, muitas vezes, desinteressado por questões políticas e sociais, ligado à delinquência, às drogas, às transgressões sexuais. Embora essa imagem seja atribuída ao jovem, ela é um sintoma do conjunto da sociedade, e o jovem é o espelho dessa sociedade. Não ter a cabeça no lugar significa, nas representações construídas pela sociedade, não agir como os adultos. No entanto, nesse início de século nota-se um processo inverso, ou seja, estamos vivendo um período em que há valorização da “cultura jovem”, convocando adultos e idosos para viverem valores e comportamentos próprios da juventude; é o que Kehl (2004, p. 96) chama de “*teenagização*” da cultura ocidental. Para a psicanalista, passa-se da longuíssima juventude direto para a velhice, ninguém quer ocupar o lugar do adulto e, portanto, a vaga de “adulto” encontra-se desocupada na nossa cultura.

Os adultos cobram dos jovens comportamentos próprios da maturidade, no entanto, cultuam valores juvenis. Kehl (2004, p. 97) afirma ainda, que os jovens “buscam encontrar na vida dos mais velhos alguma perspectiva de futuro, mas encontram um espelho deformado de si próprios”; dessa forma, o jovem se encontra sem parâmetro para ingressar no mundo adulto onde nenhum adulto quer viver. Portanto, as gerações já não obedecem mais ideologias que conservam valores e comportamentos para jovens e para adultos, todas as idades sonham com a juventude, e todas as idades querem vivê-la intensamente. Os adultos se protegem e se utilizam todas as tecnologias modernas para permanecerem fisicamente jovem.

A análise da psicanalista leva a crer que muitos adultos “não têm a cabeça no lugar” e que, dessa forma, os jovens perdem suas referências, pois os adultos são as referências simbólicas para os mais jovens.

Os adultos de hoje foram os jovens das décadas de 1970, 1980, citadas pela professora como uma época em que os jovens tinham “menos a cabeça no lugar do que os de hoje”. A partir da análise de Kehl dos jovens e adultos atuais, podemos concluir que os jovens das décadas citadas tinham nos adultos suas referências, e como estes mantinham valores e comportamentos próprios da maturidade, os comportamentos dos jovens eram de quem não tinham a “cabeça no lugar”, uma vez que chocavam os adultos. Atualmente, com

os adultos querendo vivenciar valores e comportamentos dos jovens, estes aparentam ter a “cabeça no lugar”, uma vez que comparado aos adultos são mais conservadores.

A análise de excertos das entrevistas com os professores serviu para avaliar com que lentes os professores olham os jovens na sala de aula, compreender seu papel como responsáveis pela formação dos futuros adultos e que, desta compreensão, se façam novos questionamentos, que possibilitem respostas às expectativas que pais e alunos depositam no ensino médio público, como condição para superar a exclusão cultural e social a que estão submetidos.

Se, foi importante ouvir os professores, responsáveis pela formação dos jovens, também se fez necessário ouvir e compreender as expectativas que a família deposita no ensino médio, o que espera para seus filhos e que representações possuem acerca do futuro dos filhos. Na parte seguinte serão analisadas as entrevistas realizadas com os pais.



## 5- A EXPECTATIVA DA FAMÍLIA

Abordar a família e entender as expectativas que ela possui do ensino médio como etapa escolar de preparação dos seus filhos para o futuro, exige esforço, principalmente porque estão em evidência pontos de vista diferentes de nossas próprias referências culturais e sociais acerca da família. Sarti (1999, p. 99-100) aponta que ao referir-se à família embaralham-se as imagens e confunde-se facilmente família com a “nossa” família, tão forte é a identificação da família, com o que somos. No ambiente da família encontram-se não só os elementos favoráveis à sobrevivência, mas as condições essenciais para o desenvolvimento e a realização de cada um dos seus membros.

Os pais, mesmo aqueles mais pobres e com menor escolaridade, depositam grandes esperanças no futuro dos filhos, que acredita-se sempre advém do estudo, por isso, freqüentar escola é motivo de orgulho para os pais mais simples e, é importante para a aquisição de valores e preparação para o futuro para os mais instruídos. Dessa forma, esse estudo buscou conhecer as expectativas que os pais de alunos da escola pública depositam no ensino médio como trajetória de futuro dos filhos.

### 5.1 O jovem na família

A família é fato de natureza universal com características de unidade biológica de reprodução, sendo considerado *locus* privilegiado e adequado ao desenvolvimento humano e social. É na convivência com a família, que o ser humano começa a dar sentido ao mundo, pela aquisição da linguagem, dos valores e das normas instituídas no interior de cada unidade familiar, em que se iniciam as experiências vividas, assim, a família adquire a condição de filtro por meio do qual se começa a enxergar e atribuir significado ao mundo.

Uma família não é apenas a união de pessoas por laços biológicos, mas, principalmente, pelos sentidos que se estabelecem nas relações, sem os quais essas relações acabam se arruinando, exatamente pela perda de sentido. É certo que se os laços de consangüinidade unem famílias é porque são em si importantes e significantes. Importantes e significantes também são os signos, os valores e as normas geradas no interior de cada

unidade familiar, uma vez que a família é o primeiro referencial que permeia a existência dos seres humanos.

Os signos e os valores familiares podem ser constantemente alterados pela contribuição que cada membro, numa ação individualizada, insere na família, em termos de experiências vivenciadas de forma singular na convivência cotidiana no mundo exterior ao do lar. É certo que muitas vezes esse fato é suficiente para gerar conflitos, principalmente quando essas experiências abalam a estrutura e os valores arraigados na família. Alguns jovens expressaram a angústia que os conflitos familiares causam:

Ah! Assim que eu posso perceber de vez em quando é as brigas com os pais. Eu vejo meus colegas, né, hoje eu briguei com meus pais, hoje eu não to bom não, eu briguei com minha mãe. Isso aí eles enfrentam muito, tanto que eu também enfrento. Tem dia que eu chego mal porque tive dificuldades com a família. (Bruno, 15 anos, 1º ano, metrópole).

A família constitui um conjunto de pessoas; cada uma destas ao conviver com outras pessoas, enriquece sua experiência pessoal, que é compartilhada e somada à dos demais membros da família. Nesse sentido, os jovens possuem uma característica marcante, pois buscam, fora do lar, outros referenciais para a construção de sua identidade.

Cada pessoa tem opiniões diferentes, formação diferente, conviver com essas diferenças é bom para o nosso próprio desenvolvimento. (Lauana, 16 anos, 2º ano, Metrópole).

É importante conviver com outros jovens porque trocamos idéias com pessoas que passam pelos mesmos problemas que nós, e temos a oportunidade de conhecer mundos e formas de pensar diferentes. (Telma, 17 anos, 3º ano, Metrópole).

É importante relacionar com pessoas da sua idade para saber como eles levam a vida e enfrentam os problemas, assim estamos conhecendo o mundo de outras pessoas e melhorando nosso jeito de ser. (Edson, 17 anos, 3º ano, Província)

Pelos depoimentos acima se comprova a necessidade do jovem em buscar, além da família, referenciais para constituição da sua identidade, encontrar, no outro, alguém que vivencia os mesmos problemas e que possui as mesmas expectativas. Conhecer como cada um enfrenta as dificuldades cotidianas o que pode significar a ruptura com seus padrões assimilados no lar e a incorporação de novas maneiras de olhar as dificuldades e enxergar o mundo.

Cada família constitui uma rede de relacionamentos com vínculos complexos e profundos que possibilita imprimir o “retrato” da família com a finalidade de que tudo isso possa permanecer durante várias gerações; dessa forma, criam-se os laços de pertença, que,

para Petrini (2003, p. 71), muitas vezes, foram motivos de opressão e abusos nas relações familiares.

No entanto, esses referenciais encontram nos jovens uma fronteira capaz de abalar as estruturas construídas para perpetuar esse “retrato” familiar, uma vez que encontram, fora da família, diferentes referenciais assimilados e incorporados na construção de suas identidades. Atualmente, esses referenciais são construídos também, dentro da própria casa, pela presença dos meios de comunicação, especificamente a televisão que consegue imprimir idéias, estilos de vida e consumo, que chegam aos jovens, incitando à rebeldia, à transgressão de limites, ao consumismo e à destruição de regras sociais. Nesse sentido, as regras construídas no interior da família são constantemente transgredidas e os valores familiares abalados; o lar, visto como lugar de afetividade e aconchego, transforma-se em campo de conflitos. Não só os jovens sofrem influência dos meios de comunicação, as famílias também são afetadas, uma vez que a mídia projeta “imagens de família muitas vezes atípicas e contribui decisivamente para a formação e difusão de novos valores e novos modelos de comportamento e convivência conjugal” (PETRINI, 2003, p. 75).

Longe dos olhares da família e no convívio com outros jovens, seja na escola, no trabalho ou no lazer, formam sua “turma” e nesta constroem uma identidade, maior do que no seio da própria família. Porém, quando questionados sobre o que é mais importante para eles sempre colocam a família em primeiro lugar:

Ah! Em primeiro lugar o valor a família, em segundo lugar curtir a vida, e sexo em terceiro, e também as amizades. (Bruno, 15anos, 1º ano, Metrópole).

Minha família em primeiro lugar, depois o estudo e as amizades. (Alisson, 17 anos, 3º ano, Província).

Minha família é mais importante, porque me apóia sempre, as amizades também são importantes, mas nem sempre podemos contar com elas, a família tá sempre do nosso lado. (Paulo, 16 anos, 2º ano, Província).

Embora seja comum ouvir que os jovens perderam as referências familiares, os depoimentos acima demonstram que grande parte dos jovens mantém a família como principal eixo simbólico, como lugar de afetividade, embora no seu interior possa haver conflitos. O exemplo disso é o jovem Bruno, que afirma possuir conflito com a família, mas que a coloca em primeiro lugar na ordem de importância que atribui àquilo que está em seu entorno. Certamente, as referências, os valores e as tradições familiares estão incorporadas na constituição da identidade de cada um, criança, jovem ou adulto e isso demonstra o caráter sócio-histórico que a família possui.

Pesquisa do Instituto Cidadania indica que a família é a instituição em que os jovens mais confiam, 98% afirmam que confiam na família e 83% confiam totalmente. 72% citam a família como fator mais importante para o seu amadurecimento. A pesquisa aponta, também, que a mãe é a figura fundamental para os jovens; para 59% deles, a mãe é a pessoa a quem eles dão mais atenção no que diz.

Por certo, a tensão que existe entre os distintos discursos de cada membro da família está relacionada com focos de resistência à mudança, por parte dos pais, e de contestação a essa resistência por parte dos filhos. Sarti (2004) argumenta que a ausência em nossa sociedade de rituais que permitam simbolizar coletivamente o momento de mudança no estatuto social do sujeito faz com que a juventude passe a não corresponder a um lugar definido. A pesquisadora acrescenta ainda que:

Na ausência de rituais que instituam esse momento como uma preparação para uma nova posição social, legitimando o estado de liminaridade e de transição, o jovem vive seu lugar como o da contestação, como um 'outro' lado, em contraposição ao mundo adulto. Ele é uma não-mais-criança e um não-adulto e, freqüentemente, considerado um problema para o mundo adulto, o 'aborrecente'. (SARTI, 2004, p. 124).

A família elabora uma noção ideal de filho, ordena os valores e a moral, sintetizando as aspirações que projetam para eles. Qualquer contestação a esses valores ou desobediência às normas instituídas é marcada por conflitos, exatamente pela falta de rituais de demarcação da fronteira entre a criança e o jovem e deste para o adulto, além da ausência de delimitação no papel que o jovem ocupa na família e na própria sociedade. O jovem, perdido em meio à angústia da falta de identidade na família e na sociedade, tende a contestar e não aceitar situações que o coloquem em compasso de espera. Muitas vezes, as contestações criam situações perturbadoras, para ele e para a família, como expressas no depoimento do jovem Bruno:

Ah! Eu tento escutar, porque eu sei que eles já passaram pela minha idade, eu tento escutar, bem assim, aprender, só que às vezes não entende a gente, aí a gente acaba brigando, se desentrosando, ou discute ou vira a cara. Só que assim, por parte da família, mais assim, eles fala e eu fico calado, mas quando eles não entendem, iche! Aí eu apelo, eu falo: não, porque você não deixa a gente ir em tal lugar? Por que não deixa a gente sair? \_ Não, você ainda é moleque, você ainda é novo. \_ Mas o que é que tem? Não tem nada a ver. Você também já passou por esse lado. Você ia gostar de ficar dentro de casa? Eu vejo assim né? Eu vejo que às vezes os pais são ranzinzas, não entende a gente. (Bruno, 15 anos, 1º ano, Metrópole).

Os adultos tendem a se sentirem como a geração preparada, como responsáveis por serem uma imagem clara para os jovens, como espelho nos quais os mais novos devem

refletir e, por isso, têm por incumbência a tarefa de prepará-los. Eisenstadt (1976, p.11) afirma que “os mais velhos, às vezes, assumem formas assustadoras e enfatizam que sem eles os adolescentes não podem se tornar adultos”. Isso porque temem não conseguir manter a autoridade e o respeito diante daqueles que ainda são carentes de direitos e de conhecimentos. Os jovens são constantemente cobrados a seguir os padrões estabelecidos pelos adultos, como sendo verdadeiros e únicos, qualquer contestação é motivo para tachá-lo de “rebeldes”, “revoltados”. Pelo depoimento de Bruno, percebe-se que eles não deslegitimam a autoridade e intervenção do adulto; o que não aceitam é autoritarismo e formas de comunicação pouco claras e sinceras que permitam o diálogo.

Os jovens são objeto de expectativas familiares, os pais traçam objetivos para os filhos, constroem expectativas, traçam os rumos dos jovens no universo adulto; dessa forma, a família já projeta o que espera de seus filhos. Para a maioria das famílias pobres, mesmo aquelas que não tiveram oportunidade de estudo, a escola representa a esperança de uma vida melhor do que as suas, de melhores oportunidades de trabalho e ascensão social.

O meu pai não teve estudo e ele fala: \_olha a merda que eu tô hoje. Ele fala: \_a merda que eu tô hoje; você não trata de estudar não, para você ver. Você vai ficar igual eu. Eu falo: \_ não, e não acho ruim do senhor estar assim. Ele fala: \_ mas eu podia estar melhor. Eu podia estar melhor, tal. Entendeu? Por isso ele briga quando eu falto. (Bruno, 15 anos, 1º ano, Metrópole).

Na projeção que os pais fazem para o futuro dos filhos, certamente, está a possibilidade da inserção no mercado de trabalho em condições melhores que as suas, por isso, a escolaridade é reivindicada como possibilidade de melhores condições de vida. No caso do jovem Bruno seu pai é um pequeno empresário, possui uma banca de pesponto, e presta serviço para outras empresas. Bruno, 15 anos, ajuda o pai e trabalha das 7 h. às 11 h. e estuda no período da tarde. O pai não é trabalhador assalariado, mas passa todas as dificuldades inerentes ao pequeno empresário e, ainda, vive na dependência dos trabalhos repassados pelas grandes empresas calçadistas, e o próprio filho reconhece as dificuldades do pai:

Eu penso assim, eu não gosto de estudar, mas será que vou ter o que meu pai tem? Será que o dinheiro que eu ganho lá na banca do meu pai vai dar pra mim viver? Será que meu pai vai continuar tendo serviço? Se vai ter serviço fixo, se as empresas vão continuar levando serviço para ele. Tenho medo de não estudar e ter menos que meu pai.

O pai, vendo-se em condições de pequeno empresário que vive a angústia da instabilidade, a preocupação em pagar as contas, a amarga sensação de incompetência, não

deseja que o filho passe pelas mesmas dificuldades; assim, projeta para ele uma profissão via escolaridade que lhe ofereça estabilidade e bons salários e, conseqüentemente, condições de ascensão social. Possuidor de uma inteligência viva, o jovem se vê em meio às dificuldades da família e o medo do futuro, uma vez que não gosta de estudar e não quer continuar estudando, sente dificuldade de traçar, na geografia do possível, projetos futuros com hipóteses concretas.

Naturalmente, ter estudo não garante trabalho, assim como ter emprego não é garantia de que vai continuar trabalhando, mas a escolaridade continua sendo uma pré-condição para acesso aos empregos com melhores remunerações.

A maioria das mães e dos pais entrevistados possui baixa escolaridade, apenas uma mãe possui ensino superior completo e um pai e uma mãe ensino médio completo, uma mãe com curso técnico (nível médio), todos os outros pais possuem ensino fundamental ou ensino médio incompleto. A maioria atribui as suas dificuldades de acesso a melhores empregos à falta de estudo “Estudo faz muita falta né?, se eu tivesse mais estudo talvez eu não seria apenas uma faxineira ou coisa assim, ou vendedora, igual sacoleira que eu fui” (Tânia, 45 anos, 4 filhos, 7ª série), por isso valorizam o estudo dos filhos e nele depositam grandes esperanças, embora reconheçam as dificuldades que os filhos devem enfrentar devido as deficientes condições do ensino fundamental e médio.

## 5.2 No futuro e mundo adulto

Todos os pais desejam que o futuro do seu filho seja brilhante, com menos dificuldades, que consigam fazer cursos técnicos ou faculdade, que tenham empregos seguros e bem remunerados; no entanto, compreendem que há muitas barreiras, muitos obstáculos que os filhos precisam superar.

Como qualquer mãe eu quero o melhor pra ela e não sou só eu, ela também tem muita vontade de continuar os estudos de fazer faculdade. A gente tem muita dificuldade, porque a família é grande, o salário é pequeno, mas na medida do possível e como eu falei pra ela, do esforço dela quem sabe dá pra continuar os estudos. (Cleonice, 39 anos, 7 filhos, confeiteira, 2º grau completo).

Que faça um curso superior e consiga lugar no mercado de trabalho, porque do jeito que está difícil, então ter uma boa profissão e emprego. (Vera, 47 anos, 2 filhos, dona de casa, 6º série).

Ah! Eu espero que ele tenha um futuro muito bom. Eu gostaria que ele fizesse faculdade, igual que ele tem vontade de fazer, o que mesmo? Negócio de jornalismo, uma coisa assim, ele tava falando, mas vamos ver

se vai dar prosseguimento ou não porque passa tanta coisa na cabeça dele e o que a gente ganha é tão pouco. (Waldir, 48 anos, 4 filhos, sapateiro, 5ª série).

Nos três casos, a esperança de um futuro melhor é depositada na continuidade dos estudos em nível superior; este é visto como possibilidade de driblar as insatisfatórias condições em que vivem, de ter um futuro melhor, embora nem todos tenham consciência de que a escola é importante como passaporte ao emprego, mas não é garantia. Observam que a escolaridade confere melhor preparo para o trabalho, requisito indispensável para que possam enfrentar, com maiores chances de êxito, os desafios e obstáculos colocados por um mercado de trabalho cada vez mais excludente.

Um olhar atento mostra que são famílias que vivem em situação de privações sociais e de grande carência cultural, procuram desenvolver atitudes positivas em relação ao futuro dos filhos, atribuindo à educação formal e, essencialmente, ao esforço pessoal deles, alternativas de vida capazes de abrir as portas para novas malhas de oportunidades que possam significar uma mudança de vida.

Indagados se conhecem os projetos de futuro dos seus filhos, a maioria diz conhecer o que os filhos desejam para além do ensino médio. Para uns, fazer faculdade, outros apontaram a possibilidade de continuidade de estudos em cursos técnicos, outros ainda, falaram que é conseguir arrumar emprego e poucos não sabem o que o filho deseja. Esses últimos correspondem às famílias mais carentes no plano sócio-cultural e, no seu seio, há uma quase ausência de diálogo com os filhos, que trabalham durante o dia, vão para escola à noite e, nos finais de semana, procuram a companhia dos amigos.

Conhecendo ou não os projetos de futuro dos filhos, o certo é que todas as famílias depositam boas expectativas em relação ao futuro. Naturalmente que pais não esperam para os filhos qualquer condição ou situação que possa trazer constrangimento ou sofrimento. Embora revelem que possuem muitas preocupações em relação a ele:

Ah! Menina eu tenho muito medo da falta de emprego né, eu acho que é o pior que tem, porque sustentar uma casa sem emprego e ter pelo menos um pouco de dignidade fica difícil. (Tânia, 45 anos, 4 filhos, faxineira, 7ª série).

Eu me preocupo mais com o deles do que com o meu, o meu automaticamente, não que esteja definido porque a gente nunca sabe o dia de amanhã, mas eu já tenho uma profissão, trabalho, agora o deles não. Eu acho que cada vez mais, num país onde os jovens são a maioria, o mercado de trabalho é muito difícil, então eu acho que o futuro dos jovens, em geral é muito difícil, eles não saem do ensino médio ou mesmo da faculdade e conseguem entrar no mercado de trabalho. (Marisa, 47 anos, 2 filhos, professora, superior completo).

O fantasma do desemprego está presente na vida dos pais que o temem e que também não o desejam para seus filhos, no caso de Tânia mãe de quatro filhos, divorciada e que trabalha como diarista, ela precisa do trabalho dos filhos para ajudar nas despesas da casa, assim, como revelou em entrevista, que quando algum fica desempregado, desestrutura o orçamento doméstico. Como os pais imaginam que um dia os filhos vão constituir uma nova família, não desejam que eles vivam essa experiência negativa. Se o desemprego ocorre, quando ainda se ocupa a posição de jovem, por mais difícil que a situação se apresente, ele pode utilizar esse tempo para definição de um projeto pessoal, ou de inserção em outras atividades, na busca de outras possibilidades, uma vez que a juventude possui um tempo aberto à sua frente.

No entanto, o temor dos pais é que o desemprego atinja seus filhos na condição de pais de família, situação que caracteriza humilhação e vergonha. Não ter emprego é ser excluído e significa, também, excluir a família e submetê-la a privações. E é essa situação que os pais temem visualizar para o futuro de seus filhos, como expressa a Sr<sup>a</sup>. Tânia.

Dessa forma, o desemprego é fonte das maiores preocupações em relação ao futuro dos filhos, os pais sentem-se impotentes diante desse risco, posto que sempre querem proteger os filhos e percebem que a proteção contra o desemprego eles não podem oferecer.

A senhora Marisa aponta o que vários outros pais também disseram, preocupar-se mais com o futuro dos filhos do que com o seu. É a angústia daqueles que visualizam as dificuldades atuais e as projetam para o tempo vindouro, sabem que maior escolaridade não é garantia de emprego e de inserção no mercado de trabalho e, por isso, temem que o futuro dos filhos possa ser de privações e dificuldades.

Temem, ainda, que os filhos não consigam inserção no mercado de trabalho em condições melhores que as suas. Pochmann (2004, p. 223) confirma o medo dos pais ao afirmar que “na maior parte das vezes, os jovens não conseguem obter condições de vida e trabalho superiores às de seus pais, mesmo possuindo níveis de escolaridade e formação profissional superiores”.

Observou-se que os pais possuem certo temor diante da possibilidade de fracasso dos filhos, devido à baixa qualidade da educação ofertada, vista como inadequada para viabilizar o sucesso no mercado de trabalho, às freqüentes crises de desemprego que afetam o país, à concorrência cada vez mais acirrada por um emprego, à constante exigência de maior escolaridade, fatores estes que se configuram como barreiras a um futuro melhor.



Num primeiro momento, pode até parecer antagônico o fato de desejarem um futuro bom para os filhos e, ao mesmo tempo, demonstrarem tantas preocupações e medo. Mas, os pais, mesmo não compreendendo que a sociedade está em constantes transformações em que a estrutura ocupacional apresenta descontinuidades singulares e até certo ponto imutáveis, com dificuldades insuperáveis para prover empregos para uma população jovem crescente, sabem que, para estar integrado ao mercado de trabalho, é preciso ter o que o próprio mercado e a mídia chamam de “diferencial”. Diferencial que seus filhos não possuem, por estudarem numa escola pública com baixa qualidade e pela falta de condições de fazerem cursos paralelos e complementares.

Ela fez curso básico de computação, fez de Inglês, fez dois anos de Inglês, tinha vontade de continuar, mas a gente não pode por falta de recursos. Todos os cursos que ela fez foi com bolsa, o de Inglês foi no Know How e o Magazine Luiza patrocinou. O de computação foi pelo Pró-criança, foi um curso muito basiquinho de três meses, mas deu para ter alguma noção, e isso já é um diferencial. (Cleonice, 39 anos, 7 filhos, confeiteira, 2º grau completo).

Compreende-se que os pais desejam que os filhos tenham acesso ao conhecimento, que façam cursos complementares, mas a baixa renda familiar não possibilita colocá-los como prioridades do orçamento familiar, no caso da filha de Dona Cleonice, que dependeu de bolsas de estudo para fazer dois cursos “basiquinhos”, um patrocinado por uma grande loja de departamentos e o outro como parte das ações do Pró-criança. Alguns jovens que trabalham priorizam cursos complementares de informática e de línguas estrangeiras (inglês e espanhol foram os mais citados). Mas, a maioria dos pais disse não ter condições financeiras para pagar esses cursos.

Muitas dúvidas, muitas incertezas, inclusive muitos objetivos sendo modificados no momento, a gente percebe que saindo do ensino médio eles não vão conseguir o que querem, a realidade é diferente do sonho, e eles estão começando a cair na realidade, vai ter que modificar fazer outra coisa porque a faculdade que eles queriam, pelo menos no momento não vai dar. (Marisa, 47 anos, 2 filhos, professora, superior completo)

A senhora Marisa é casada, professora de Geografia no ensino médio, mãe de dois filhos que cursam o 3º ano, convive com intensa aflição, uma vez que reconhece a importância da continuidade de estudo para seus filhos, no entanto, a baixa renda familiar<sup>51</sup> impede que eles tenham acesso ao ensino superior privado e sabe que diante do ensino que

<sup>51</sup> Marisa não é efetiva no Estado; no momento da entrevista contava com apenas 16 aulas semanais e recebia R\$ 500,00 mensais pelo trabalho que desenvolve na Escola da Família, à custa de sacrificar todos os seus sábados e domingos e privar-se, nesses dias, da companhia da família. O marido é costureiro e ganha por peça, o que lhe confere um baixo salário; não possui casa própria, portanto, parte do salário é destinada ao pagamento de aluguel.

recebem não vão ingressar em universidades públicas; sente que os filhos também vivenciam dúvidas e incertezas, diz que a filha gostaria de fazer medicina e o filho engenharia civil. Ficou visível no rosto dessa mãe o sentimento de indignação, uma vez que é professora e não pode oferecer aos filhos condições de obterem uma vida mais digna.

Sofre ao ver que os projetos dos filhos eram sonhos que ao se confrontarem com a realidade precisaram ser modificados; o que a mãe visualiza, em curto prazo, é um cenário em que a família precisa buscar alternativas para possibilitar a continuidade de estudos dos filhos:

Uma alternativa seria cursinhos, mas aí vem o lado financeiro, porque pra isso teria que ter condições financeiras pra eles fazerem bons cursinhos pra suprir o que o ensino médio deixou a desejar. A alternativa que encontro é que eles consigam passar no vestibulinho para o cursinho da UNESP. (Marisa, 47 anos, 2 filhos, professora, superior completo).

Novamente, estampa-se a angústia de reconhecer que os bons cursinhos preparatórios para o vestibular são prerrogativas para os filhos das camadas privilegiadas. Se o ensino médio deixou a desejar, dificilmente se recupera o conteúdo; para os jovens pobres que querem prestar vestibulares resta competir por uma vaga na vestibulinho da UNESP<sup>52</sup>, ou, como disseram outros pais, disputar uma vaga no também disputado vestibulinho da industrial<sup>53</sup>, para fazer curso técnico.

Diante desse quadro de tantas incertezas, de sonhos e medo de frustrações, verifica-se que as oportunidades educacionais, assim como as ocupacionais estão ligadas aos interesses das classes privilegiadas, que querem e podem garantir um futuro melhor para seus filhos, sendo assim, preservam as melhores oportunidades para o usufruto deles e, ainda, estabelecem um rígido controle para que as classes subalternas tenham dificuldades de acesso a qualquer oportunidade que possa significar ameaça ou concorrência.

Porém, existem pais que não demonstram grandes preocupações em relação ao futuro do filho, um emprego que lhe garanta acesso ao consumo, muitas vezes, pode significar uma grande conquista:

Olha no momento, ele só tá envolvido com a compra do carro e mais nada. Até deixou, igual ele ia começar esse ano um curso de Segurança ali no SENAC, já deixou adiado para poder comprar o carro que é

<sup>52</sup> O curso preparatório para vestibular oferecido por alunos da UNESP – Franca no Programa de Extensão Universitária, e recebe grande número de inscrições, sendo elevado o número de candidatos por vaga.

<sup>53</sup> A Escola Dr. Júlio Cardoso, popularmente denominada, em Franca, escola industrial é atualmente vinculada à Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo e à Fundação Paula Souza – CETEPS e oferece cursos técnicos de Enfermagem, Telecomunicação, Eletrônica, Mecânica, Contabilidade, Administração.

parcelado, não vai dar para pagar os dois. (Celso, 3 filhos, 39 anos, 7ª série, mecânico).

Como o estudo não é garantia de um futuro melhor, entre pagar um curso de “Segurança”, que não lhe assegura acesso a um emprego melhor, a preferência é pela compra do carro. Nas suas representações, isso possui um grande significado, simboliza uma conquista, *status*, identidade dentro do grupo ao qual pertence, e, mesmo dentro da própria família, ele ganha o reconhecimento de responsável, já que, com apenas 19 anos possui carro e essa conquista por si só é suficiente para que a vida adquira algum sentido. Melhor viver o hoje, não estabelecer planos para o futuro; o estudo pode ser adiado, a compra do carro não, pois ela representa a afirmação da identidade do jovem trabalhador bem sucedido.

A maioria dos pais estabelece a relação entre ser adulto e a aquisição de responsabilidades adquiridas no trabalho:

Acho que para se tornar adulto ele precisa de menos proteção, eu acho, começar a trabalhar, porque eu acho que quando a gente começa a trabalhar a gente tem uma nova, um diferencial, uma visão diferente daquele casulo do pai e da mãe protegendo, então, enquanto pai e mãe ta protegendo, ele enxerga de uma maneira; a hora que começa a trabalhar, a visão com relação à vida muda. (Marisa, 47 anos, 2 filhos, professora, superior completo).

Mas ela já é tão adulta, (16 anos) ela sempre foi muito precoce, não sei se é porque é a mais velha, eu sempre exigi mais dela, ou porque ela trabalha desde os 13 anos, assume as suas contas. Ela é muito adulta. (Cleonice, 39 anos, 7 filhos, confeitadeira, 2º grau completo).

Uma outra “virtude” atribuída ao trabalho é o fato dele ser patrocinador de responsabilidade, e esta, por sua vez, é vista como condição para se tornar adulto. Houve uma quase unanimidade de pais que apontaram o trabalho como condição para ser adulto. Porque dele decorre a independência financeira em relação aos pais, e estes não tendo mais que assumir suas despesas, passam a considerá-lo como portador de responsabilidade e, portanto, um adulto.

Também chamam atenção a fala da senhora Marisa que relaciona o tornar-se adulto com o fim da proteção dos pais. Portadora de escolaridade em nível superior, ela assume, juntamente com seu marido, o papel de protetora dos filhos, que, mesmo crescidos, são vistos como crianças, e diz:

Meus filhos são muito inseguros, eu acho que essa parte de responsabilidade é minha, porque eu tomo frente em tudo que eles vão fazer, tanto eu como meu marido corremos atrás de tudo, tomamos as

decisões para eles, então eles são inseguros e têm muita dificuldade de fazer as coisas sozinhos.

A fala da senhora Marisa difere da maioria dos pais, que afirmam que os filhos trabalham desde cedo e por isso, são independentes. A mãe reconhece a sua falha no excesso de proteção e somente agora com os filhos jovens, percebe que muita proteção inibe a autonomia do ser humano. Como consequência, os jovens encontram mais dificuldades para alcançar a estabilidade emocional e a independência necessária para enfrentar os desafios da exigência da sociedade moderna. Nesse quadro, as referências pessoais acabam sendo visivelmente mais frágeis, resultando em risco de constituir um adulto imaturo e inseguro.

### **5.3 Nos estudos, trabalho e dificuldades**

Duas variáveis foram encontradas no questionamento sobre o que o ensino médio contribui para melhorar o futuro dos jovens. A primeira relaciona-se com as famílias mais carentes que apontam o ensino médio como acalento para os sonhos de futuro:

Nossa, muito, né, muita coisa. Viche! Eu tenho a impressão que pra começar sem esse estudo ele não vai chegar a parte alguma né? Acho que quando ele terminar vai conseguir um emprego melhor, então é tudo. (Aparecida, 38 anos, 3 filhos, sapateira, 6ª série).

É tudo de bom, sem ele minha filha não teria conseguido emprego no caixa do supermercado, teria que fazer o que eu faço por não ter estudado, agora ela quer terminar para conseguir um trabalho melhor. (Rosa, 42 anos, 3 filhos, empregada doméstica, 4ª série)

Essas mães valorizam a experiência no ensino médio como o recurso mais eficiente de ampliação dos horizontes de vida dos seus filhos, desejando que eles consigam ultrapassar a situação em que se encontram, não conseguem perceber a deficiência da escola e visualizar outras perspectivas para esse nível de ensino, senão o de oferecer condições para encontrar trabalho. A baixa escolaridade e, conseqüentemente, o nível cultural não lhes proporcionam condições de conhecer a verdadeira realidade da escola pública, de exigir mais do que o diploma que acreditam possibilitar melhores empregos.

É importante que se esclareça que esses “melhores empregos” significa algo que o tire da fábrica de calçados; ser caixa de supermercado representa uma conquista, uma vez que para ocupar esse posto, exige-se escolaridade e para ser sapateiro não. Convém

destacar também, que nem sempre esse trabalho melhor lhe rende salários maiores, o que está em evidência é o *status* que o emprego garante.

Em um mundo de privações, o trabalho passa a ser o maior valor humano e visto também como uma “proteção contra os riscos e os descaminhos do mundo da rua, onde sofre a influência de gente ruim e se anda em má companhia [...]” (SARTI, 2003, p.104). Assim, o trabalho passa a ser visto como uma alternativa aos riscos da rua, como forma de manter o jovem sempre ocupado. Portanto, o ensino médio passa a ser cultuado pela oportunidade de oferecer ao jovem, condições de encontrar trabalho, fugir desse “mundo da rua” e ganhar o *status* de jovem “honrado” e “digno”, pois o trabalho lhes serve de parâmetro moral. Ignoram outras funções, talvez mais importante que preparar para o trabalho, que a escola deveria oferecer aos seus filhos. Tanto a escola como os conhecimentos por ela promovidos, têm pouco valor ou nenhum valor. Se existe algum valor, ele é atribuído à possibilidade de acesso ao trabalho.

Muitos pais não esperam para os filhos grandes mudanças na vida, seja por intermédio do trabalho ou do estudo, sofrem antecipadamente ao imaginar que os filhos não consigam realizar seus projetos, por isso, adotam, em relação aos filhos, uma espécie de moral estóica: quem desejar menos não será, talvez, mais feliz, mas será sem dúvida menos infeliz em caso de fracasso e de frustração. Dessa forma, defendem projetos modestos, seja em relação à escolaridade ou em relação ao trabalho: “fazer um curso técnico”, “poder sustentar a família” ou “ter uma vida menos sofrida”.

A segunda variável corresponde aos pais com maior escolaridade e senso crítico, situados em patamares econômicos e sociais um pouco superiores em relação aos do grupo anterior, e que visualizam as deficiências desse nível de ensino:

Pouquíssimo, da rede pública é pouco, eu acho. Inclusive a gente tá correndo atrás de outras oportunidades, outros meios porque eu acredito que o ensino médio da rede pública é muito pouco para os objetivos que eles querem batalhar. Que conhecimentos eles têm de direitos, cidadania? Eles não possuem uma visão de mundo. (Marisa, 47 anos, 2 filhos, professora, superior completo).

Acho que quase nada, a Carla estuda à noite e quase não tem aula, nesse ano foi pior, porque ela está no 3º colegial, então passou o ano falando de formatura, sempre chegava em casa reclamando que não teve aula, que professor faltou e teve substituto, então como posso esperar que ela entre numa boa faculdade? Que conhecimento ela tem? Acho que muito pouco. Se eu pudesse teria colocado para estudar numa escola particular, como não posso vivo triste de saber que minha filha não teve o ensino que eu esperava para ela. (Sueli, 42 anos, 3 filhos, enfermeira, técnico em enfermagem).

Esses pais querem, para seus filhos, mais do que um diploma, desejam mais do que apenas condições de conseguir emprego e, ainda, que a escola não seja apenas espaço de socialização. Conseqüentemente, também são eles os mais mergulhados nas tormentas da incerteza, nos desejos frustrados. Sabem que os filhos têm direitos a um ensino de qualidade, e que a escola pública o nega, vivem também com o sentimento de impotência diante da realidade e, principalmente, cobram-se por não terem condições econômicas de oferecer aos filhos aquilo que é dever do Estado.

Compreendem que se faz necessária uma escola que garanta ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe propicie a aquisição dos instrumentos básicos necessários à apropriação da cultura, o desenvolvimento das noções, sociedade e cidadania, importantes para elaboração de uma nova concepção de mundo. São pais que esperam que a escolaridade tenha continuidade essencialmente em cursos superiores.

Sabem que o ensino médio é a fase mais importante para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral; valores que, juntamente com a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos, vão possibilitar a base necessária à continuidade e especializações posteriores.

Reclamam que há poucas aulas, muita falta de professores, baixa qualidade do ensino e, principalmente, reclamam dos professores:

A Camila fez o SARESP esses dias e teve muita dificuldade em algumas matérias, principalmente Matemática. Por que? O professor não tinha dado aquele conteúdo. Por que ele não deu? Fica a pergunta. Os professores não estão preparados pra atualidade, porque o mundo está cada vez mais atualizado, cada vez mais desenvolvido, e será que os professores não estão acompanhando isso? (Cleonice, 39 anos, 7 filhos, confeiteira, 2º grau completo).

A mãe reclama que filha ao participar do Sistema de Avaliação Escolar do Estado de São Paulo, não se saiu bem em Matemática, e afirma que o professor não havia dado o conteúdo; reclamação esta que se fundamenta no fato do professor conhecer os objetivos do SARESP e as habilidades que normalmente são avaliadas, e assim, mesmo sabendo que o conteúdo seria importante para seus alunos se saírem bem na prova, esse não foi trabalhado em sala de aula.

Essa mãe representa os pais que são inconformados com o descaso com que tratam o futuro dos alunos das escolas públicas, com uma escola que não consegue acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade. O questionamento da mãe “será que os professores estão acompanhando isso?” revela que muitos pais reconhecem o descompasso

que há entre as transformações tecnológicas e os currículos escolares que necessitam de adequações à nova realidade. A mãe acrescenta:

Eu falo pra Camila, não ficar só dependendo da escola, vai na biblioteca, a gente não tem livro em casa, vai na biblioteca pública lá tem tanto livro. Lê bastante, estuda, porque sei que a escola não incentiva a leitura.

Embora o currículo das escolas de ensino médio privilegie o ensino de Matemática e Língua Portuguesa, nota-se que eles não conseguem dar conta do mínimo necessário. No depoimento anterior, a mãe reclamou que aquilo que a filha aprendeu foi insuficiente para se sair bem na prova do SARESP e, neste aponta que a escola não incentiva a leitura. Numa família numerosa e com renda familiar baixa, como a de Sr<sup>a</sup> Cleonice, não se compram livros, embora ela reconheça a sua importância e incentive a filha a buscá-los em bibliotecas públicas. Também demonstra indignação pelo fato da escola não incentivar a leitura.

É possível pensar, com base nos depoimentos coletados, que o aumento da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática não tem resultado em proporcional ampliação da aprendizagem. À leitura, sobretudo das obras clássicas, é reservado um espaço cada vez mais estreito nos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa das escolas públicas. A utilização da leitura como forma de compreensão, dotada do poder de transformar, é reservada à elite, e permanece estranha ao conjunto da população sendo quase que inacessível para aqueles que mais dela necessitam para fugir das armadilhas do conformismo e das algemas da ignorância.

Mesmo cuidando de todos os afazeres do lar, fazendo confeitos por encomendas e cuidando de sete filhos, a Sr<sup>a</sup> Cleonice possui coragem intelectual para perceber as distorções entre o acelerado desenvolvimento social e a realidade da escola, desprovida de novas formulações e de audácia para compreender as necessidades das novas gerações:

A juventude hoje exige muito, mais do que a minha geração. E o que está ocorrendo, é que ela está recebendo menos do que nós recebemos.

Uma reflexão sobre a fala da mãe permite algumas considerações, a primeira relaciona-se à reforma do ensino médio, que deixa evidenciada em seus documentos de elaboração a exigência de uma formação que inclui flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, entre outras, e, no entanto, oferece tão pouco; a segunda vincula-se à primeira: há um descompasso entre essa nova proposição curricular e a prática pedagógica que ocorre no interior da escola; e, a última, que a geração adulta (aqui representada pelo Estado) não está preocupada em preparar as gerações mais jovens das

classes subalternas para a emancipação crítica. Gramsci destaca as conseqüências da falha da educação dos jovens pelos adultos:

En el sucederse de las generaciones (y en cuanto toda generación expresa la mentalidad de una época histórica) puede ocurrir que haya una generación vieja de ideas anticuadas y una generación joven de ideas infantiles, o sea que falte el anillo histórico intermedio, la generación que hubiera podido educar a los jóvenes. (GRAMSCI, 1974, p. 131)<sup>54</sup>.

Observa-se que em uma falha vulcânica que se abre devido à negligência na formação dos jovens, já é possível perceber uma lava solidificando no descompromisso que o Estado e os professores demonstram com as novas gerações. A formação do jovem se constitui num subsolo perigoso, em que as gerações mais velhas temem ousar inovar, por isso acaba sempre encoberta e camuflada no âmago da escola.

Os pais, mesmo elaborando muitas reclamações e demonstrando descontentamento com a escola, mesmo sabendo identificar as falhas, acabam por ter uma participação muito pequena na escola, restrita principalmente às reuniões de pais, que são aquelas informativas da vida escolar dos filhos (conceitos, disciplinas, avisos), nenhum pai ou mãe das famílias entrevistadas faz parte do Conselho de escola ou da Associação de Pais e Mestres – APM:

Só não fui na escola nesse último ano porque eu achei que por ele ser maior de idade, ele tem 19 anos, não precisaria. Mas acabei precisando ir nesses últimos meses, porque ele estava envolvido com namorada, passeinho daqui, passeinho dali, foi largando a escola de lado, aí eu tive que ir lá conversar com o Diretor. (Aparecida, 38 anos, 3 filhos, sapateira, 6ª série).

Participo de tudo: reuniões, vou saber notas, a vida escolar deles, o que acontece na escola deles, tudo. (Carmem, 46 anos, 2 filhos, sapateira, 8ª série).

Os pais e os alunos são os maiores interessados na melhoria da qualidade da educação oferecida, e não se há de negar que o êxito das medidas propostas para melhorar a escola vincula-se ao fato dos pais aprenderem a freqüentar a escola e envolverem-se na tomada de decisões acerca das medidas a serem implantadas. Assim, pouco adianta lamentar-se, e a alternativa poderia advir em se encontrar formas de adentrar e participar

---

<sup>54</sup> No suceder das gerações (e enquanto toda geração expressa a mentalidade de uma época histórica) pode ocorrer que haja uma geração velha de idéias antiquadas e uma geração jovem de idéias infantis, ou seja, que falte o anel histórico intermediário, a geração que pôde educar os jovens. (Tradução da autora).



mais ativamente da vida da escola, o que seria indicativo de um bom caminho para iniciar as transformações tão desejadas para a escola.

Os pais também foram indagados sobre os maiores problemas que os jovens enfrentam; a maioria das respostas coincide com a dos professores e dos próprios jovens, ou seja, dificuldade de conseguir o primeiro emprego, exposição às drogas e a violência, falta de oportunidades. Apenas um depoimento difere do conjunto:

Acho que o principal problema dos jovens hoje é a ausência da família na sua vida. Eu gosto muito de conversar com os jovens e às vezes de ouvir, então muitos, eu percebo, o que lhes falta? Alguém para ouvir. Eu acho que a vida de hoje, essa vida que a gente leva, do pai sair cedo, da mãe sair cedo, só chega de noite, não ver os filhos. O filho chega para você, você está cansado, você não quer ouvir, isso tudo, eu acho que o principal problema para os jovens é a ausência da família. (Marisa, 47 anos, 2 filhos, professora, superior completo).

Por ter dois filhos jovens e dar aulas para jovens do ensino médio, a mãe consegue perceber o que muitos pais não querem ver, ou não tem condições de ver, que a presença da família é fundamental na formação do jovem. Percebe a necessidade do jovem de ter alguém para ouvi-lo; ele quer ser ouvido pelo adulto, pelos pais, pelos professores. Os pais, como relata a mãe, estão ocupados na tarefa de prover a casa com o necessário; os professores, envolvidos na tarefa de ministrar suas aulas, assim o jovem, sofre um certo abandono em meio a tanta gente.

Nem sempre os jovens têm com quem partilhar as dúvidas, as incertezas e ansiedade que o processo de transição para a vida adulta lhes impõe. Marisa, que trabalha em várias escolas, afirma que os jovens das regiões mais pobres são os mais carentes de atenção, mergulhados num ambiente de pobreza e, muitas vezes, convivendo com problemas de desemprego ou de alcoolismo dos pais, buscam nos professores um ouvinte sensível à suas inquietações.

Certamente, jovens pertencentes a famílias menos pobres, como muitos entrevistados nesse estudo, também sentem com a ausência da família, ou com a dificuldade de estabelecer diálogo com os pais, conforme já analisado anteriormente.

Em relação ao papel que os jovens representam na sociedade, a visão dos pais assemelha-se a dos professores, que os vêem como os herdeiros do mundo atual, como os responsáveis pelo futuro:

Eu acho que os jovens são o futuro, por isso, o governo tem que pensar muito na parte da educação, preparar bem esses jovens porque deles depende o futuro da nação, então se eles não forem bem preparados não adianta reclamar depois. (Waldir, 48 anos, 4 filhos, sapateiro, 5ª série).

Quase todos os pais estabelecem a relação entre educação e futuro, e referem-se à necessidade da sociedade olhar o jovem como o encarregado de continuar a obra humana e, ao mesmo tempo, corrigir os estragos econômicos, políticos, sociais e ambientais feitos pela atual geração adulta. Apenas um depoimento, o de D. Marisa difere dos demais pais:

Eu acho que o papel dos jovens é mais de expectador, eles estão sentados vendo a vida acontecer. Na minha época durante a ditadura militar, os jovens só queriam o direito de falar, eles brigavam pelo direito de expressar. Hoje eles têm direito a tudo, tem acesso a todos os meios de informação e eles se mantêm apenas assistindo o que tá acontecendo – eles não estão participando, eles mais assistem do que participam, são ausentes. Eles não se interessam pelo lado político, econômico e social do país, como se isso não interessasse a eles, se isso não fosse parte do futuro deles.

Esse depoimento, embora diferente dos coletados de outros pais entrevistados, representa o pensamento de muitas pessoas e, não por acaso, de professores que vêem os jovens como alienados, desinteressados por questões econômicas, políticas e sociais. No entanto, um olhar um pouco mais apurado mostra que eles, na verdade, são os produtos dessa sociedade. Se não demonstram interesse por política, certamente que são carentes de notáveis líderes políticos, diferentemente dos jovens do período citado pela mãe que se inspiravam, dentre outros, nos líderes das Revoluções cubana e chinesa. No plano econômico, são as grandes vítimas, visto que a maior dificuldade é a inserção no mercado de trabalho e, quando isso ocorre, é com baixa remuneração. Como se interessar por uma economia que o exclui da renda e do consumo, e ainda os penaliza pelos baixos salários dos pais, muitas vezes insuficientes para prover a casa com o necessário?

Portanto, lançar esse olhar de descrença sobre o jovem, é esquecer-se de que quem o educa são os adultos, e que, portanto, a falha não está nos jovens, mas, naquilo que a geração responsável por sua formação lhes está oferecendo.

Também não se pode esquecer que raramente os jovens são convidados a participar, ou são consultados, nas tomadas de decisões para estabelecer, priorizar e definir objetivos, ainda que esses sejam de seus interesses.

Indiscutivelmente, a mãe acerta ao afirmar que hoje os jovens têm “direito a tudo”, principalmente à liberdade de expressão e organização; no entanto, se a participação política deles já não chama a atenção como no passado, é porque utilizam essa liberdade para construir novas formas de relações grupais, para produzirem sua cultura e adquirirem outras experiências, que também não eram encontradas naquele período. Portanto, cada geração vive de acordo com aquilo que é importante no seu momento histórico.

#### 5.4 Um caso especial: a jovem portadora de necessidades educativas especiais

Uma pesquisa sempre traz grandes surpresas. Por mais que um projeto a direcione, sempre se depara com o inesperado, com o não planejado. Muitas vezes, isso significa um redirecionamento, outras, o enriquecimento do trabalho pelas novas informações, mesmo que a princípio não constituam o objeto de estudo; é o caso da diversidade de jovens que a realidade humana terminou por integrar a este projeto, levado a contemplar a ampla gama das especificidades étnico-raciais, de gênero e de classes sociais, que transversam a categoria jovem.

Ao iniciar a entrevista agendada com a Sr<sup>a</sup> Rita, 52 anos, 4 filhos, dona de casa, 3<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, descobriu-se que sua filha, Alice, 21 anos, aluna do 2º ano da escola Província, é portadora de necessidades educativas especiais – surdez, só então verificou-se que a investigação não abarcava uma parte importante da diversidade juvenil, que é o jovem portador de deficiência.

A revelação se deu quando a mãe foi indagada como o ensino médio pode contribuir para o futuro da sua filha:

Ela é deficiente, você vê, o preconceito tá grande, muito preconceito. Então hoje pra alguém igual a ela é difícil. Eles não quer ter trabalho, eles não quer dar trabalho. Primeiro na escola, todos os professores tinha obrigação de saber a Língua dos sinais né? pra ficar mais fácil pro aluno. Eu cobro lá né, porque você não explicou isso pra Alice? É mais eu não sei conversar com ela, entendeu? Eu não sei conversar com ela.

A resposta da mãe é carregada de indignação pelo preconceito, pela discriminação e pela falta de atenção com que a escola e os professores tratam o portador de necessidades especiais.

Apesar da simplicidade e da baixa escolaridade, a mãe reconhece os direitos da filha à educação em condição de oferecer o mínimo necessário para aprender e acompanhar as aulas, e reclama que: “todos os professores tinha obrigação de saber a Língua dos Sinais”. O atendimento educacional ao portador de necessidades educativas especiais é garantido pela Constituição Federal (Art. 208) e pela LDB- Lei 9.394/96 (Art. 4º, 58, 59 e 60) e regulamentado pela Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, do CNE/CEB Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu Art 2º estabelece que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de

qualidade para todos”. Embora a legislação não aponte a obrigatoriedade do conhecimento da Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS, reza que a escola deve assegurar as condições para uma educação de qualidade, e isso indica conhecimento da língua dos sinais para atender crianças e jovens com surdez.

O Governo Federal tem utilizado a mídia para divulgar a inclusão do portador de necessidade especial na educação regular; no entanto, com base no depoimento da mãe, observa-se que a escola pratica a integração e não a inclusão, entendendo que há significativa diferença entre integrar e incluir.

A integração do portador de necessidades especiais na educação regular significa receber alunos com deficiência sob a condição de que eles se adaptem ao sistema escolar vigente, provando que são capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas e de contornar as barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação. As escolas integradoras não adequam seu sistema às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, são os alunos que devem se adequar à escola.

Por sua vez, as escolas inclusivas oferecem todos os suportes aos alunos com necessidades especiais e aos professores, entendendo que a escola deve ser capaz de responder às diferenças e necessidades individuais dos alunos que refletem a diversidade humana presente numa sociedade plural.

A mãe diz cobrar os professores e obtém como resposta que não sabem conversar com ela, e cheia de revolta acrescenta:

Quando o professor vira pro lado dos alunos e explica, ela ainda entende, mas quando tá lá, passando na lousa, explicando, você entende? Porque muitos professor tá passando a matéria na lousa e ta explicando, esquece que ele tem um surdo na classe, então é difícil menina, precisa ver o quanto é difícil, tem dia que ela chega nervosa, ela chora...

Certamente, o professor não tem formação e não está acostumado a trabalhar com as diferenças. Como a escola sempre foi direcionada para os ditos “normais”, receber alunos portadores de deficiência auditiva, visual, física e mental é vista como um transtorno para as escolas e para os professores. Entende-se a dificuldade da escola e do professor, no entanto, não é aceitável que esse aluno seja tratado com desprezo e como apenas um “deficiente” que está ali porque a escola é obrigada a aceitá-lo, e que não vai aprender nada mesmo, como revela o depoimento acima.

Aceita-se que o professor tenha dificuldade em lidar com alunos para os quais sua formação não o preparou, no entanto, mais forte que a dificuldade é o descompromisso, a falta de interesse e resistência em oferecer a esses alunos, aulas em condições para que eles

aprendam um mínimo necessário e estejam em condições de igualdade com seus colegas. Isso também não significa tratar esses alunos como os demais, ainda porque eles não o são. Eles sofrem uma restrição em relação aos outros; faz-se necessário que a escola e os professores encontrem formas democráticas de ensinar os surdos e os demais portadores de necessidades educativas especiais, criando condições para que esses jovens tenham acesso à cidadania historicamente negada aos portadores de deficiência.

De acordo com as palavras da mãe, bastaria que o professor explicasse os conteúdos, voltado para a sala, para possibilitar que Alice fizesse a leitura labial. Não esquecer “que há um surdo na classe”; essa seria uma postura que não dependeria apenas de formação, mas de boa vontade do professor.

A jovem conhece a leitura dos sinais e, embora tenha frequentado curso de alfabetização e sala especial para deficiente auditivo, a mãe esclarece que a filha aprendeu essa linguagem dentro da própria casa, sendo assistida por jovens seguidores da religião Testemunha de Jeová:

Ela aprendeu a Língua dos sinais com as meninas Testemunha de Jeová, elas vêm aqui dar aula pra ela, ela também vai lá no salão deles. Eu sou católica, mas não é por isso que eu não deixo ir né? Eu deixo ela ir lá no salão deles, os conselhos deles é bom, então eu não me incomodo que ela vai não, porque na igreja Católica não tem isso, já cobreí da igreja, mas eles não se interessam.

Espera-se, que um aluno que tenha frequentado por quatro anos o curso de alfabetização e sala especial para surdos, tenha aprendido a leitura de sinais na escola. No entanto, tal aprendizagem dependeu, efetivamente, de “caridade”, enquanto os direitos garantidos em leis foram assustadoramente negados.

Acho que a escola poderia fazer mais, ensinar os Sinais. Tem uma professora lá, levou ela, se interessou muito em levar ela na Língua de Sinais que tava tendo lá no CEFAM, aí ela me ligou – Eu posso levar a Alice? Pode né, sem conhecer ela, ela falou o nome tudo direitinho. Aí ela levou, só que levou uma vez só e nunca mais voltou.

Segundo Souza (1998, p. 58),

Exposto às Libras, desde o início de sua vida, o sujeito surdo teria assim, garantido seu direito a uma língua de fato. A partir dela, o ensino de português (L2) seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório.

A autora acrescenta também que o acesso à Libras adquire relevância no processo de construção da identidade da pessoa surda em todos os aspectos: lingüístico, cognitivo e social.

Com vinte e um anos, Alice está no 2º ano do ensino médio, portanto, com idade superior à média para essa série. A mãe justifica dizendo que ela ficou quatro anos sendo alfabetizada, e como a escola pública não deu conta dessa tarefa a família decidiu pagar escola particular:

Lá na escola particular tinha aula de computação, tinha fonoaudiólogo, lá tinha pedagoga, sabe? Então a gente pagava caro, mas era muito bom, só que eu não pude assim, pagar mais, porque na época ela não tinha pensão, porque naquela época se ela tivesse pensão, eu, com o dinheiro tinha deixado ela continuar lá, e hoje ela taria muito bem, porque lá tinha tudo, você paga, mas você tem, tem aula de tudo.

Na sua simplicidade, talvez a mãe desconheça que sua filha tem direito a uma educação de qualidade, e que ela, e toda a sociedade pagam para que isso ocorra, como expõe Gramsci apud Manacorda (1990, p. 25) “[...] para que a instituição escolar dê alguma coisa à sociedade, e não seja completamente desperdiçado o dinheiro penosamente suado dos trabalhadores e que o Estado dedica à instrução pública”. A inclusão do portador de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino ainda se constitui em discurso falacioso, a prática revela uma escola pouco equipada em espaço físico, materiais didático-pedagógicos, falta de profissionais especializados e uma resistência muito grande de diretores de escola e professores que preferem ver esses alunos em salas especiais.

Quando eu tive que tirar ela da particular, ela ficou lá um ano, porque tava devendo as mensalidades e não tinha dinheiro para pagar, eu andei em todas, no Fachada, no Lina, no Sudário, todas, nenhuma quis me dar a vaga pra ela, foi difícil conseguir.

A mãe se revela uma batalhadora em defesa de alguns direitos da filha, esclarece que sempre esteve presente nas escolas e procurou acompanhar a vida escolar da filha, e conversar com professores:

Ela só tomou uma bomba. Foi lá no Suzana, eles puseram ela naquela classe de aceleração. Então eu falei pra professora: ela não pode ir pra classe de aceleração, se ela na classe normal, ela tem dificuldade, por que você vai por ela na classe de aceleração. Chegou no fim os outros passaram, ela não. Eu falei: quer dizer que você andou pra trás, talvez se ela tivesse na classe normal ela tinha passado né.

Como toda mãe, a Sr<sup>a</sup> Rita também não quer que a filha fique retida, que perca mais tempo, pois percebe que a escola oferece tão pouco. Com isso, tem consciência de que não será o tempo de permanência da jovem na escola que vai garantir a aquisição de conhecimentos. Expressa, também, a dificuldade que sente em ajudar a filha em casa:

Quando ela tem alguma coisa que eu não sei, não sei mesmo porque só estudei até a 3ª série, aí eu vou até o meu menino, aí o meu menino explica pra ela, esse meu menino que estudou lá na UNIFRAN – aí ele explica, minha nora também explica e até minha neta, mas eles não têm paciência.

Os membros da sociedade não foram preparados para conviver e incluir no seu cotidiano, pessoas portadoras de alguma deficiência. Nas revelações da mãe nota-se que o preconceito, a discriminação e exclusão começam dentro do próprio lar e continuam na escola:

Eu não sei a Língua dos Sinais, mas converso muito com ela, já acostumei desde pequenina a conversar com ela, então nós duas, a gente se entende bem, mas aqui em casa ela conversa só comigo mesma. É difícil ela conversar com os irmãos, com o pai, porque eles não dá muita atenção pra ela, eles não entende.

Ah! Tem muito preconceito, na escola é difícil uma menina que dá atenção pra ela, é muito difícil, às vezes, no começo, quando ela entra numa escola, nossa, as meninas acha que ela é uma novidade, todo mundo vai gostando, aí de repente elas começa a perder a paciência e deixa ela de lado.

A mãe revela também que não raramente a filha chega em casa chorando: um dia porque não entendeu a aula, outro dia porque os colegas a consideram motivo de risos e brincadeiras de mau gosto. Afirma que sente uma dor muito grande em relação ao preconceito que existe na sociedade, mas compreende que a filha não pode ficar dentro de casa, que precisa aprender a conviver com a discriminação, embora muitas vezes tenha reafirmado o quanto isso é difícil.

Também fala que Alice tem muita vontade de trabalhar, mas não consegue emprego:

É difícil arrumar serviço, igual, já chamaram ela porque não sabe que ela é deficiente. Chamaram ela pra escola de informática, a hora que chegou lá viu que era deficiente, ninguém deu emprego, entende?

O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, trata, na Seção IV, Do acesso ao trabalho, que tem como finalidade primordial à inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho. Para isso, especifica uma série de considerações e estabelece um sistema de cotas para empresas com mais de cem empregados.

No entanto, a legislação por si só não se constitui em garantia de inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho; mais do que respeitar a legislação, predomina a visão que o deficiente é incapaz de desenvolver atividades dentro daquilo que a empresa considera como trabalho competitivo.

Como foi identificado, o maior problema que o jovem enfrenta é a inserção no mercado de trabalho e a aquisição do primeiro emprego, esta situação torna-se mais grave quando se trata de um jovem portador de deficiência. Empresários e sociedade não estão acostumados com a presença dessas pessoas no trabalho. É muito provável que, quando a escola conseguir efetivar a inclusão do portador de necessidades educativas especiais no ensino regular, as crianças e os jovens aprendam a conviver com pessoas e a respeitá-las, e isso tende a se estender para o conjunto da sociedade.

Como todos os jovens, Alice também possui projetos para o futuro, embora a mãe reconheça que ela terá muitas dificuldades a serem superadas:

Ela quer ser professora de Educação Física, ela quer ir pra UNIFRAN, estudar na UNIFRAN é o sonho dela.

A mãe fala que são pobres, mas que se a filha conseguir entrar na faculdade ela fará todos os sacrifícios possíveis para pagar o curso, uma vez que esse é o sonho da menina. Mas ainda fica uma pergunta, essa universidade está preparada para receber e preparar profissionalmente essa jovem, já que, nesse caso, não será mais apenas incluir, mas profissionalizar.

A mãe, com ar desolado, mas não cansada de batalhar pelos direitos da filha, diz que o maior problema que a filha enfrenta e deverá continuar enfrentando é o preconceito:

A maior dificuldade é mesmo o preconceito. A idade que ela tá (21 anos) não consegue arrumar um namoradinho, emprego, amigas, e isso ela me cobra todo dia. Difícil né?

Historicamente, nossa sociedade apresenta grande dificuldade em lidar com as diferenças; nesse sentido, sempre se sentiu segura punindo e excluindo os diferentes, aqueles que não se adaptam às regras gerais, definidas pela sociedade como verdadeiras. Na sociedade brasileira, direitos tradicionalmente reivindicados ainda não foram conquistados, e já se inscrevem novos direitos, entre eles os das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. Essas pessoas ganharam, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases, direito a serem incluídas e atendidas no ensino regular, até então reservado para pessoas “normais”. No entanto, como demonstram os depoimentos da Sr<sup>a</sup> Rita, a escola não se adaptou, os profissionais não foram capacitados e os alunos não foram



incluídos. Há, no máximo, quando reivindicado pelas famílias, a integração, que objetiva a apenas socialização, relegando o direito à educação de qualidade.

Assim, os jovens portadores de deficiência, encontram-se mais num processo de exclusão do que de inclusão, seja na escola como no trabalho, e isso contribui para alimentar nos outros setores da sociedade o sentimento de preconceito e discriminação.

Se, para todos os outros jovens, o ensino médio público deixa a desejar em qualidade e é criticado por não oferecer o mínimo necessário para que os alunos realizem seus projetos de futuro, o caso de Alice mostra que a situação torna-se mais grave quando se faz parte de uma minoria que, tradicionalmente, foi excluída da educação e do emprego.

Embora a legislação garanta a inclusão na escola e no trabalho, para os portadores de deficiência, essa é uma bandeira que, juntamente com outra que reivindica menos preconceito e discriminação, ainda está erguida esperando que a sociedade possa compreender o seu significado. E aí reside o grande desafio, principalmente do ensino médio, o de preparar jovens capazes de humanizar as relações sociais.

Na convivência com seus alunos, os professores lançam seus olhares, mais para o aluno do que para o jovem. Nessa investigação, os pais, por meio das entrevistas, expressaram suas representações acerca do jovem que ajudam a preparar para o futuro e mostraram o que pensam e esperam para o futuro dos seus filhos.

A seguir, serão analisadas as entrevistas com os jovens, objetivando compreender como elaboram a concepção de futuro a partir da sua trajetória pelo ensino médio.

## 6- A CONCEPÇÃO DE FUTURO PARA OS JOVENS

*É mais fácil mimeografar o passado  
Que imprimir o futuro.  
(Zeca Baleiro)<sup>55</sup>*

No curso da vida, o tempo presente se espreme entre o passado e a expectativa de viver o futuro. Raramente, vive-se o tempo presente sem projeções ou esperanças para o futuro, normalmente, todas as faixas etárias possuem certas expectativas quanto ao futuro. Mas, talvez, seja a juventude a categoria social em que os horizontes do futuro sejam marcados pela produção de significados mais intensos.

Os jovens vivem essa fase com consciência de que é uma condição provisória, passageira e que, inevitavelmente, mais cedo ou mais tarde, terão que enfrentar os novos desafios próprios da idade adulta; por isso, essa fase da vida, comumente, é vista como uma época de preparação para os papéis do mundo adulto. Certamente, a juventude não é marcada apenas pela espera, que imobiliza e que torna o ser humano impotente, mas, há o desejo e a esperança deste em se lançar ao futuro, de planejá-lo, de estabelecer projetos para aquilo que se quer obter ou ser, o que depende muito de ações individuais.

As representações dos jovens sobre futuro possibilitaram agrupá-las em três modalidades: a primeira correspondente ao jovem que possui projetos mais ou menos concretos para o futuro e disposto a lutar pela sua realização; a segunda está relacionada aos jovens que não conseguem visualizar grandes mudanças no futuro e, mesmo com o ensino médio completo, temem não conseguir uma vida melhor do que a dos seus pais, ou da que vivem hoje; e, por fim, aqueles que evitam pensar no futuro, preferindo viver o presente e deixar o futuro entregue ao destino.

Nota-se, também, que falar de futuro é tocar em atribuições próprias do mundo adulto, sair da casa dos pais, arrumar trabalho estável, constituir família. Para eles, o mundo adulto é caracterizado por afazeres, responsabilidades, preocupações, por isso, muitos procuram adiar a entrada nesse universo, ou não pensar nele; outros preferem se preparar para assumir esses papéis e há aqueles que demonstram pressa em se tornar adulto.

---

<sup>55</sup> “Minha casa” - CD Líricas.

## 6.1 As percepções sobre o mundo adulto

A categoria social, hoje, considerada jovem, é composta por aqueles que nasceram no mesmo momento histórico compondo a mesma geração; conseqüentemente, estão destinados a passar a vida juntos, vivenciando com os mais velhos, e com os mais novos, os mesmos momentos de crises ou crescimento, cultural, político e econômico da sociedade. Para Foracchi

[...] os membros de uma mesma geração compartilham um acervo comum de experiências, situações de vida e oportunidades de trabalho. Usufruem, juntos e contemporaneamente, os benefícios e a opressão, a vantagens e a vilania, a tensão e a alegria do destino prefigurado pelo seu modo de inserção na estrutura social. (FORACCHI, 1972, p. 20-21).

Ao analisar os depoimentos dos jovens participantes desse estudo, que nasceram em época de crise social, num país de grande concentração de renda e enormes desigualdades sociais, verifica-se que a transição para a vida adulta se realiza de forma diferente, em momentos diferentes, de acordo com as condições socioeconômicas e culturais de cada um, inseridas na dimensão histórica do processo social.

Enquadrados no período de vida considerado pela sociedade como juventude, condição, vista como provisória e estando em trajetória rumo à condição de adulto, reconhecem que ser jovem é uma identidade passageira, porém marcante e desejada. Assim, não querem mais ser vistos pela perspectiva do tempo que deixaram para trás, a infância, já não possuem identidade com ela. Desejam viver e “curtir” a juventude, assumir os padrões de comportamento próprios dessa fase da vida, mas, sabem que é inevitável o futuro, a idade adulta. A sociedade lhes atribui a tarefa de se prepararem para ocupar o lugar que hoje pertence aos adultos, de estarem aptos para assumir o comando da sociedade. Hoje, são preparados pela geração adulta, e um dia assumirão a tarefa de preparar outras gerações.

Para entender como ocorre a concepção de futuro para os jovens, a partir da sua trajetória pelo ensino médio, é importante apreender os significados que os jovens dão à escola, ao mundo juvenil, suas representações em relação ao mundo adulto e os projetos implícitos ou explícitos que são formulados a partir da perspectiva de vida cotidiana e vivência diária na escola pública de ensino médio. Ressalte-se que há todo um emaranhado de significados culturais expressos nas suas falas e, portanto, há necessidade de decodificação por meio de aproximação com os respectivos significados.

Essa investigação se caracteriza por permitir ao jovem pronunciar-se a respeito de sua experiência, expressar as suas expectativas e projetos de futuro e o que eles desejam enquanto jovens e, ainda, avaliarem suas chances de prosperar, de conquistar, de vencer, e expor com naturalidade o que almejam e projetam para o futuro.

Muitos estudos atuais, entre eles destacam-se os de Pais (1993, 2000), que investigam os modos de transição para a vida adulta, apontam que ela ocorre conforme os seguintes marcos: terminar o ciclo de estudos, começar a trabalhar, sair da casa dos pais, casar e ter filhos, constituindo, assim, uma nova família. Embora o atual momento histórico já aponte mudanças nesses processos, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e nas possibilidades futuras de inserção na vida adulta, que ocorre cada vez mais tarde, acarretando um prolongamento dessa fase da vida, os jovens conseguem visualizar as dificuldades e possibilidades de inserção na vida adulta.

Sentem que estão vivendo uma fase de transição para o mundo adulto e expressam a sua visão do que é ser jovem, cujas respostas fornecem dados para agrupamento em três categorias: *fase de transição* “É não estar nem criança nem adulto. É estar no meio da fase, é estar desenvolvendo, por exemplo, o raciocínio, o pensamento, tudo. Entendeu?” (Paulo, 16 anos, 2º ano, escola Metrópole); *fase de encantamento*: “É uma fase boa da vida né? Porque depois a gente sai dessa idade já começa a trabalhar e pensar no futuro, nos filhos, nas preocupações” (Diego, 16 anos, 1º ano, escola Metrópole); *fase de dúvidas*: “É uma fase de indecisão. É aquela hora que o jovem pára pra pensar o que ele quer. Como ele não conhece nada, ele começa a aproveitar um pouquinho de cada coisa” (Larissa, 17 anos, 3º ano, escola Província).

Afirmam que a escola de ensino médio ensina pouco daquilo que os ajudam a ser jovens, e que ser jovem se aprende no dia a dia e na convivência com outros jovens. “A escola prepara para o futuro, não para ser jovem” (Michel, 17 anos, 2º ano, escola Província), “Ajuda pouco, talvez o desenvolvimento do raciocínio, a respeitar as diferenças, mas a convivência com os colegas é que te ensina a ser jovem” (Marcela, 16 anos, 1º colegial, escola Província).

Se a juventude é vista como fase de transição para a vida adulta, os jovens formulam representações do que é ser adulto. Acreditam que o jovem não é irresponsável, mas que a principal característica da idade adulta é a responsabilidade, e isso é visto por eles com certa preocupação, uma vez que demonstram receio em assumir o papel de adulto. “Eu acho que o adulto tem mais responsabilidade, ele pensa mais, tem que resolver todos os problemas, sozinho. Tem exceções né, mas eu acho que a maioria dos adultos,

pensa, trabalha, assume responsabilidades” (Marcelo, 16 anos, 1º ano, escola Metrópole). “Ah! A diferença de ser jovem e ser adulto pra mim é as responsabilidades e obrigações que vem, quando a gente é mais novo, adolescente, o pai e a mãe da gente sempre tá tomando dianteira no nosso problema. Quando a gente é adulto a gente tem que resolver tudo sozinho, e isso assusta muito” (Michel, 17 anos, 2º ano, escola Província). Temem as responsabilidades próprias dos adultos. A presença da família gera conforto e segurança, sabem que nessa fase suas responsabilidades são divididas com a família, reforçando a idéia de que essa fase da vida é sustentada e se desenvolve sobre a estrutura de apoio familiar. A certeza de que um dia terão sozinhos que enfrentar os desafios da vida adulta os assusta, por isso, procuram viver intensamente o presente, mas cientes de que é impossível viver eternamente longe dos afazeres e das responsabilidades que a vida adulta lhes conferirá.

Certamente, muitos já assumiram alguns desses afazeres, como por exemplo, o trabalho, outros ainda, não perceberam que já se encontram envoltos em atividades que são próprias dos adultos.

Pais (1993, p. 24) também lembra que a sociedade estabelece a relação adulto/responsabilidade,

um adulto é ‘responsável’, diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas com habitação e aprovisionamento).

E acrescenta que, a partir do momento que os jovens vão contraindo essas responsabilidades, vão adquirindo o estatuto de adulto.

As mudanças sociais se apresentam aos jovens como incertezas pela rápida obsolescência dos instrumentos de avanço social e de participação política, além de haver, conflitos entre jovens e adultos. Os adultos se vêem como a geração plena de direitos e preparada para enfrentar os desafios próprios da idade, por outro lado, os jovens são vistos como geração carente de direitos e conhecimentos e, por isso, devem estar dispostos a se prepararem para a aquisição das responsabilidades que vão lhes conferir o *status* de adulto.

Os jovens vivem em constante conflito, por um lado, sentem que estão vivendo uma fase que é passageira, “é estar na melhor fase da vida, fase de aproveitar, porque é um momento que passa” (Ciro, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole), por isso, deve vivê-la intensamente, “é ‘viver a vida’, sair para festas, ter amizades legais, ser alegre, gostar de se divertir” (Elisa, 16 anos, 2º ano, escola Metrópole); por outro, há o pressentimento de que

se faz necessário projetar e se preparar para o futuro “é sonhar, curtir a vida e se preparar para o futuro” (Edson, 17 anos, 3º ano, escola Província).

Nas suas representações as duas credenciais importantes para se tornarem adultos são responsabilidade e trabalho, reclamam que os adultos não confiam nos jovens e que, sob o olhar dos adultos, são irresponsáveis e incapazes de assumir responsabilidades. Isso se constitui em barreira na conquista do primeiro emprego, levando ao adiamento da possibilidade de demonstrar sua capacidade e responsabilidade. É negada ao jovem a oportunidade de viver plenamente essa fase da vida, uma vez que uma tranqüila trajetória para a vida adulta implica um conjunto complexo de direitos, necessidades, interesses, benefícios e recursos materiais em estreita relação com a cidadania juvenil.

Para ser adulto é necessário mais responsabilidade, porque a maioria dos jovens não tem. O jovem é curioso né? Quer descobrir coisas novas, mas falta responsabilidade. (Bruno, 15 anos, 1º ano, escola Metrópole).

Eu me considero uma pessoa madura psicologicamente. Mas acho que preciso de oportunidades. Eu só vou começar a amadurecer profissionalmente quando eu tiver oportunidades. Então, o meu primeiro emprego, por exemplo. Então quando me derem uma oportunidade do meu primeiro emprego eu vou ter a experiência que preciso para trabalhar, então eu vou me tornar adulta. Então, eu preciso de oportunidade para ser adulta. E o trabalho é condição para isso, porque você adquire independência financeira e responsabilidade. Você conhece gente diferente também. É experiência. (Kelly, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Eu acho que o que faz a gente se tornar adulto seria o trabalho, porque só quem trabalha pode gerar uma família. Quem não tem trabalho não pode ser adulto porque não tem condições de manter a família, sustentar os filhos. Eu acho que o que mais faz a gente amadurecer são os filhos, uma casa. (Jéssica, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Responsabilidade e trabalho se misturam nas representações dos jovens sobre a vida adulta, associam o acesso ao trabalho com a aquisição de responsabilidade. A entrada no mercado de trabalho aparece como credencial necessária para ser responsável e se tornar adulto, sendo assim, o trabalho surge como patrocinador dessa experiência, como elemento constitutivo da principal habilitação para o mundo adulto. Porém, para a juventude o trabalho é dotado de múltiplos significados, sendo um dos temas de maior interesse e, ao mesmo tempo, sua falta, ou seja, o desemprego o de maior preocupação.

O trabalho como condição para aquisição da responsabilidade necessária para entrada na vida adulta é posto no centro da agenda de necessidades, direitos, interesses e urgências dos jovens. É ainda, fator preponderante das formas de inserção social, padrão de vida, valores e responsabilidades. Por isso, torna-se mais fácil entender a preocupação e até

mesmo, certo desespero que, muitos jovens, demonstram por não terem ainda conseguido a inserção no mercado de trabalho, compreendendo as críticas que tecem e a luta que estabelecem para conseguir o primeiro emprego.

O trabalho, além de ser visto como possibilidade de inserção social, autonomia financeira, patrocinador de responsabilidade, é também visualizado como condição para constituição de uma nova família, e esta, percebida como fator de responsabilidade e amadurecimento.

As representações dos jovens, acerca do trabalho, têm origem na própria forma com que a sociedade divide a vida humana, praticamente em duas fases: a primeira é constituída por um tempo disposto à aquisição de aprendizagem das relações sociais, dos papéis e competências do mundo do trabalho e, conseqüentemente, de preparação para a vida adulta. A segunda, considerada como aquela que imprime sentido à condição humana, tida como “tempo central”, ou seja, o tempo dedicado a ser adulto e, portanto, trabalhador, tempo consagrado à “carreira profissional” e aos diversos papéis da vida adulta. Esse estudo dedica-se à primeira fase, ou seja, investigar esse período de aprendizado e preparação para os papéis da vida adulta.

No espaço familiar e, principalmente, no escolar, crianças e jovens não são vistos como seres que necessitam viver a própria idade, mas, são vistos, essencialmente, como futuros adultos. A escola, especificamente, o ensino médio, deixa de ser o espaço do viver hoje, do viver a juventude, de local de formação do jovem para ser jovem, e passa a ser espaço de preparação para o tempo que há de vir, do adulto de amanhã, do futuro trabalhador. “A escola só tem sentido se referida ao futuro, à fábrica, a cidadania adulta. As relações sociais na escola só têm sentido se referidas às relações sociais de produção, a serem vividas em vida adulta” (ARROYO, 1999, p. 34-35).

Foi possível averiguar que, para os garotos, a aquisição do estatuto de adulto está intimamente ligada à questão da responsabilidade, aqui entendida como liberdade ou autonomia, associando-a à obtenção da carteira de habilitação para dirigir veículos, sair para festas e baladas sem intervenção dos pais, assumirem a namorada. São quase sempre responsabilidades para serem adquiridas e usufruídas em curto prazo. Já para as meninas, as credenciais necessárias para serem adultas passam, em primeiro lugar, pelo trabalho, pela conquista de habilitação profissional, conseguida por meio dos estudos, principalmente em nível superior e, pelo amadurecimento psicológico. Elas estabelecem íntima relação entre a importância da estabilidade profissional, independência financeira e

a possibilidade de constituição de nova família. São responsabilidades para serem conquistadas e usufruídas em médio e longo prazo.

Para os jovens, o mundo adulto é percebido como de afazeres, responsabilidades, amadurecimento, mas também de liberdade e autonomia; dessa forma, se por um lado, ser adulto os assusta pela necessidade de assumir, sozinhos, responsabilidades, por outro, gostariam de adquirir a liberdade e autonomia comum aos adultos, além possuírem consciência que mais dia menos dia, deverão estar aptos para assumir o papel de adulto. A maioria afirma não ter pressa para ser adulto, mas, quase todos demonstraram pressa em atingir a maioridade:

Eu tenho pressa de ser maior de idade para adquirir coisas que eu não tenho sendo menor, tipo, dirigir, ir pros lugares que eu só posso sendo maior. Mas pressa eu não tenho não. Eu tenho muita vontade de me formar logo, mas não de ser adulta. (Kelly, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Não tenho pressa em ser adulto, mas gostaria de trabalhar, não quando for adulta, mas gostaria de fazer isso agora. (Marcela, 16 anos, 1º ano, escola Província).

De ser adulto não, mas de chegar aos dezoito anos para tirar carta e poder comprar com meu próprio carnê, sem precisar da minha mãe. (Demétrio, 17 anos, 2º ano, escola Província)

A autonomia financeira é um componente social que seduz o jovem, é desejada por todos, “vontade de me formar logo”, “gostaria de trabalhar”, “poder comprar com meu próprio carnê”, por isso, há a pressa pelos jovens em conquistar o primeiro emprego, adquirir emprego seguro, formar e exercer a profissão, pois quanto antes conseguirem essas realizações, mais cedo vão adquirir a autonomia financeira, que está estreitamente relacionada ao consumo. Mesmo porque, o vestuário e os adereços incorporam uma dimensão imaginária, simbólica e de identificação grupal temporária e provisória. Usam roupas, calçados e adereços, que servem de identidade, “o indivíduo se sente como o espelho em que os outros se olham” (PAIS, 2003, p. 72). O modo de se vestirem, os adereços simbólicos que usam, constitui formas de identificação com o grupo ao qual pertencem.

O consumo do lazer assume, também, importância de identificação grupal, dinheiro para show, para bebida, para balada. Conquistar autonomia financeira significa ajudar a família e, principalmente, assumir sozinho a aquisição de gêneros necessários para obtenção de identidade e de inclusão no grupo. Dessa forma, é possível compreender porque muitos atribuem ao trabalho importância maior que ao estudo. Mesmo assim, a



escolaridade representa uma pré-condição para essa meta, não em função de um saber, mas como exigência formal. Também se apóiam na premissa de que a sociedade valoriza as pessoas, não por aquilo que elas são, mas pelo que elas fazem, conseqüentemente, o trabalho passa a ser uma identidade e o estudo, o caminho da construção dessa identidade.

A autonomia que desejam é própria do mundo juvenil, valorizam a autonomia pessoal e os desfrutes relacionais que dela possam retirar. Não querem perder a melhor fase da vida, sendo tratados como crianças, impedidos de freqüentar lugares com os quais buscam uma identificação pessoal e comum ao grupo que convivem, como sair à noite, freqüentar baladas, que constituem atos coletivos partilhados pelo grupo de referência; dessa forma, há locais de encontro, convívio e sociabilidade, ficar fora desses locais significa perder as referências culturais e grupais. A convivência e os contextos grupais contribuem para fazer dos jovens o que eles são e, também, são eles mesmos os produtores desses contextos sociais. Daí a ânsia em atingir a maioridade e “ir pros lugares que eu só posso sendo maior”. No entanto, conquistar essa autonomia é um processo cada vez mais lento, uma vez que o jovem continua sendo jovem porque não possui a autonomia suficiente para ser considerado adulto.

Essa fase da vida é naturalmente marcada pela singularidade de anseios de autonomia, apontada pela construção de princípios de identidade pessoal e coletiva, assim como por atitudes de experimentação que têm como principais referências a família, a escola e os amigos. Para complementar essas observações, apontam-se as ponderações de Dubet apud Sposito (2005), que considera a categoria juventude como portadora de uma ambigüidade intrínseca, pois seria, ao mesmo tempo, momento do ciclo de vida, exprimindo as características sócio-culturais de uma determinada temporalidade histórica, e um processo de inserção ou uma experiência delimitada pela estrutura social.

Poucos disseram ter pressa em ser adulto; entre as respostas afirmativas, nenhuma foi dada por garotas. Os que demonstram ter pressa são garotos, estudantes no curso noturno e que possuem emprego formal. “Tenho muita pressa porque quero ver o resultado de tudo que eu estou plantando”. (Alisson, 17 anos, 2º ano, escola Província). Esse jovem trabalha desde os doze anos, é pespontador<sup>56</sup>, com o dinheiro que ganha ajuda em casa, paga curso de informática e consórcio de carro, possui planos de cursar Matemática ou Educação Física, demonstra preocupação em não conseguir tal sonho, alegando pouco tempo para estudar e reclama que o Ensino Médio noturno é muito fraco. “Tenho pressa de

---

<sup>56</sup> Sapateiro que opera máquina de costura industrial de couro, utilizada para unir as peças que compõem o calçado.

ser adulto, de gerar uma família, de ter filhos, mas preciso amadurecer, amadurecer mais”. (João Pedro, 16 anos, 2º colegial, escola Província). Diz trabalhar desde os 13 anos, ajudando os pais, trabalhando em bancas<sup>57</sup>, guarda parte do dinheiro que ganha em poupança, sonha em ter o “próprio negócio” e afirma não gostar de estudar e de depender financeiramente dos pais.

Por terem se iniciado no trabalho muito cedo, começaram a adquirir, desde muito jovens, responsabilidades que são de adultos; dessa maneira, a constituição de uma nova família e a saída da casa dos pais é percebida com certa naturalidade. Não demonstram como a maioria, medo de assumir, sozinhos, responsabilidades atribuídas aos adultos. O fato de ingressar muito cedo no trabalho faz com que sofram um processo de adultização precoce, conseqüência da convivência com adultos em ambiente especificamente de trabalho e dos papéis profissionais, assumidos muito cedo. Essa investigação verificou que os que vivenciam essa situação, iniciaram sua trajetória profissional desenvolvendo atividades precárias no mercado informal<sup>58</sup> e com baixa remuneração, privilegiando o trabalho em detrimento da escola. Ocorre que, não raramente, essa escolha vai determinar sua permanência no trabalho precário e mal remunerado.

## 6.2 As expectativas e projetos de futuro

Todos os homens vivem o tempo presente, mas tendo como horizonte o tempo futuro, que se constitui como uma extensão do presente que, por vezes, pode parecer tão próximo ou muito distante. O pensar o futuro traz consigo o projeto de avançar, que precisa ser formulado e concretizado em ações. Assim, o desejo, a esperança e a expectativa com relação ao futuro materializar-se-ão a cada momento, a cada hora e no passar dos dias, não apenas esperando, mas querendo e, sobretudo, agindo. É desta forma que se dá a criação do futuro que se deseja.

---

<sup>57</sup> São pequenas unidades produtivas e prestadoras de serviço para as indústrias de calçados de Franca, especializadas em realizar determinadas etapas da confecção de calçados como: pesponto, corte, chanfração, blaqueamento. Apesar da fiscalização, essas empresas empregam o trabalho de menores.

<sup>58</sup> A maioria dos jovens que afirma trabalhar desenvolve atividades no mercado informal (empregada doméstica, babá e atividades ligadas ao setor calçadista (pesponto, colagem, costura manual, entre outras). Apenas 44% dos jovens investigados que afirmam trabalhar, estão ocupados no mercado formal. Esses dados estão um pouco acima da média nacional, que indica que 35% dos jovens brasileiros estão no mercado informal (ABRAMO, BRANCO, 2005, p. 393). Essa margem superior à média nacional apresentada pelos jovens francanos pode ser explicada pelo fato de ser uma cidade exportadora de calçados, com alto índice de empregos na indústria calçadista. Por outro lado, os que trabalham no mercado informal, em sua maioria realizam atividades relacionadas à produção de calçados, cujo processo de terceirização chega às residências. Todos os jovens envolvidos nessas atividades afirmam que trabalham para a família (pai e mãe), parentes ou vizinhos.

A concepção de futuro está relacionada ao que se quer obter ou ser, para isso se faz necessária a execução de ações, para que o projeto não se torne apenas “sonho”, resultando em espera e acomodação. Portanto, elaborar projetos e estabelecer ações para sua realização é uma forma de lançar ao futuro um horizonte de possibilidades, advindas das atividades realizadas e criadas a partir de um sentimento de responsabilidade pelo dever.

O jovem é a categoria social que, para Melucci (1997), situa-se, biológica e culturalmente, em íntima relação com o tempo, representando um ator crucial, uma vez que interpreta e traduz para a sociedade seus dilemas e conflitos básicos. A juventude enfrenta o desafio do futuro como uma dimensão significativa, uma vez que deixa para trás a infância e se vê na confluência do mundo adulto, é nessa fase que o jovem precisa ordenar seu comportamento, suas escolhas, elaborar projetos por meio de ações estabelecidas por complexos pontos de referências.

O futuro se apresenta incerto para todas as categorias sociais, no entanto, para a juventude atual, “a relativa incerteza da idade é multiplicada por outros tipos de incerteza que derivam simplesmente dessa ampliação de perspectivas: a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas” (MELUCCI, 1997, p. 9). As certezas ou incertezas, as escolhas e os projetos relacionam-se, entre outras variantes, às experiências do tempo passado, à história de vida individual e familiar, que reporta acontecimentos que cada indivíduo incorpora no presente, além da rede de relações sociais que ocorrem fora da família, nos espaços de lazer, na escola, no trabalho, na igreja e na convivência cotidiana com amigos.

Os jovens, sujeitos desse estudo, e os sujeitos significativos (família e educadores) apontam essa idade como uma fase de preparação e orientação para o mundo adulto. Como o atual modo de vida é caracterizado pelo efêmero e passageiro, a chamada “sociedade da informação” se traduz num universo em que tudo pode ser conhecido e, ao mesmo tempo, modificado. Há, para alguns, aparente impressão de reversibilidade de escolhas e decisões; dessa forma, alguns jovens notam que há ampliação das diferentes possibilidades quanto ao futuro; outros sabem que as escolhas atuais vão determinar o futuro. Porém, nas duas situações, as possibilidades trazem consigo a incerteza e o risco, uma vez que a juventude é a categoria social mais exposta aos dilemas do tempo presente e às incertezas quanto ao tempo futuro.

Para eles, futuro e mundo adulto são praticamente a mesma coisa. Quando indagados sobre o que é o futuro, a primeira reação foi de espanto, seguida por expressão de dúvida, momentos de silêncio e, a meia voz, uma resposta:

Ah! É um pouco vazio né? É inesperado, mas é consequência do que você tá fazendo agora. (Iara, 17 anos, 2º colegial, escola Metr pole).

O futuro? É uma decisão n ? O que eu vou fazer. A decisão que eu tomar vai ser o futuro, o que vou fazer na vida. Eu vou decidir agora o que vou fazer para sempre. Tenho medo de errar. (Jéssica, 17 anos, 3º ano, escola Metr pole).

Futuro é o crescer, ficar mais velho, criar responsabilidade, arrumar uma namorada, meu emprego. Isso.(Thales, 15 anos, 1º ano, escola Província).

Nossa! Aí! Eu não penso muito assim no que vai acontecer, depois eu estou tentando ainda viver o presente, tal... Mas eu penso um pouco, de vez em quando, o que vou fazer, como vai ser o amanhã, o terceiro, se eu conseguir terminar o segundo. Se eu vou, porque eu moro só com minha mãe e com minha irmãzinha, e minha mãe quer mudar de cidade, pois esse ano ela termina a faculdade e quer exercer a profissão em outro lugar. Penso como é que a nossa vida vai mudar, mas pra mim mesmo eu penso s ...s ...é...estar com saúde. (Adilson, 16 anos, 2º ano, escola Metr pole).

Há certo temor em falar do futuro, talvez pela própria incerteza com que ele se apresenta. Jéssica sente o peso da responsabilidade de ter que decidir, enquanto jovem, o que será quando adulta, demonstra medo de errar na escolha de um curso superior, nos rumos que dará à sua própria vida. Da mesma forma, Iara também percebe que as a es e decisões atuais v o determinar o futuro.

De todos os jovens entrevistados, Adilson foi o que expressou suas idéias de futuro com maior insegurança, como o fato de não conseguir terminar o segundo ano do ensino médio, de morar só com a mãe, de mudar de cidade, de mudar de vida. Não revelou possuir projetos de futuro, sente medo das mudanças anunciadas pela mãe, sofre antecipadamente ao imaginar as mudanças, mergulhado num mar de dúvidas quanto ao futuro, que se apresenta vago; mas, percebe que   impossível evitá-lo, prefere não pensar, não especular, não ter projetos para si, deixar as coisas acontecerem, viver o presente e deixar o futuro ao acaso.

Certamente, o futuro não se pode prever. Ninguém sabe com total clareza ou certeza o que irá acontecer no futuro. Entretanto, a imprevisibilidade do futuro não significa que os jovens, e mesmo os adultos, não precisem se preocupar com ele, apostar na sorte, na providência divina ou no destino. É preciso preparar para navegar no mar turbulento das crises e incertezas. Percorrer caminhos nem sempre lineares e transparentes, mas, às vezes, tortuosos e sombrios. Isso significa, para o jovem, lançar um olhar mais abrangente com rela o ao futuro. Muitos já perceberam que a a o que se dá no presente   que dará forma ao futuro. Nesse sentido, os jovens precisam ser instr idos e orientados na prepara o do

futuro, ou seja, o que se deve fazer agora, os passos que devem dar para criar um futuro desejado, tendo em vista as condições do presente e os projetos de futuro.

A família e a escola tornam-se as instituições responsáveis para orientar os jovens sobre como viver o presente de olho no futuro. As famílias, atarefadas na função de trabalhar para proverem a casa com o indispensável, deixam essa tarefa para a escola que, por sua vez, preocupada em aplicar as políticas públicas, deixam os jovens solitários, vivendo a angústia das escolhas e da falta de opções em estabelecer horizontes mais claros quanto ao futuro.

Nos percursos cotidianos na família, na escola e no trabalho, os jovens se debatem com uma realidade demasiadamente incômoda, são forçados a fazer escolhas, com poucas opções. Escolhas feitas solitariamente e que vão determinar o futuro. Escolhas difíceis até para os adultos, mas que são atribuídas unicamente a eles. Herda da sociedade, o peso de decidir, ainda indecisos, o próprio futuro. Apesar disso, e de outros entraves, encontram energias para estabelecer projetos de futuro, mesmo que esse se mostre incerto e assustador.

Os depoimentos e os questionários demonstram que os jovens temem o futuro, que ele se apresenta de forma monstruosa e que, um dia terão que enfrentá-lo sozinhos. O medo existe porque há um clima de instabilidade, insegurança e incerteza. O amanhã inspira cuidados e alertas. É um clima gerado pela deficiência da escola pública de ensino médio em oferecer o mínimo necessário para garantir a continuidade dos estudos, pela pobreza a que estão submetidos, pela falta de oportunidade de conseguir empregos, sendo assim, muitos preferem não pensar no futuro e viver o presente, deixar o futuro ao destino.

O medo do futuro se transforma em preocupações, advindas das incertezas que encontram às portas de entrada do mundo adulto. Quase todos os sujeitos desse estudo demonstram preocupar-se com o futuro:

Viche! Muito. Tem dia que eu penso assim, ah! eu não vou querer fazer faculdade, eu vou fazer o 3º e acabar né, mas será que o dinheiro que eu ganho lá na banca do meu pai vai dar pra mim viver? Será que meu pai vai continuar tendo serviço? Se vai ter serviço fixo, se as empresas vão continuar levando serviço para ele. Tenho medo de não estudar e não ter nem o que ele tem. Ah! Eu penso muita coisa, fico preocupado porque dá vontade de comprar, eu gosto de dinheiro, depois fico pensando, quando eu for adulto eu não vou poder gastar, eu não vou poder comprar tudo que quero. Também penso que sem fazer faculdade minha renda vai ser baixa, e isso eu não gostaria, porque não vou poder sustentar bem minha família. Me preocupo, mas não gosto de pensar. (Bruno, 15 anos, 1º ano, escola Metrópole).

Me preocupo em encontrar a pessoa certa para casar. Tenho medo de não conseguir me formar, de não ter o que eu tenho agora. (Juliana, 18 anos, 3º ano, escola Província).

Ah! Eu me preocupo, porque não quero ficar trabalhando lá na padaria o resto da minha vida. Quero fazer faculdade e melhorar. (Aline, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Nota-se, pelos relatos dos jovens, que as preocupações em relação ao futuro estão associadas aos papéis do mundo adulto, ou seja, trabalho que lhe proporcione bons ganhos, constituição de uma nova família, conseguir emprego depois de formado e, ainda, temor que a vida adulta não lhe ofereça algo melhor que a vida atual. Muitos alunos do ensino médio já são trabalhadores, a maioria desenvolvendo atividades precárias e mal remuneradas. Vivem, assim, a necessidade e a esperança de que mais estudo possa mudar a atual situação profissional. A ocupação que preenchem, enquanto estudam, é vista como situação provisória. Esperam que o estudo lhes traga mais oportunidades de promoção ou mudança significativa em termos profissionais. A conquista de um ou mais diplomas corresponde a oportunidades de trabalho mais compensatória em termos financeiros e de realização pessoal.

Consideram a possibilidade de acesso a um futuro melhor como uma ponte, estreita, precária, mas, mesmo se sentindo frágeis, inseguros e imaturos diante dos desafios da própria idade, acreditam ser possível atravessá-la. Lançam sobre si mesmos uma elevada carga de responsabilidade; às vezes, associam as chances pessoais às responsabilidades de suas próprias decisões e dos esforços individuais. Atribuem unicamente a si a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, ignoram que a família, a sociedade, a escola e o governo também possuem sua parcela de responsabilidade. Além das preocupações o futuro se revela também em medo:

Tenho medo de lutar para fazer uma boa faculdade, e depois não conseguir trabalho. (Leila, 16 anos, 2º ano, escola Metrópole).

Tenho medo das barreiras e obstáculos que eu vou ter que enfrentar para conseguir um trabalho e me formar. (Éder, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Tenho medo de não conseguir ser alguém no mundo, sem estudos. (Daniel, 16 anos, 1º ano, escola Província).

Tenho medo de ser vítima da violência, do desemprego e da miséria. (Laís, 17 anos, 3º ano, escola Província).

Os jovens não são apenas produtos do seu meio, são sujeitos que reagem ativamente ao que lhes é proposto, às expectativas que formulam, buscando respostas

próprias que façam sentido para eles. Cada geração, em sua heterogeneidade, contém a diversidade de caminhos produzidos por seus membros; porém, nas diferenças, os pares tendem a estabelecer laços de identificação e compreensão do momento presente e nas projeções do tempo futuro. É deste prisma que os jovens enxergam as dificuldades desse momento e se amedrontam diante dos obstáculos que o modo de vida e de organização econômica da sociedade contemporânea projetam como aprofundamento de crise futura. Estando no hiato entre a infância que se foi e a vida adulta que se aproxima, constroem referências comuns, a partir de experiências afins em cada contexto sócio-cultural; porém, como parte do tecido social, as expectativas, os sonhos e os temores são compartilhados.

O medo do futuro pode ser traduzido em medo de ficar sobrando, que se relaciona diretamente à inserção no trabalho. Os medos podem ser expressos da seguinte forma: medo de não estudar e não conseguir emprego, medo de estudar e não conseguir emprego, medo de conquistar um emprego e depois perder, medo de ficar desempregado, medo de não melhorar de vida, medo de um futuro incerto, pelas condições que o presente oferece. E, ainda, há o perigo, perigo que o estudo conquistado com dificuldade se transforme em valor de troca e não de uso.

O medo representa desafios complexos. Por serem filhos de uma classe trabalhadora com baixa remuneração, necessitam trabalhar precocemente sujeitando-se a atividades de baixa qualidade e remuneração, e o panorama visualizado do futuro não modifica a situação atual, mesmo concluindo o ensino médio. Há os que desejam complementar a formação em cursos técnicos, mas, também, temem o desemprego. Outros acreditam conseguir frequentar e terminar um curso superior e, igualmente, amedrontam-se diante da possibilidade de não conseguirem colocação no mercado de trabalho. Dessa forma, a tese da “empregabilidade” pregada pelas políticas neoliberais, e reproduzidas na sala de aula pelos professores, tornam-se armadilhas imobilizadoras de projetos futuros dos jovens. E, como sustenta Frigotto (2004, p. 211), é uma tese falsa e cínica. Falsa porque a escola não tem capacidade de gerar nem garantir emprego. E mais falsa ainda, no contexto de crise endêmica de desemprego e, no caso brasileiro, cínica porque culpa a vítima por ser pobre e por ter baixa escolaridade e mascara a estrutura social geradora de desigualdade.

Mas, não são somente as questões ligadas ao trabalho que causam medo; o crescimento da violência tem produzido danos profundos no cotidiano de muitos jovens, seja pela violência doméstica, contra as mulheres, assim como crimes como o racismo, discriminação e a homofobia, a crescente violência gerada pelo consumo e tráfico de drogas, o crescente aumento de assassinatos, a penetração da violência e corrupção nas

instituições públicas, como é o caso da polícia frequentemente denunciada por envolvimento em ações ilícitas e desrespeitosas dos direitos humanos e das leis que lhes cabe defender. Assim, há, no país, uma aparente guerra civil, como afirma Soares (2004, p.130) “[...] apesar de não estarmos em guerra, experimentamos as conseqüências típicas de uma guerra”, na qual os jovens são, muitas vezes, vítimas e agentes. A ausência de perspectiva de redução dessa violência generalizada dissemina um clima de insegurança e medo em todas as categorias sociais, e os jovens não fogem do contexto.

Desemprego, violência, miséria e outras dificuldades que amedrontam jovens e adultos, que se encontram infiltradas no corpo social e que atingem, principalmente, os mais pobres, já penalizados pela própria pobreza, transformam os jovens, pela sua insegurança, na categoria social mais exposta às possibilidades de violência, desemprego e comportamentos de risco. A escolaridade não garante, mas, juntamente com outras atividades de ocupação do tempo livre para o desenvolvimento psicológico, cognitivo, físico e social, possíveis de serem oferecidas em instituições educacionais, no caso específico, na escola de ensino médio, pode prevenir ou afastar os jovens dos cenários de medo, presentes no desenho e na construção do futuro.

De todos os jovens que participaram desse estudo, somente dois afirmam não terem medo do futuro, “Não tenho medo do futuro, pois quero ter a sensação de lutador, pois quero lutar pelos meus direitos” (Josué, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole), “Não tenho medo do futuro já que tenho a ‘liberdade’ de construí-lo” (Taís, 15 anos, 2º ano, escola Metrópole).

Essa fala reflete uma aparência de que eles dispõem de absoluta liberdade para decidirem suas vidas, quando, na verdade, as políticas públicas educacionais e as regras do mercado de trabalho já determinam antecipadamente as poucas possibilidades de escolhas, ou de projeção do futuro. Esses jovens não notam que existe um falso jogo, oculto entre suas escolhas pessoais e as oportunidades estruturalmente determinadas, que resultam em trajetórias concretas, muitas vezes geradoras de desilusões e decepções. Acreditam ter a inteira liberdade de escolha, não como exigência prévia do futuro, mas porque depositam em si mesmos demasiada carga de confiança e coragem de lutar contra um contexto que impõe limites oriundos da sua condição social, racial ou de gênero.

As preocupações e medos podem ser traduzidas em dificuldades que os jovens temem enfrentar. A maior preocupação refere-se ao trabalho - conseguir o primeiro emprego ou um bom emprego - seguido pelas dificuldades em conseguir passar no vestibular ou não ter condições de pagar faculdade e, ainda, foram citadas dificuldades



relativas à discriminação, preconceito, pouco tempo para estudo, e conseguir um bom casamento.

Nesse contexto de preocupações e medo, outro dilema se apresenta aos jovens, viver o presente ou se preocupar com o futuro; quase todos os entrevistados afirmam que apesar de se preocuparem com o futuro, também procuram viver e aproveitar bem essa fase da vida que sabem ser passageira:

É! Tem que saber o limite das coisas. Não adianta esquecer de estudar pra se divertir. Tem que ter a hora de divertir e hora de estudar. É assim que eu acho. (Diego, 16 anos, 1º ano, escola Metrópole).

Acho que é os dois. Você tem que ter essas atitudes no momento, mas pensando nas conseqüências. Então você tem que curtir aquele momento, aquele tempo mas, pensar: isso que eu to fazendo vai ser bom pro meu futuro? Então, um liga ao outro. (Kelly, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Quero viver esse momento, mas me preocupo com o futuro, porque igual, eu tenho namorada né? eu falo pra ela. Ela pensa muito no amanhã, aí até certo ponto ela tem razão né? se eu faço uma besteira hoje, amanhã eu vou pagar por isso. Eu falo o que você planta hoje, amanhã você colhe. Se eu plantei coisa ruim hoje, amanhã eu vou colher essas coisas ruins. (Demétrio, 17 anos, 2º ano, escola Província).

Temos que viver o hoje, curtir essa idade, mas se preocupar com o futuro porque a gente não vai viver só hoje, a gente tem que se preparar pro futuro. Na minha opinião, eu vou ser mais feliz no futuro que agora. Porque agora, agora eu não tenho conhecimento, eu não tenho liberdade pra fazer todas as coisas que tenho vontade. (Michel, 17 anos, 2º ano, escola Província).

Considerando que o futuro é incerto, despertando, preocupação e medo, os jovens afirmam que estão se preparando para ele por intermédio do estudo; alguns afirmam fazer cursos de línguas e informática, porém, reclamam que a baixa qualidade do ensino médio que recebem lhes tira as chances de conquistar uma vaga em universidade pública, de disputar um bom emprego, de aprender os valores necessários para a vida social, deixando suas vidas nas encruzilhadas do conjunto de forças do destino ou do acaso ou com menores chances de encontrar trilhas seguras para caminhar em direção ao mundo adulto.

Ao mesmo tempo em que se preparam, também formulam seus projetos. Um projeto nada mais é que a expressão de um sonho mentalmente elaborado visando materializar-se na realidade:

Ter um bom emprego, casar, montar minha família e me tornar independente, porque, por exemplo, eu ainda vivo com meus pais. (Jéssica, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Terminando agora o 3º colegial, eu quero fazer Moda e Estilismo, quero me formar, quero ter meu próprio negócio sabe? E trabalhar muito, ser independente, entendeu? Não depender das pessoas, isto é, não trabalhar para os outros, mas ter meu próprio negócio, entendeu? E também quero casar e ter filhos. (Juliana, 18 anos, 3º ano, escola Província).

Eu quero terminar os estudos, eu to querendo fazer vestibular para fazer um curso técnico em meio-ambiente. É uma área que está crescendo, porque as pessoas não se preocupam com o meio-ambiente, e estar preparado para isso é importante, é aí onde eu posso me encaixar. Depois que formar, quero casar e ter uma família. (Demétrio, 17 anos, 2º ano, escola Província).

Há, nos depoimentos acima, várias possibilidades de análise. A primeira, claramente observada, considera que, ao contrário do que os adultos pensam, muitos jovens possuem projetos de futuro, apesar do medo, da insegurança e da incerteza de como o futuro se apresenta, eles elaboram projetos, possuem esperanças, pensam em como encontrar caminhos, driblar dificuldades, “ser alguém”. São projetos construídos a partir de referências disponíveis, seja no âmbito familiar, na comunidade à qual pertencem ou, na escola que freqüentam.

A segunda possibilidade é focada no tipo de projeto. Nota-se que são projetos pessoais de posse, um bom emprego, o próprio negócio, um curso que ofereça maiores possibilidades de ascensão social, um casamento, uma família. São projetos formulados na adversidade, em que a coragem e a esperança de futuro estão associadas à possibilidade única de melhorar as condições de vida. Reconhecem os poucos recursos disponíveis e esperam transformá-los em algo possível, concreto. Como conseqüência das privações materiais, financeiras e culturais vividas no presente, lançam no futuro expectativas de adquirir aquilo que não possuem agora, principalmente, de uma vida mais digna.

A terceira, vincula-se ao estudo, que é visualizado como forma de ascensão social e, esta, é objetivada na metáfora, “ser alguém na vida”, mas, não só o estudo é tido como âncora, também o trabalho. Nesse sentido, o estudo está intimamente ligado ao trabalho. Estudar está associado à possibilidade direta de ter, no futuro, a garantia de uma profissão e, portanto, emprego. O estudo continua sendo a esperança para realização de seus projetos e de suas perspectivas de futuro. Atribuem a ele grande importância como garantia de futuro estável, promissor e que, ao mesmo tempo, possibilite boa situação financeira e *status* social.

O projeto de constituição de uma nova família, embora esta se apresente projetada para um futuro mais distante, depois da conclusão dos estudos, constitui a quarta possibilidade de análise. Os jovens demonstram possuir referências familiares

significativas. A importância de possuir um projeto familiar advém de valores já delineados, que se encontram arraigados desde a infância, desvelam crenças e atitudes sustentadas pela família de origem e pelo meio social circundante. É o modelo de família nuclear que, por um lado, é associado a um ideal romântico e fantasioso, por outro implica numa sobrecarga econômica inerente à vida cotidiana, que esperam superar com sucesso profissional.

A tríade, estudo, trabalho e família, constitui projetos comuns aos jovens e são, também, hegemônicos em relação às pretensões futuras, apontadas como garantia e possibilidade de inclusão social. O futuro não pode ser pré-determinado, pois nas trilhas da vida social, material e cultural há construções históricas definidas pelas ações humanas, nesse sentido, os projetos são escolhas e decisões pessoais, que podem trazer efeitos ou consequências positivas ou negativas para si e para outras pessoas, portanto, projetos são também responsabilidade e ética que devem estar presentes na escolha do próprio caminho. Os projetos formulados misturam-se aos desejos e ilusões e, como “os desejos são a realidade das ilusões” (PAIS, 2003, p. 77), mesclados entre os horizontes da espera e a ampliação da experiência no espaço cotidiano, emergem os sonhos e valores vivenciados e projetados no futuro.

Ao mesmo tempo em que o futuro desperta medo, também é visualizado e projetado com esperança. Afirmam ter esperanças no futuro, são esperanças pessoais ligadas aos seus projetos, “A esperança de um dia ter minha família e um emprego para sustentá-la” (Bruno, 15 anos, 1º ano, escola Metrópole), “De vencer na vida” (Caio, 16 anos, 2º ano, escola Província), “De me tornar um analista de sistema” (Enio, 15 anos, 2º ano, escola Metrópole) e, principalmente esperanças de um mundo melhor, com mais oportunidades (bons empregos, qualidade de vida) e com menos violência, drogas, pobreza, desemprego e miséria. “De que o mundo melhore, que consigam acabar com as drogas e com a violência” (Diego, 16 anos, 1º ano, escola Metrópole), “De que, até eu formar o mercado esteja menos competitivo para os recém-formados” (Leila, 16 anos, 2º ano, escola Metrópole), “De um mundo cheio de amor, paz entre as nações e que a água não acabe; acabem, sim a poluição, para que eu e meu filho possamos viver muitos anos” (Elisa, 16 anos, 2º ano, escola Metrópole), “De poder dormir com a janela aberta quando estiver calor, sem se preocupar com a falta de segurança” (Michel, 17 anos, 2º ano, escola Província), “De uma política mais justa e jovens menos revoltados” (Carolina, 17 anos, 3º ano, escola Província).

Nota-se uma íntima relação entre medo e esperança, quase tudo que é tido como medo é, ao mesmo tempo, vislumbrado com esperança, e a esperança supera o medo, impulsiona o indivíduo a lutar contra as adversidades para alcançar suas metas.

### **6.3 A trajetória pelo ensino médio**

Na atual sociedade, a preparação para o futuro se realiza principalmente pela escolarização, é a escola que viabiliza o acesso a muitas funções próprias do mundo adulto, tornando-se, dessa forma, condição para aquisição de liberdade, autonomia pessoal e econômica necessárias na obtenção do *status* de adulto. Porém, a aquisição dessas credenciais não é apenas uma decisão privada, individual, elas estão também presentes nas agendas de intervenção pública.

O ensino médio, fruto das intervenções públicas na formação dos jovens foi elaborado de acordo com a agenda e ideologia neoliberal, cujos documentos de orientação internacional foram base para a organização da atual política de formação de nível médio no Brasil, seguindo as linhas orientadoras da educação em nível mundial, por meio da construção de um pacto social mundializado, objetivado na “Educação para todos” o que torna estrutural a participação da esfera educacional na configuração desse pacto.

No conjunto dessas reformas governamentais, articuladas para modernizar o país, inserindo-o na dinâmica do mercado mundial, de forma subordinada e dependente, encontram-se, entre outras, a reforma do Estado, adotando a política do Estado mínimo, a privatização de empresas públicas, a abertura econômica ao mercado externo, a flexibilização das relações de trabalho. Essa participação do Brasil na mundialização do capital sofreu influência e pressão de organismos internacionais, entre eles, o Banco Mundial, que orientaram a definição de políticas públicas, particularmente na área de educação.

Como já discutido na segunda parte deste estudo, as reformas educacionais, entre elas a do ensino médio, visam a atender as exigências da sociedade capitalista, podendo-se afirmar que colocam esse nível de ensino em dependência, atrelamento e subordinação aos ditames do mundo empresarial. Certamente, para quem vive numa sociedade capitalista, necessita se engajar no trabalho não só para sobreviver, mas também para constituir a sua cidadania. Isso não significa relegar a formação geral do cidadão em benefício das exigências do capitalismo; pelo contrário, a educação do jovem requer a elevação cultural, preocupando-se com métodos apropriados para que estes sejam capazes de formular

conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade.

Embora os dados do MEC apontem que ainda há um grande número de jovens fora da escola, principalmente na faixa etária em que deveriam cursar o ensino médio, este é, para a maioria dos jovens brasileiros, a trajetória educacional obrigatória rumo ao futuro. O crescimento das matrículas no ensino médio resulta do grande fluxo de alunos oriundos do ensino fundamental, e, dessa forma, o ensino médio passa a adquirir características de ensino de massa, podendo afirmar que o Brasil ensaia os primeiros passos rumo à “universalização do ensino médio gratuito”, na expressão constitucional.

Esse crescimento pode ser considerado como fato marcante na recente história educacional brasileira. Essa nova realidade, porém, traz outros desafios, como a necessidade de universalizar com qualidade, superar uma educação tradicional e elitista e atender um leque de amplas diversidades, criado pelo acesso das classes subalternas à escola de nível médio.

Observa-se, no entanto, que, ao adotar políticas de educação para todos, o Estado eximiu-se de se comprometer com padrões mínimos de qualidade dos serviços educacionais oferecidos. O ensino médio, por tornar-se “ensino de massa”, perdeu os padrões de qualidade confiáveis, que antes eram oferecidos para as classes privilegiadas, quando estas freqüentavam a escola pública.

Assim, o ensino médio adequou-se às novas clientelas “barateando” seu conteúdo ou mantendo currículos tradicionais, que não atendem aos interesses dos atuais alunos. A universalização do ensino médio precisa vir acompanhada por novos currículos e programas e pela seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, aqueles que possam oferecer, aos jovens, elementos culturais necessários, quer para elaborar seus projetos de futuro, visando melhorar a produção de sua existência material e social, quer, também, para apreender criticamente o real, lutando para superar as injustiças sociais e a exclusão, das quais são vítimas.

As reformas educacionais no Brasil, nos anos 1990, são marcadas por discursos oficiais, justificando e atribuindo ao ensino, especialmente, ao médio, a função de capacitar os jovens para o mercado de trabalho, torná-los empregáveis ou para que adquiram o que atualmente é conhecido por empregabilidade. Assim, o ensino médio passou a ser diretamente relacionado com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho, relegando outras funções da escola, que não apenas a de qualificar ou dotar de empregabilidade, mas a de tornar cada cidadão um auto-governante. Para isso, faz-se

necessário que o ensino médio fuja do padrão universalmente construído e pactuado, para tornar-se “um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1968, p. 136). O mesmo autor acrescenta, também, que uma escola democrática “não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’” (GRAMSCI, 1968, p. 137).

Gramsci procura resgatar a análise do conceito de trabalho como categoria histórica, como trabalho criador. Para ele, a criação de um único tipo de escola preparatória, (elementar e média) seria a solução para a crise da escola de base humanista, e corresponderia, desse modo, a uma:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Nesse tipo de escola, unitária, esclarece Gramsci, “trabalho e teoria estão estreitamente ligados”, uma vez que a função dessa escola é educar “as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (GRAMSCI, 1968, p. 149). Para ele, “toda escola unitária é escola ativa” (GRAMSCI, 1968, p.124) e criadora, sendo a escola “criadora, o coroamento da escola ativa” que tem como princípio filosófico realizar a igualdade, partindo da relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial, da relação entre teoria e prática nas atividades humanas. Sobre a escola criadora esclarece:

Escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1968, p. 124-125).

Evidencia, também, que a escola unitária é uma escola de cultura geral, uma escola “humanista”. Não o humanismo tradicional, e sim, em sentido amplo, da relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho teórico e prático, intelectual e manual.

Gramsci expõe que esse tipo de escola requer uma “ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente

etc” (GRAMSCI, 1968, p.121). A reforma do ensino médio, em seus documentos de elaboração e implantação, refere-se à necessidade de adequar as escolas à nova realidade, criar um espaço para os jovens. No entanto, visitas realizadas às escolas pesquisadas, demonstram que a estrutura física da escola não sofreu alterações e que o material didático, paradidático, biblioteca, laboratórios continuam deficientes, principalmente se se levar em conta que o número de matrículas aumenta ano a ano. Nesse contexto, a reforma do ensino médio tem demonstrado preocupar-se com a quantidade e não com a qualidade, evidenciando o descompasso entre as políticas públicas e a realidade das escolas de ensino médio. Nas palavras de Gramsci (1991, p. 50), “dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade [...], toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso”.

Ao pensar o ensino médio como trajetória de futuro para os jovens, os professores demonstram descrença, as famílias formulam expectativas, e os jovens, sujeitos desse estudo, em seus depoimentos, revelam nuances dessa fase da vida combinada às expectativas e projetos de futuro a partir de sua trajetória pelo ensino médio.

Os jovens, que freqüentam a escola pública de ensino médio, demonstram pouca confiança no ensino que recebem. Os depoimentos desvelam particularidades somente possíveis de serem observadas por aqueles que vivenciam, na condição de aprendizes, o cotidiano da escola de ensino médio.

Indagados sobre como o ensino médio pode contribuir para concretização de seus projetos de futuro, respondem:

Para quem estuda à noite, quase nada, eu estudava à tarde, minhas notas eram boas, a minha turma também. Quando passei para o noturno, a mesma aula, o mesmo professor que me deu aula à tarde, falou assim: a noite os alunos não levam a sério, então é besteira insistir para alguém aprender. (Karla, debate, escola Metrópole).

Muito pouco, pois não adianta o aluno vir aqui interessado, e chega aqui acontece o que aconteceu hoje, a gente tinha quatro aluas, e os professores não vieram. Então serve para quê? (Diana, debate, escola Metrópole)

É um pouco complicado falar sobre isso, porque eu não acho que o ensino médio esteja preparando a gente pro futuro, pra entrar na faculdade, porque na minha opinião o ensino médio é muito fraco. Venho na escola mais pelo diploma do que pelo ensino, porque hoje em dia tem muitas formas de adquirir conhecimento e acho que aqui na escola não dá pra adquirir o mínimo que eu preciso. (Michel, 17 anos, 2º ano, escola Província).

Essas respostas dadas pelos jovens são ilustrações de palavras repetidas por alunos das duas escolas. Os alunos reclamam que o ensino está ruim porque muitos professores

não são comprometidos. Os professores reclamam que os alunos não têm interesse. No jogo de empurra-empurra, o perdedor é o aluno. A jovem Karla, que já frequentou na mesma escola, o ensino médio diurno e noturno, percebe que, se no diurno o ensino não é o desejável, no noturno, conforme igualmente afirma Michel, que também é aluno do noturno, o ensino distancia-se muito do mínimo desejável. A análise de componentes qualitativos tais como, equipamentos, estrutura física dos prédios, procedimentos pedagógicos, capital cultural de professores e alunos revelam uma escola com profunda deficiência qualitativa. Porém, a questão da baixa qualidade do ensino oferecido, vai além da qualidade e engloba também aspectos quantitativos.

De acordo com a Resolução S.E. nº 07 de 01/02/2005, para o ensino médio noturno são oferecidas quatro aulas diárias, mais duas aulas semanais de Educação Física, ministradas fora do período, totalizando vinte e duas aulas semanais e, 880 horas/aulas anuais, 2640 horas em três anos do curso. A Resolução nº 06 de 28/01/2005 estipula para o ensino médio diurno seis aulas diárias, trinta aulas semanais, totalizando 1200 horas/aulas anuais. Ao final dos três anos letivos, 3600 horas. As resoluções acima estabelecem ainda, que, uma hora/aula tem a duração de 50 minutos, sendo a mesma duração para os turnos diurno e noturno.

Durante o governo Mário Covas, houve redução da carga horária, tanto do noturno quanto do diurno. No noturno havia cinco horas/aulas e, no diurno, seis horas/aulas diárias, reduzidas para cinco no diurno e quatro no noturno. No início de 2005, novas Resoluções da Secretaria Estadual de Educação (Res. nº 06 de 28/01/2005, e nº 07 de 01/02/2005), revogam as anteriores e alteram a carga horária do diurno, voltando para seis horas/aulas semanais. Essas alterações tendem a se refletir na qualidade do ensino. Para os alunos do diurno representam um ganho de 600 horas/aulas ao final do terceiro ano, e, para os do noturno, grande descompasso, uma vez que comparando a atual carga horária do diurno (seis diárias, 30 semanais, 1200 anuais), o noturno sofre uma defasagem 320 horas/aulas anuais e 960 horas/aulas, ao final do terceiro ano. Número considerável, ainda mais se somado a outros fatores, dentre eles, componentes curriculares, que apenas atendem à Base Nacional Comum e, com parte diversificada mínima, falta dos professores, entre outros.

Assim como Michel e Karla, muitos alunos reclamam do ensino noturno. Diretores das duas escolas e professores coordenadores salientam que o ensino médio noturno é sofrível e justificam, jogando a culpa nos alunos, pois afirmam que as causas são os diversos e constantes problemas disciplinares e a presença de alunos com diferentes níveis



de aprendizagem. Idéia que também é compartilhada pelos professores, que apontam os alunos do diurno como mais interessados.

Os jovens das duas escolas fazem críticas a colegas que atrapalham, que desrespeitam professores, funcionários e direção. Criticam professores que não conseguem manter a disciplina na sala e os que demonstram descaso com o aprendizado dos alunos. Não escapam das suas críticas os diretores, que não se esforçam para coibir abusos de alunos indisciplinados, resolver problemas de professores faltosos e descompromissados. A maioria dos jovens que frequenta a escola pública possui projetos de futuro e deposita esperanças no ensino que recebe; esses não costumam aceitar passivamente o descaso de autoridades e dos profissionais da educação (professores, coordenadores e diretores). Embora suas reivindicações sejam tímidas, detectam a falha da baixa qualidade do ensino médio público.

Outra reclamação que se fez constante nos questionários e entrevistas referem-se às faltas dos professores, como expressa a jovem Diana ao dizer que, numa quinta-feira, não compareceu nenhum dos quatro professores previstos para esse dia. Essa reclamação também foi registrada nas entrevistas com professores coordenadores e diretores.

Os professores coordenadores queixam-se que, raramente, os professores avisam que vão faltar e não deixam atividades para serem desenvolvidas na sua ausência. Quando o aviso chega antecipadamente, é possível providenciar professores para substituí-los. No entanto, o que é comum são faltas inesperadas, não sendo possível conseguir outro professor para o seu lugar. As duas escolas utilizam, como recurso de emergência, os professores “coringas”, que são aqueles que ainda não conseguiram suas próprias aulas, principalmente, por estarem em início de carreira; dessa forma, colocam-se à disposição da escola para substituir professores. Não raro, permanecem na escola, praticamente em todos os períodos, e sempre há professores para serem substituídos, porque faltaram ou porque precisaram ir embora mais cedo, fazendo uso da “falta-aula”.

Mesmo que o professor “coringa” consiga substituir professores das mais diferentes disciplinas, e ser polivalente, ele não consegue garantir a qualidade das aulas. Sua função é, principalmente, garantir a carga horária diária, mas deixa uma enorme lacuna entre as aulas que “finge” ministrar e a verdadeira função do ensino. Os alunos demonstraram grande rejeição aos professores “coringas”, principalmente os alunos do noturno, que manifestam descontentamento por terem que permanecer na sala de aula sem nada aprender, quando poderiam ir embora mais cedo para descansar. Trecho de um debate

realizado com alunos das três séries do ensino médio noturno da escola Província ilustram as observações.

O negócio é o seguinte: a maioria dos substitutos que vêm, eles não têm uma matéria certa pra dar pro aluno, e, aí as vezes, igual aconteceu o caso na semana passada. Era aula de Inglês e veio um professor de Matemática. Ele não entende nada de Inglês, e a gente não pode cobrar dele, a escola é que tinha que providenciar um professor da matéria (Sérgio, 3º ano).

Ele deu aula de Inglês ou Matemática? (Vivian, 1º ano).

De Inglês, isso é, passou umas coisas na lousa pra nós copiar, mas ele nem sabe pronunciar a palavra em Inglês. Só serve pra não deixar aluno sem professor (Sérgio, 3º ano).

Eu acho que seria melhor deixar a gente ir embora mais cedo. O que vocês acham? (Helena, 3º ano).

Eu acho que o melhor seria os professores parar de faltar um pouco né? (Sérgio, 3º ano).

A gente do noturno, eu não sei se vocês concordam comigo, a gente, além de ser prejudicado porque é apenas quatro aulas, entendeu? Aí os professores ficam faltando. Eu acho que isso é uma falta de respeito muito grande com o aluno (Luciana, 2º ano).

Pode ser até que o aluno não goste de estudar, mas eu acho que pelo menos ele ganha pra vir dar essas quatro aulas pra nós, entendeu? E o pior ainda, ele não ganha só dos nossos pais, mas ganham de nós porque a gente paga impostos, a gente paga isso, a gente paga aquilo. Eu acho que pelo menos isso, é o dever dos professores vir aqui. Se a gente fosse do período da manhã, que é cinco aulas, tudo bem faltar uma vez ou outra (Luciana, 2º ano).

Os diretores e professores coordenadores das duas escolas são unânimes em afirmar que o principal problema das escolas são as constantes ausências de professores.

Olha! Eu tenho ficado meio preocupado porque hoje mesmo falando com a secretária, ela veio me mostrar o livro de ponto, muita falta, tem dia que eu tenho nove faltas de professores. Isso detona qualquer trabalho porque não há continuidade. Faltam sem motivos, não sei, a gente nunca fica sabendo os motivos certos, mas quando vem, dá uma aula e vai embora. Eu acho que o governo deveria pensar, repensar essa questão. Não significa reprimir o professor, mas precisa encontrar um mecanismo para coibir as faltas. Imagine falta de nove professores, os alunos também com razão, não aceitam, porque o substituto não tem material, o que faltou não deixou nada, ele chega lá, o que ele vai fazer? (Diretor da escola Província)

Vale esclarecer que o debate realizado com alunos da escola Metrópole ocorreu numa quinta-feira, conforme acordado com a professora coordenadora do noturno e com o vice-diretor responsável por esse turno. No entanto, só foi possível sua realização, porque alguns alunos do 3º ano se dispuseram a permanecer na escola, interessados em discutir a temática, sendo que três salas do 3º ano não tiveram nenhuma aula e foram dispensadas por falta de professores. Ao final da discussão (21h 30), que teve início às 19h 30, só estavam

presentes na escola quatro salas de 1º ano e duas do 2º ano, de um total de 17 salas que funcionam no período noturno.

Cabe ainda destacar o depoimento do jovem Michel, 17 anos, 2º ano da escola Província, quando manifesta que o ensino médio é muito fraco, não oferecendo o mínimo necessário para a continuidade de estudos em cursos superiores. Duas observações nas representações do jovem merecem atenção, a primeira, diz respeito a frequentar escola pelo diploma, isso significa frequentar a escola pelo valor instrumental da educação, o diploma, e não pelos conhecimentos capazes de fomentar “a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2003, p. 8). O diploma é visto pelos jovens, por seu valor prático, relacionado aos benefícios advindos da sua aquisição – empregabilidade e continuidade de estudos.

No entanto, esse diploma pode ser visto por vários prismas, um deles corresponde ao fato do diploma adquirido no ensino médio público ser um “diploma vazio”. Vazio dos conhecimentos inerentes a esse nível de escolaridade, e não ser garantia de emprego. Pais (2003, p. 70) expõe que “os diplomas são cada vez mais vistos como ‘cheques carecas’ sem cobertura no ‘mercado de trabalho’”, porque o mercado de trabalho é sujeito a grandes inconstâncias, sendo assim, diploma não é garantia de emprego. Ainda, por outro prisma, o diploma também não é garantia de continuidade de estudos, é apenas condição, a continuidade de estudos em nível superior depende de aprovação em vestibular para as universidades públicas, ou condições econômicas para pagar faculdade privada, condições também válidas para cursos técnicos. Porém, a obtenção do diploma compõe uma das representações positivas do valor da escola. O diploma representa certo prestígio dentro do grupo social, ligado à possibilidade de ascensão social, e para melhorar a classificação social o diploma é continuamente perseguido.

A segunda observação na representação do jovem está relacionada aos conhecimentos se adquire em outros lugares. É certo, que a escola não é o único local de aquisição do conhecimento, mas é um local apropriado para que isso ocorra. Para Marx (1998), o conhecimento é produzido no conjunto das relações sociais, é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência permeada pelas relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo. Dessa forma, o ponto de partida para a produção do conhecimento é a realização das atividades práticas, ou seja, o trabalho humano, compreendido como todas as formas de atividade humana, por meio das quais o homem

apreende, compreende e transforma as situações ao mesmo tempo em que é transformado por elas. O processo de produção do conhecimento, portanto, é histórico e socialmente determinado, consequência das amplas relações estabelecidas pelos homens ao desenvolverem sua prática produtiva e cultural. Gramsci também destaca a importância da compreensão do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, e dos conhecimentos socialmente construídos nessa trajetória, para apreensão e construção da história que estamos ajudando a construir:

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina a um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. (GRAMSCI APUD BUTTIGIEG, 2003, p. 44).

Nesse sentido, a escola é o local ideal para aquisição dos saberes construídos no processo histórico. Embora não seja o único local de produção e reprodução do conhecimento, é o mais importante, nesse conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento, é também, sem dúvida, a mais valorizada e respeitada instituição criada para essa finalidade. Tanto assim, que são os conhecimentos adquiridos através da escola os socialmente aceitos e, raramente questionados, mesmo quando submetem as classes subalternas às ideologias da classe dominante. Duarte (2003) argumenta que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, mesmo quando se realiza de forma espontânea, ou seja, mesmo quando não há relação consciente com o processo educativo que se efetiva no interior de uma determinada prática social. O autor acrescenta ainda, que:

[...] o processo de apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. [...] a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo. O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana. Na realidade, a apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo. (DUARTE, 2003, p. 33).

Apesar da descrença, das críticas, os alunos projetam, no ensino médio, expectativas de um futuro melhor, a maioria das respostas indica preocupação com o trabalho, em se preparar para um mercado competitivo. Incorporam com facilidade os discursos dos professores, que, por sua vez, apoiam-se em documentos elaborados pelas políticas educacionais para o Ensino Médio, que evidenciam a escola pública, numa

perspectiva gramsciana, como instrumento utilizado pelas classes dominantes para criar um consenso favorável à manutenção do seu poder e valorização do capital, sendo espaço privilegiado para formação de trabalhadores capazes de atender às exigências da atividade produtiva.

Os professores, como “funcionários” das classes dominantes, realizando funções subalternas da hegemonia social, procuram, consciente ou inconscientemente, obter pela aplicação das políticas públicas, o consentimento dos jovens ao domínio político da classe social à qual estão estruturalmente vinculados, como se observa no depoimento abaixo:

Os professores falam que a gente tem que abrir ao mundo, pro mercado de trabalho, desenvolver competências para conseguir emprego. Daí dão muita palestra de como fazer um curriculum, uma entrevista. (Demétrio, 17 anos, 2º ano, escola Província).

Com uma visão tecnocrata, o professor apreende que o papel econômico da educação é produzir habilidades para o trabalho, ou para conseguir emprego. Trata de educar os jovens para que cheguem a assumir, como suas, as novas exigências do mercado de trabalho e desviar sua atenção de coisas mais importantes e necessárias, como, por exemplo, ensino de qualidade para voltá-la para coisas últimas, para as conseqüências.

Postura como essa em nada contribui para que o aluno supere o “senso comum” e adquira um saber científico, o que exigiria muito mais do professor, principalmente, a mediação entre a prática e a teoria, o que requer que o professor, na concepção de Gramsci (1968, p. 131), tenha consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

No entanto, os jovens das escolas públicas de ensino médio, geralmente, pertencentes às camadas menos favorecidas da população, vêem a escola como único espaço que torna possível o acesso ao conhecimento, possibilitando emancipação social e financeira e criando condições para aquisição de cultura, que fortalece sua luta contra a exclusão e a miséria.

Apontam a necessidade de continuidade de estudos, em cursos técnicos ou em nível superior. Nos dois casos, a justificativa é “ser alguém na vida”. Ter um futuro melhor significa também poder ajudar a família, muitos afirmam que desejam conquistar bons empregos, ter sucesso profissional e ajudar a família a sair da situação de pobreza e dificuldade. Predomina entre os jovens pesquisados, esperança em relação às

possibilidades de mudança do universo que os cerca, assim como também de oportunidades de inserção social. Compreendem que hoje vivem numa realidade pautada pela desigualdade social, e os sinais de abrandamento dessa situação são depositados no ensino médio e no sonho de continuidade de estudos, apesar das dificuldades que sabem que deverão enfrentar, a esperança de melhorar é mais forte que a descrença, o que fortalece a constituição de seus ideais.

Para eles, a utilidade do ensino médio concentra-se em duas oportunidades: trabalho e vestibular. Todas as respostas indicam que os conhecimentos vão conferir capacitação para o trabalho ou para ingresso no ensino superior. Maior escolaridade significa nas suas representações, maiores oportunidades e salários. Buscam uma compensação monetária e de sucesso como forma de inclusão social, de aquisição de cidadania e de dignidade pessoal. O conhecimento, socialmente produzido e acumulado, passa a ser objetivado como mera exigência do mercado, e não como direito de todo cidadão, e os diplomas como habilitações, utilizadas como moeda para conseguir emprego.

O ensino médio público se presta facilmente a falsas noções de desenvolver “habilidades e competências” exigidas pelo mercado de trabalho. A formação ética é relegada e, até mesmo, esquecida; e, com ela, outras não menos importantes como a cultural, estética, emocional, a da identidade pessoal e social, que são lembradas apenas como condicionantes dos processos de ensino.

A despeito desse esquecimento, e de tantos outros entraves que conduzem à descrença na escola pública, os jovens, especificamente os sujeitos desse estudo, atribuem aos professores grande importância. Os depoimentos abaixo ilustram a resposta da maioria dos jovens das duas escolas pesquisadas.

Aprender coisas novas né? aprender o que eu não posso aprender sozinho. Ler uns livros, mas, o mais importante é o professor dar explicação do livro, porque, todos os livros que a gente usa na escola, a gente pode encontrar em outros lugares, mas a explicação, esse conhecimento do professor é importante pra mim. (Michel, 17 anos, 2º ano, escola Província).

Respeito e admiro um professor capaz e que gosta do que faz, assim os interessados conseguirá uma boa formação. (Ruth, 16 anos, 2º ano, escola Metrópole).

Os professores, quando utilizam práticas significativas, ganham a consideração dos jovens, quando o exercício da docência é levado a sério, exercido com profissionalismo e baseado no conhecimento sistematizado, científico, exercido com seriedade na sua respectiva área de conhecimento, associado a condutas e valores condizentes com sua

profissão, os professores passam a ser vistos, pelos jovens, como competentes profissionais do ensino, do desenvolvimento mental, ético e cultural. Sendo o magistério, por natureza, uma profissão em que o diálogo e as inter-relações se fazem presentes, é na sala de aula, no conjunto das relações pedagógicas e sociais, que o aluno encontra o ângulo propício para focar a imagem do professor, que se torna o espelho no qual os jovens se projetam.

Os questionários e as entrevistas revelam que, no conjunto das práticas e relações que ocorrem no interior da escola, os professores são os mais valorizados, e o que os alunos mais valorizam nos professores é a capacidade de dialogar, de ouvi-los, de compreendê-los e, também, os conhecimentos e a metodologia utilizada nas aulas.

Ah! Tem professor assim, Nossa Senhora! Que eu acho uma bosta, sabe? Que entra na classe, tem preguiça até de escrever na lousa, fica ditando, aí, isso eu não gosto. Eu gosto do professor que assim, levanta, conversa com a classe, dá exemplos, brinca, conversa com todo mundo. Agora tem professor que entra, e fica com cara de cu na sala. Ah! É ruim demais. A gente se sente, fica igual a ele né? Fica igual bobo assim. Aí chega na hora da prova, não dá prova, faz chamada oral. Isso aí é ruim né? Só lendo livros. Tem coisa que a gente sabe e depois não sabe. Aí fica ruim né? Professor assim eu não gosto. (Bruno, 15 anos, 1º ano, escola Metrópole).

Eu acho que é aquele professor que sabe impor respeito, mas sem ser agressivo. Igual, tem professor que chega e conversa com a gente e só dele conversar, todo mundo respeita. Agora, tem uns que tenta, tenta conseguir o silêncio assim da classe, assim gritando, tem professor que acha que isso dá certo. Eu acho que professores que conversam mais são melhores. Eu valorizo mais aquele professor que é aberto pra conversar com os alunos. (Jéssica, 17 anos, 3º ano, escola Metrópole).

Não só valorizo como admiro os professores que se interessam até por aqueles que não querem aprender que conversam com todos igualmente. (Marina, 16 anos, 2º ano, escola Província).

Há, nos depoimentos, várias observações, a começar pela expressão do aluno Bruno do primeiro ano do ensino médio, que demonstra indignação perante professores sem compromisso com sua profissão e com a formação do jovem. O modelo do professor descrito pelo aluno é daquele insatisfeito com o que faz, frustrado com a profissão, descompromissado com o aluno. Do professor que entra na sala de aula apenas para cumprir horário. Como não possui compromisso, base teórica, nem metodologia criativa, suas escolhas recaem na prática do mínimo: conteúdos, explicações, avaliações. Objetiva o menor trabalho, não prepara aulas nem avaliações e, para não levar provas para casa para corrigir, opta pela chamada oral.

Indubitavelmente, esse professor não estabelece relações dialógicas com seus alunos. Mergulhado em seus problemas pessoais, muitas vezes decorrentes de seu baixo salário e desestimulado por sua deficiente formação profissional ou por possuir estabilidade adquirida por concurso público, e vendo-se com “emprego garantido”, assume uma postura de descompromisso com seus alunos, preferindo ser “fiel” às ideologias dominantes e adotar, para si, e para seus alunos a lei do menor esforço. O professor, por ser concursado, efetivo, pode escolher para trabalhar a escola que melhor atenda suas necessidades, mas o aluno não pode escolher seu professor. Como vítimas do descaso do professor, ficam os alunos, fadados ao mínimo de conhecimentos e, portanto, com reduzidas oportunidades de apreender práticas de vida, indispensáveis para constituição da autêntica cidadania.

Por certo, esse tipo de professor não corresponde à maioria dos professores que lecionam nas escolas públicas; pelo contrário, ele corresponde a uma minoria, que utilizando posturas e práticas inadequadas maculam a imagem da categoria e da escola, conforme expõe Gramsci:

Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente; ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico. (GRAMSCI, 1968, p. 131-132).

Considera-se que o ensino médio tem também por objetivo contribuir para melhorar o futuro dos jovens, mas é certo, que a presença de professores como o descrito por Bruno ajuda na produção de jovens sem projetos e, conseqüentemente de adultos fracassados. Práticas pedagógicas conservadoras, opção por conteúdos mínimos, fomentam e acentuam o desinteresse dos alunos, a apatia e a descrença de que o estudo possa melhorar suas vidas, evasão escolar, baixo aproveitamento e reprovações são manifestações diretas de experiências negativas que alguns jovens vivem na escola. Se os professores não conseguem motivar, ensinar ou orientar, os jovens se tornam indiferentes, às vezes hostis. Dessa forma, a escola torna-se local de socializar, de enturmar e não de aprender.

Por outro lado, há professores que adotam posturas flexíveis e conseguem estabelecer laços de afinidade e relações dialógicas com alunos; esses são os mais respeitados e admirados. Por sua vez, o jovem também se sente afeiçoado e valorizado. Vêm nesses professores, ouvintes sensíveis às suas inquietações. São professores que sabem revelar saberes, que conseguem lançar um olhar profundo sobre as trajetórias dos



seus alunos; esforçam-se por compreender a diversidade existente na unidade, estabelecem aproximação e diálogo, empregam energia na análise do cenário social em que estão inseridos e na luta de suas famílias pela sobrevivência, mergulhadas num cotidiano precário; empenham-se em conhecer as expectativas dos alunos e, cientes dos limites de suas opções, ouvi-los e orientá-los na escolhas de caminhos que possam desviá-los de armadilhas existentes na roleta da vida.

Arroyo (2005) argumenta que o professor é um profissional do conhecimento, inclusive do conhecimento do educando, e que não é suficiente ser experto nos saberes da área e ignorante dos significados sociais e humanos da vida dos alunos. Esse autor defende que um dos horizontes de esperança é a atenção dos professores para com as trajetórias dos estudantes, de suas famílias e dos grupos sociais e raciais a que pertencem.

Ainda em relação aos depoimentos acima, vale uma pausa para a observação do depoimento de Marina, aluna do 2º ano, que diz admirar professores que se interessam até por alunos que não querem aprender. Geralmente, para qualquer nível educacional, é mais fácil para o professor trabalhar com alunos interessados que trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem ou que não se interessam pelos estudos. Normalmente, esses alunos tendem a apresentar manifestações de indisciplina e, por isso, são colocados à margem de tudo o que ocorre na sala de aula. No entanto, a jovem Marina observa a existência de professores capazes de dar atenção também a esses alunos, procurando enriquecer suas experiências escolares, priorizando a função social da escola, assim como, ampliando sua função educativa.

Esse professor reconhece que os horizontes da prática docente não se resumem em transmitir informações ou proporcionar a construção do conhecimento, mas, tão importante também, faz-se, conhecer e indagar a realidade em que vivem seus alunos, sua condição de classe, raça, gênero, suas dificuldades, expectativas e projetos. Ouvir e deixar os jovens se expressarem significa abrir a “caixa-preta” de suas representações. Sendo assim, passam a ser vistos por outro olhar, não como seres invisíveis ou problemáticos, mas como seres penalizados pela própria pobreza, vivendo numa fase da vida especialmente difícil. Esse professor não esmaga ainda mais a auto-estima do jovem, e sim, procura tecer laços de afinidade que contribuem para elevar a auto-estima e muitas vezes despertar interesse pelos estudos, essa ação humana e ao mesmo tempo pedagógica, desse tipo de professor, exalta o sentido formador da docência.

No entanto, se por um lado, os jovens valorizam, admiram e consideram importante a proximidade e o diálogo que os professores estabelecem com eles, por outro, ao

sugerirem melhorias para o ensino médio, há uma quase unanimidade em apontar a necessidade de melhores professores, a cobrar a capacitação e atualização dos professores como condição essencial para melhoria do ensino médio e, ainda, professores mais autoritários ou capazes de manter a disciplina na sala de aula e comprometidos em ministrar aulas menos monótonas, que saibam trabalhar com jovens. É evidente que o jovem gosta do professor que lhe dê atenção, mas também reconhece que, além da proximidade com o aluno, o professor precisa possuir formação, conhecimento e postura flexível, mas, ao mesmo tempo, austera.

Além disso, em toda essa teia, o professor ocupa um posto estratégico, e dele se espera muito: capacidade de apreender e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, compreensão das teorias educacionais, aplicação das políticas públicas que chegam à sala de aula em forma de currículos e projetos, abandono de práticas metodológicas e didáticas tradicionais, que seja inovador, e que ao mesmo tempo, estabeleça relações dialógicas com seus alunos, que seja assíduo, competente, comprometido, entre tantas outras qualidades. O não enquadramento em qualquer uma dessas expectativas torna-se suficiente para estigmatizar o professor ou generalizar, como se todos agissem da mesma forma.

Na análise dos questionários, entrevistas e debates, ficou evidenciada que uma prática comum nas duas escolas é a ausência de alunos nas sextas-feiras, no turno da noite. Os professores coordenadores e professores do noturno acusam os alunos de se ausentarem da escola nesse dia, porque têm festas, *shows*, ou por estarem cansados. No entanto, os alunos apontam professores que incentivam suas faltas, antecedendo que na sexta-feira “não vai ter trabalhos para notas” ou “não vai fazer chamada” e, quando poucos aparecem para as aulas, aproveitam a oportunidade para não ministrá-las, alegando prejudicar os que faltaram ou, quando resolvem dar aulas, restringem-se a lições na lousa, sem nenhuma explicação. Dessa forma, os alunos que faltaram ganham mais que os que compareceram, pois não ficaram com faltas e não perderam a explicação de nenhum conteúdo significativo. Os alunos afirmam que os que vão à escola na sexta-feira é por não terem nada a fazer, que vão para não ficar em casa, porque sabem que ir à escola na sexta-feira à noite só serve para encontrar alguns amigos ou aproveitar para bater papo com alguns professores, que ficam na sala de aula esperando o tempo passar.

Também ao se referirem às melhorias no Ensino Médio, além das reivindicações relativas aos professores, apontam:

- Ensino atualizado e diversificado.

- Aulas visuais e demonstrativas.
- Utilização de livro didático para todas as disciplinas.
- Utilização de tecnologias: computador, laboratórios, vídeos, internet.
- Palestras sobre sexo, drogas, fome.
- Bibliotecas atualizadas.
- Aulas práticas.

As reclamações descritas são confirmadas por visitas e observações realizadas nas escolas, giz e lousa são instrumentos indispensáveis nas aulas, poucas vezes foram encontrados professores utilizando retroprojektor. Os aparelhos de som são utilizados por professores de inglês ou por qualquer um que deixam os alunos ouvindo música, enquanto copiam conteúdos da lousa, ou, nas sextas-feiras quando há poucos alunos, nesses dias, os aparelhos de som são disputados pelos professores que deixam os alunos dançarem ou conversarem, enquanto corrigem provas ou trabalhos. A escola Metrópole dispõe de quatro aparelhos de retroprojetores e cinco aparelhos de som. A escola Província possui três aparelhos de som e apenas um retroprojektor.

Na escola Metrópole, o laboratório de informática ocupa amplo espaço, mas com apenas 17 computadores e uma impressora, possui um monitor-estagiário, responsável pela sala. Durante todas as visitas realizadas na escola, foram encontrados poucos alunos fora do seu período de aula consultando a internet, e não se deparou com o laboratório sendo utilizados por professores para ministrar aulas. Já na escola Província, o laboratório ocupa uma sala pequena e dispõe de apenas dez computadores e uma impressora, e estava sempre fechado. Durante a realização dos debates que ocorreram nesse ambiente, foi comum ouvir dos alunos que era a primeira vez que entravam nesse laboratório.

[...] O aluno entra às sete horas e sai ao meio dia, cinco horas direto, carteira dura, uma atrás da outra, no geral é isso, não vou entrar em detalhes, em particularidades, funciona desse jeito, no geral é a lousa lá na frente e o professor falando. Ah! Mas há computadores, mas isso é mais uma pincelada, vamos dizer, porque não resolve, como dez computadores podem atender uma escola de 2600 alunos? Por aí você vê. [...] cai no mesmo erro e vamos continuar com os problemas. Acho que tem que ter alguém com coragem para mexer na estrutura da escola. (Diretor da escola Província).

Os professores reclamam que o número de computadores é pequeno para o número de alunos, cada sala possui em média, 45 alunos. Na escola Metrópole, há uma média de dois alunos por micro e na Província quatro alunos por aparelho, inviabilizando, assim, sua utilização, o que favorece justificativas para aulas sempre iguais por falta de recursos. O

diretor da escola Província aponta uma solução que precisaria vir do governo para ativar o uso dos computadores:

Acho que apenas um aparelho de computador poderia ser melhor que dez sem uso, imagine um computador e um aparelho de multimídia acoplados a um telão, num salão, porque nós temos a tecnologia, temos CD Room de todas as disciplinas, coisa maravilhosa, com movimento, com som, a coisa acontecendo. Mas tudo isso guardado em armários. Esse aparelho ficaria mais barato que dez computadores e uma impressora que pouco funcionam, e tornaria viável o uso dos CDs Room. Ainda tenho outra idéia, uma televisão na sala de aula e um computadorzinho para o professor.

A escola Metrópole possui laboratório de Química/Física e de Biologia, porém os professores reclamam que não os utilizam por falta de tempo de prepará-los e pelo elevado número de alunos para um só professor fazer as demonstrações ou mesmo ensiná-los a manusear os equipamentos e elaborar os experimentos. A escola província não dispõe desse tipo de laboratório, portanto as aulas de Química, Física e Biologia são necessariamente teóricas.

A escola Metrópole dispõe de seis de aparelhos de TV/vídeo, mas é um recurso pouco utilizado pelos professores. Os alunos relatam que alguns professores utilizam apenas para “matar aula”, porque não estabelecem nenhuma relação entre o vídeo e os conteúdos escolares e não dedicam tempo nenhum à análise. Afirmam que alguns professores sabem fazer bom uso do equipamento, tornando as aulas mais atrativas. A escola Província dispõe de apenas quatro aparelhos, três foram colocados em salas de aulas, que se tornaram também salas de vídeo, sendo assim, é comum haver trocas de salas para que outros professores façam uso do equipamento, enquanto outro conjunto de aparelhos está acoplado à um módulo móvel que pode ser levado para as salas de aula da parte térrea da escola.

Em relação à biblioteca, a escola Metrópole possui três professoras readaptadas, que ocupam a função de bibliotecária, permanecendo aberta nos três períodos. Na escola Província a biblioteca ocupa uma minúscula sala, sem espaço para consultas ou pesquisas, sendo uma professora e uma funcionária readaptada as responsáveis pelo atendimento aos alunos. A escola Metrópole, por ser antiga, possui maior volume de livros que a escola Província. Nas duas escolas as atualizações e reposições só ocorrem quando há repasses de verbas, dos governos federal ou estadual, fato que raramente ocorre.

A escola Metrópole dispõe de salão nobre com capacidade para 300 pessoas sentadas, equipado com aparelhagem completa de som (microfones, caixas de som, amplificadores), televisão/vídeo/DVD/computador, acoplados a um telão. Possui na sala

dos professores aparelho de TV com vídeo, DVD e TV a cabo; é utilizada pelos professores quando há aula “vaga”<sup>59</sup> ou nos horários de intervalo. No período noturno, é comum os professores ligarem o aparelho no intervalo, para assistirem a novelas.

Na escola Província, não há espaço próprio para realização de palestras, apresentação de teatro, ou outro evento, quando ocorre é no pátio, de forma improvisada, os alunos levam suas cadeiras da sala de aula, depois devem devolvê-las à sala da qual foram retiradas. De acordo com a coordenadora pedagógica, durante o ano de 2004 foram realizadas duas palestras para os alunos do ensino médio, uma com alunos do curso de Direito da Faculdade de Direito de Franca em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, que ministraram palestra sobre direitos trabalhistas, a outra proferida por alunos de cursos de Odontologia, sobre higiene bucal. Essas palestras também foram proferidas na escola Metrópole, acrescentando outras sobre prevenção à gravidez precoce, ao uso de drogas e de orientação vocacional para alunos do 3º ano.

Nota-se um ensino vazio das novas tecnologias, embora as duas escolas estejam equipadas com computadores, interligados à internet, alunos e professores não têm acesso a eles. Poucos professores, e raros alunos, possuem internet em suas casas, outros nem sabem como funciona. A maioria dos professores e alunos ainda não possui endereço eletrônico. Os professores desconhecem o potencial da rede como suporte para preparar suas aulas ou atualizar seus conhecimentos; os alunos não sabem utilizar a internet para pesquisas escolares e, geralmente, a escola não permite sua utilização. Portanto, a tão sonhada inclusão digital está distante da realidade das escolas públicas.

Em relação ao livro didático, alguns professores da escola Metrópole os adotam, mas por serem caros, poucos alunos os adquirem. Já na escola Província os professores são unânimes em afirmar que não os adotam porque sua clientela não tem condições financeiras para comprá-los. Assim, sem livros didáticos, sem recursos para reproduzir apostilas ou outros textos impressos, os professores recorrem aos únicos recursos disponíveis: giz e lousa. O ex-secretário do SEMTEC, Antonio Ibañez, reconhece em entrevista à Revista do Ensino Médio (jun/jul, 2003), que, para melhoria do ensino médio, faz-se necessária a criação de uma política do livro didático para esse nível de ensino. Porém, até o momento, o livro didático para o ensino médio existe apenas no plano das intenções; nada de concreto foi realizado.

---

<sup>59</sup> Comumente denominado aula “vaga” ou “janela” o espaço aberto no horário do professor entre uma aula e outra, em que ele aguarda a próxima aula.

Percebe-se desse modo, que a estrutura da escola Metr pole se aproxima do idealizado para uma escola destinada a jovens, no entanto, todos os seus laboratórios e equipamentos são pouco utilizados pelos professores. Na escola Província, o espaço físico é inadequado para acomodar todas as instala es necessárias à escola, a pequena infraestrutura tecnológica e nenhum laboratório servem como desculpas para os professores manterem aulas rotineiras, assentadas em métodos tradicionais, bem como sustentar a alega o que essas deficiências os impedem de adotar para suas aulas novas roupagens, flexíveis e inovadoras. É certo que a qualidade da aula depende não apenas do conjunto de equipamentos disponíveis na escola, mas também das condi es de trabalho e da forma o do professor, bem como dos atributos que imprimem às suas aulas, evitando que os problemas de aprendizagens sejam atribuídos aos problemas de ensino. Uma breve observa o na infraestrutura, equipamentos e espaços da escola Metr pole, demonstram que são insuficientes para garantir a qualidade do ensino. A maioria das aulas continua apoiada em métodos tradicionais, desestimulantes e pouco proveitosos.

Gramsci (2000), já indicava para a escola criadora um método de investiga o e de conhecimento, em que a aprendizagem ocorreria devido ao esforço espontâneo e aut nomo do aluno, e apontava o professor como um guia amigável. Para o autor, se o aluno descobre por si mesmo uma verdade, sem ajuda exterior, isso corresponde a uma cria o (ainda que a verdade seja velha e esse fato demonstra a posse do método) e indica a entrada na maturidade intelectual, possibilitando descobertas de novas verdades. Por isso,

nessa fase, a atividade escolar fundamental se desenvolver  nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indica es orgânicas para a orienta o profissional. (GRAMSCI, 2000, p. 39-40).

Comparando as idéias do autor e a realidade das escolas pesquisadas, deduz-se que o aluno do ensino médio das escolas públicas dificilmente vai adquirir essa maturidade intelectual, uma vez que as aulas que assistem são apoiadas em metodologias ultrapassadas, proporcionando pouco espaço para reflexão, leituras, experimentos e esforço mental. Assim, no contexto das rela es entre a vida e a cultura, os jovens tendem a permanecer naquilo que o próprio Gramsci chamou de “senso comum”.

Na sua trajetória pelo ensino médio, o jovem possui a oportunidade de exercitar a cidadania e iniciar a experiência política por meio da participa o no Gr mio. No entanto, de todos os jovens que participaram desse estudo, apenas um confirma fazer parte do grêmio, afirmando que “este é a parte que luta pelos direitos dos alunos” e que acha

importante e necessário a escola possuir um grêmio atuante. Todos os outros alunos encontraram justificativas para não participar do grêmio. Muitas respostas são significativas: “não acredito que o grêmio possa mudar a escola para melhor”, “não gosto de política”, “precisa ter tempo e responsabilidade”, “não gosto, pois assim como os políticos, os alunos do grêmio só prometem e não fazem nada”. A descrença nas instituições e na política tem levado os jovens a distanciarem-se, cada vez mais das atividades ou instituições que possuem ou que denotam cunho político, por conseguinte, acham-se em estado de apatia e de desmobilização, inclusive na constituição dos grêmios escolares.

Nota-se que a política está em crise, não consegue realizar suas promessas, fato que se reflete diretamente na participação dos jovens. O grêmio estudantil, como instituição de representação discente, é o lugar ideal para iniciar a experiência política, por meio do desenvolvimento de ações na área social, cultural, esportiva, educacional e política, pela realização de eventos, cursos, debates, palestras, campeonatos, concursos, dentre outros; no entanto, os jovens, desacreditando nas instituições políticas, acabam por não acreditar que o grêmio, mesmo sendo composto só por alunos, pode alterar ou mudar alguma coisa na escola. A participação política dos jovens, mesmo dentro da escola, chama a atenção, pelo baixo envolvimento e mobilização, há uma apatia e desinteresse quando se fala em grêmio ou política.

Os professores coordenadores das duas escolas afirmam que deixam os próprios alunos organizarem as chapas, mas dificilmente eles conseguem formar mais de uma. Normalmente, as chapas acabam sendo compostas pela maioria de alunos do diurno; a alegação dos jovens que estudam à noite é a falta de tempo. Os coordenadores apontam que não há, nas escolas, atividades ou orientações para esclarecer e incentivar a importância da participação dos jovens no grêmio, que, muitas vezes, são constituídos apenas para cumprir com obrigações e exigências legais. Dessa forma, aprender a exercer cidadania, reivindicar direitos, exercer o direito de participar e vivenciar a micro experiência política acabam por tornar-se prática de poucos. Nesse sentido, o processo educativo para a maioria dos jovens se restringe às suas experiências em sala de aula, praticamente, àquilo que o professor fala e eles ouvem. Esse fator vai determinar a qualidade da sua formação que será, certamente, desprovida de valores, conhecimentos e vivências fundamentais na constituição do cidadão.

Observa-se que a pequena participação dos jovens tem permitido a construção de um discurso social que espelha o mundo juvenil como apático em relação à política e a

sociedade. A retração da participação juvenil é um indício da necessidade das instâncias político-institucionais reverem como representar legitimamente os interesses e as motivações reais dos jovens.

Na escola são desenvolvidos diversos trabalhos: atividades curriculares na sala de aula ou fora dela, em ações extra-classe e/ou extra-curriculares, que constituem um conjunto complexo de relações sociais. A vivência dessas relações sociais vai possibilitar a aquisição de valores, posturas, hábitos considerados democráticos, gosto pela arte e aptidão para sua apreciação, a experiência política e a formação de novas lideranças, entre tantas outras possibilidades.

Um olhar atento às grades curriculares das duas escolas, e uma breve comparação entre as do diurno e do noturno, evidencia o predomínio da concepção conservadora de educação, para a qual, o importante é apenas os conteúdos das disciplinas tradicionais.



ESCOLA: <u>E.E. “Metrópole”</u>								
MUNICÍPIO : <u>FRANCA - SP</u>				D.E. FRANCA				
CURSO: ENSINO MÉDIO								
ANO: <u>2005</u>		TURNO: <u>DIURNO</u>		MÓDULO: 40 <u>SEMANAS</u>				
	MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS/SÉRIES			CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	
			2005	2006	2007			
LEI FEDERAL No. 9394/96, Res SE 07/98 e 09/98	Base Nacional Comum § 1º do Artigo 26 da Lei Federal 9394/96	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	05	05	06	16	640	
		MATEMÁTICA	05	05	05	15	600	
		HISTÓRIA	03	03	03	09	360	
		GEOGRAFIA	03	03	03	09	360	
		FÍSICA	02	02	02	06	240	
		QUÍMICA	02	02	02	06	240	
		BIOLOGIA	02	02	03	07	280	
	§ 2º e § 3º, Art. 26 Lei Federal 9394/96	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	02	02		04	160	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	02	02	02	06	240	
	<b>TOTAL BASE COMUM</b>			<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>78</b>	<b>3120</b>
	<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>							
	Parte Diversificada - § 5º do Art. 26 da Lei Federal 9394/96	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)	02	02	02	06	240	
		PSICOLOGIA			02	02	80	
		FILOSOFIA	02	02		04	160	
	<b>TOTAL PARTE DIVERSIFICADA</b>			<b>04</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>12</b>	<b>480</b>
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>90</b>	<b>3600</b>	

ESCOLA: <u>E.E. "Metrópole"</u>						
MUNICÍPIO : <u>FRANCA - SP</u>				D.E. FRANCA		
CURSO: ENSINO MÉDIO						
ANO: <u>2005</u>		TURNO: <u>NOTURNO</u>		MÓDULO: <u>40 SEMANAS</u>		
MATÉRIAS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS/SÉRIES			CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
		2005	2006	2007		
Base Nacional Comum § 1º do Artigo 26 da Lei Federal 9394/96	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	04	04	04	12	480
	MATEMÁTICA	04	04	04	14	480
	HISTÓRIA	02	01	02	05	200
	GEOGRAFIA	02	02	02	02	240
	FÍSICA	02	02	02	06	240
	QUÍMICA	02	02	02	06	240
	BIOLOGIA	02	02	02	06	240
§ 2º e § 3º, Art. 26 Lei Federal 9394/96	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	01	00	00	01	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	02	02	06	240
<b>TOTAL BASE COMUM</b>		<b>21</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	<b>2400</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>						
Parte Diversificada - § 5º do Art. 26 da Lei Federal 9394/96	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)	01	02	01	04	160
	PSICOLOGIA			01	01	40
	FILOSOFIA		01		01	40
<b>TOTAL PARTE DIVERSIFICADA</b>		<b>01</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>06</b>	<b>240</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>66</b>	<b>2640</b>

LEI FEDERAL No. 9394/96, Res SE 07/98 e 09/98

## QUADRO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

### Escola Província

Lei Federal 9394/96 e Res. SE 7, de 01/02/2005.

C.H: 1200 Horas Anuais – Módulo: 40 Semanas Anuais

30 Horas semanais 06 aulas diárias

Período: DIURNO

Ano: 2005

COMPONENTES CURRICULARES		SÉRIES		
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
<b>BASE COMUM</b>	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	6
	MATEMÁTICA	5	5	5
	HISTÓRIA	3	3	3
	GEOGRAFIA	3	3	3
	BIOLOGIA	2	2	2
	FÍSICA	2	2	2
	QUÍMICA	2	2	3
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	2	0
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
	<b>TOTAL DA BASE COMUM</b>		<b>26</b>	<b>26</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	L. ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	2	2	2
	FILOSOFIA	2	2	2
<b>Total da Parte Diversificada</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Total Geral</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Pela homologação

Homologo

Franca, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Franca, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Franca, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Diretor de Escola

\_\_\_\_\_  
Supervisor de Ensino

\_\_\_\_\_  
Dirigente Regional de Ensino

**QUADRO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO**  
 Lei Federal 9394/96, Lei Federal 10.793/03 e Res. SE 7, de 01/02/2005.  
 C.H: 880 Horas Anuais – Módulo: 40 Semanas Anuais  
 22 Horas semanais.

Período : NOTURNO

Ano: 2005

COMPONENTES CURRICULARES		SÉRIES			CARGA HORÁRIA
		1ª	2ª	3ª	
<b>BASE COMUM</b>	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	4	4	4	480
	MATEMÁTICA	4	4	4	480
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	BIOLOGIA	1	2	1	160
	FÍSICA	2	1	1	160
	QUÍMICA	1	1	2	160
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	1	-	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
<b>TOTAL DA BASE COMUM</b>		<b>19</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>2200</b>
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	L. ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	2	2	2	240
	FILOSOFIA	1	1	2	160
<b>Total da Parte Diversificada</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>400</b>
<b>Total Geral</b>		<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>2640</b>

Pela Homologação

Homologo

Franca, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Franca, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Franca, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Diretor de Escola\_\_\_\_\_  
Sup. de Ensino\_\_\_\_\_  
Dirigente Regional de Ensino

Para o diurno, as duas escolas seguem à risca a matriz curricular sugerida pela Res. 06 de 28/01/2005; as pequenas diferenças aparecem nas únicas possibilidades de escolha da escola, ou seja, a resolução deixa a unidade escolar optar por incluir uma aula a mais no 3º ano, entre as disciplinas Biologia, Física e Química. A escola Metrópole optou por três aulas de Biologia, e a escola Província por três aulas de Química. A outra diferença aparece nas disciplinas da parte diversificada, a escola Metrópole optou por duas aulas de Filosofia no 1º ano, e duas no 2º ano, e duas de Psicologia no 3º ano. A escola Província optou por duas aulas de Filosofia em cada uma das três séries do ensino médio.

Com relação à grade curricular do noturno, notam-se algumas diferenças, a escola Metrópole opta por retirar uma aula de História do 2º ano e deixar apenas uma aula de Educação Artística no 1º ano. Essas duas aulas são distribuídas em uma aula de Filosofia no 2º ano e uma aula de Psicologia no 3º ano. Por sua vez, a escola Província preferiu manter duas aulas de História e duas de Geografia em cada série e reduzir aulas de Biologia, Física e Química, manter uma aula de Educação Artística no 1º ano e uma no 2º, duas aulas de Inglês em cada série e acrescentar uma aula de Filosofia no 1º e no 2º ano e duas no 3º.

Com apenas vinte aulas semanais no noturno, é impossível fazer grandes mudanças na grade, principalmente porque as opções são pequenas, mas é certo que a ausência ou a presença tímida de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Psicologia no currículo dificulta ou até mesmo, impossibilita a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos que propiciem a colaboração recíproca entre os seres humanos, a formação de homens e mulheres capazes de afiançar identidades culturais, difundir visões de mundo e, acima de tudo, capazes de emancipação individual e social. Os próprios jovens percebem a necessidade e, ao mesmo tempo, a falta dessas disciplinas no currículo:

Eu acho que precisava ter mais aulas de Sociologia, a gente só tem uma aula por semana, são coisas muito importante que a professora ensina, também seria importante aula de Filosofia, mas não tem. São essas coisas que prepara a gente assim pra vida. (Aline, 17 anos.3ºano, Metrópole).

Igual, igual agora na aula da professora tava falando de psicologia, aula de Psicologia né, que nós não tem à noite né? a professora substituta tava falando sobre um tema pra gente fazer, dar a sua opinião. Eu acho isso legal. A gente vai como se diz, vai falando as coisas e a gente vai pensando: nossa pode acontecer isso comigo, pode ser eu amanhã. Por isso, acho que tinha que ter aula de Psicologia. (Demétrio, 17 anos, 2º ano, escola Província).

Na escola Metr pole, a grade curricular anterior contemplava uma aula de Sociologia por semana no 2º ano diurno. Com a Res. 06, de 28/01/2005, a escola muda sua opção, retirando Sociologia, e introduzindo Filosofia e Psicologia. A professora substituta, referida por Demétrio,   uma professora “coringa” que possui temas e materiais diversificados para trabalhar com os alunos quando o professor faltante não deixa atividades.

Observa-se, nas grades curriculares, que as disciplinas contempladas com o maior número de aulas são Língua Portuguesa e Matemática, na grade do diurno Língua Portuguesa possui cinco aulas semanais, no 1º e no 2º ano, e seis aulas no 3º ano, totalizando créditos de 16 horas/aulas. Matemática é contemplada com cinco aulas semanais em cada série, totalizando créditos de 15 horas/aulas. Na grade do noturno, tanto Língua Portuguesa quanto Matemática aparecem com quatro horas/aulas semanais nas três séries, totalizando crédito de 12 horas/aulas. Em relação às outras disciplinas, na grade do diurno algumas são contempladas com três horas/aulas (História e Geografia), e as outras com duas horas/aulas semanais (Biologia, Química, Física, Inglês). Na grade do noturno, com exceção de Português e Matemática, as outras possuem duas aulas semanais, e algumas apenas uma hora/aula por semana (Psicologia, Filosofia, Educação Artística).

Esse panorama proporciona a observação que o professor para compor sua jornada de trabalho (32 aulas semanais) precisa trabalhar com um grande número de salas. Utilizando como exemplo: um professor de Biologia, para compor sua jornada precisa trabalhar com 16 salas, e supondo que cada sala tenha o mínimo de alunos, isto é, 45, o professor terá 720 alunos, isso implica em enorme quantidade de provas e trabalhos para corrigir, muitos diários para preencher, muitas provas para preparar, fato que provoca efeitos graves na qualidade do ensino.

Os currículos, privilegiando Português, Matemática, História e Geografia (disciplinas tradicionais), reforam a viso do caráter conservador da educação, visando preparar o aluno para se submeter à ordem do mercado de trabalho, para sair bem nas avaliações realizadas para aferir a “qualidade da educação” ou medir a aquisição de conteúdos (SAEB, SARESP, ENEM). Observa-se, também, que, devido à grade curricular enxuta, a deficiência de laboratórios e equipamentos, as poucas atividades extra-curriculares desenvolvidas nas escolas, contribuem para que o currículo do ensino médio preencha apenas o mínimo necessário para atender às exigências legais.

A subordinação do ensino médio aos interesses da economia capitalista coloca a dimenso curricular numa relação de dependência funcional ou estratégica e, sobretudo, a

formação do jovem com a agravante particularmente sensível, de não oferecer as condições mínimas de apropriação do conhecimento historicamente construído e a aquisição dos saberes científico-tecnológico que predominam no atual momento histórico.

O currículo escolar, enquanto estrutura do processo de ensino, é caracterizado por um conjunto de conhecimentos e de práticas sociais e culturais destinadas a ser transmitidas, portanto, é norteado pela idéia de ordem, coerência e organização, cujos critérios devem ser definidos no sentido social e não mercantil da educação.

A educação pode ser considerada como um juízo de valor e, como tal, inclui uma relação de dever ser, que supõe formas de convicção, sentimentos e crenças, cuja formação e transformação exigem não só um lento processo temporal, como vivência social e exercício intelectual, que, por um lado, esteja vinculado a uma prática e que, por outro, essa prática seja significativa. Nesses termos, pode-se afirmar que, pela sua ressonância simbólica, o ensino médio deve ir além do seu valor de troca para se constituir numa forma privilegiada de construção de sentido de vida, e, entende-se que, quando o ensino ocorre sem prática vivida, não há formação.

Verifica-se, também, que o processo educativo no ensino médio é limitado à sala de aula e aos conteúdos das disciplinas tradicionais impossibilitando a vivência e experiência de práticas significativas e, muitas vezes, são nessas práticas que se joga a possibilidade de buscar sentido para a vida, de construir a própria identidade.

A escola e os professores vêem os jovens apenas na sua condição de alunos, esquecem de pensar no jovem e na pessoa que existe por trás de cada um. Limitados a essa condição, eles são massificados e vistos como objetos moldáveis aos interesses do capital. As experiências que vivenciam, as demandas e necessidades próprias dessa fase da vida não estão inseridas no contexto escolar, assim, a educação passa a ser apenas instrução e não um processo de formação humana que leva em conta as experiências adquiridas no solo social, e que possibilite ao jovem o desenvolvimento de suas potencialidades, isto é, uma educação que contempla o jovem em sua totalidade e não apenas no seu potencial cognitivo. A escola precisa criar, em determinados pontos, cruzamentos capazes de fazer do currículo, dentro dos limites de flexibilidade, as combinações possíveis para oferecer ao jovem uma formação apropriada para torná-lo cidadão pleno e autônomo.

Para apreender as condições necessárias para superação daquilo que Gramsci (1991) chamou de homem-massa<sup>60</sup>, é necessário:

Elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade.

Sendo assim, pode-se afirmar que o processo de construção do conhecimento, no ensino médio, restrito à sala de aula, apoiado em conteúdos tradicionalmente rígidos e metodologias arcaicas, não é capaz de levar à superação do homem-massa.

Nota-se que o ensino médio é trajetória obrigatória rumo ao futuro para milhões de jovens, que nele projetam sonhos e esperanças de superação das sombras cotidianas da miséria e da precariedade. No limitado horizonte das informações e conhecimentos adquiridos nesse nível de ensino, é impossível que o jovem consiga superar a “subordinação intelectual e econômica” à qual está submetido e elaborar uma concepção de mundo própria, unitária e coerente, assim como, utilizar seus conhecimentos para transformar radicalmente a realidade social. No entanto, percebe-se que os jovens já subordinados às leis capitalistas, que infetam as políticas públicas educacionais e os currículos escolares, apropriadas e transmitidas pelos professores, assimilam a experiência escolar apenas com o desejo de adquirir “competências e habilidades” para vendê-las no mercado de trabalho, tornando o horizonte da vida pobre e limitado.

---

<sup>60</sup> Para Gramsci (1991), a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, a própria personalidade passa ser composta de maneira bizarra, encontrando elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico para essa investigação mostrou que faz pouco mais de duas décadas que, em nível mundial, tem emergido uma maior atenção política e acadêmica para a juventude. Estudos acadêmicos mais atualizados, entre eles, os de Pais (Portugal), Feixa (Espanha e México), Carrasco (México e Chile), Ballardini (Argentina) e Caccia-Bava, Spósito, Abramo (Brasil), têm revelado algumas faces da realidade juvenil. Até então, essa categoria social era praticamente desconhecida e, atualmente, constitui-se em rico objeto de estudo para a investigação científica.

Assim, uma das primeiras tarefas para a pesquisa de juventude, tem sido a revisão dos enfoques que tem servido de referenciais teóricos para empreender os estudos da condição jovem. Muitos paradigmas, que tradicionalmente eram utilizados para sua análise, têm se mostrado insuficientes para a compreensão de uma realidade tão diversa, e servem muitas vezes para gerar imagens estereotipadas da juventude.

As atuais investigações têm procurado articular uma plataforma de estudos mais próxima da realidade juvenil, abandonando o estigma de jovens como sinônimo de problema e criando um novo eixo de reflexão que considera os jovens como uma categoria social, como sujeitos potenciais de direitos e socialmente integrados.

Como categoria social, a juventude se caracteriza numa identidade com a adolescência, segundo as noções de que o ser humano, em suas dimensões biológica, intelectual e social, passa pelo processo evolutivo da fase infantil, para a jovem e desta para a adulta, corresponde assim, a uma fase de transição, ou interposição entre a infância e o mundo adulto. Considerada pela sociedade como fase de preparação para os afazeres e responsabilidades da vida adulta.

A escola é vista pela sociedade como local ideal de preparação para o futuro, ou seja, de adquirir os preparativos necessários para ser adulto. A escola não é vista como local de viver o hoje, de conhecer e vivenciar com intensidade o presente, ao contrário, encontra-se alheada à realidade que a circunda, é cega aos desejos atuais daqueles que a frequentam e se foca na produção do futuro, na formação dos adultos do amanhã. A escola é constituída, no caso em estudo, o ensino médio para projetar o futuro; porém, a intencionalidade da formação privilegia apenas o futuro trabalhador, e relega os futuros cidadãos, pais de família, dirigentes e líderes.

Dentro da instituição escolar, sob o olhar dos adultos, o jovem perde, como foi possível observar pelas análises apresentadas, na perspectiva de categoria social, sua identidade de jovem que se torna reduzida à monolítica dimensão de aluno, visto como ser em transição, sem presente, apenas como futuro adulto. O sentido do presente é a preparação para o futuro. Frases intensamente repetidas na voz do próprio jovem, de pais e professores, estuda-se para “preparar para o futuro”, “ser alguém na vida”, “ter um futuro melhor”. O único valor do presente é a existência do futuro, ou seja, preparar para o futuro, para ser adulto, para assumir responsabilidades.

O presente estudo permitiu avaliar que, além da escola, vários outros fatores favorecem o olhar da sociedade ao jovem como adulto, e, especificamente, como trabalhador em potencial. Em primeiro lugar, a ausência de políticas públicas sócio-educativas que privilegiem o jovem, enquanto jovem e não enquanto futuro adulto, que possam proporcionar o desenvolvimento da consciência crítica e participativa, o seu desenvolvimento físico, mental e intelectual. Em segundo lugar, a inserção no mercado de trabalho, que ocorre tardiamente e de maneira precária, a dificuldade de acesso à experiência e conseqüentemente a sua autonomia na condição de jovem. Em terceiro lugar, a falta de políticas e iniciativas públicas dirigidas para a promoção e participação do jovem, o distanciamento dos poderes públicos em relação à juventude oferece um panorama pouco propício para que o jovem seja considerado um sujeito de direitos por sua condição de jovem e não pelo caráter de futuro adulto.

No entanto, dominada pelo discurso burguês, legitimada pela hegemonia das classes dominantes que homogeneizaram as práticas sociais, a juventude é socialmente considerada como fase de preparação para o mundo adulto; assim sendo, os jovens não vivem o presente apenas em função do presente, mas preparando-se para o futuro, porque sabem que é no tempo presente que se traçam os rumos da navegação em direção ao futuro. O passado e o presente são campos de experiências, e o futuro se apresenta como horizonte por meio do qual se abre um novo campo: o da realização pessoal, profissional, afetiva, familiar, da autonomia.

O cotidiano jovem deixa de ser meramente vida vivida, para ser de preparação, de investimento pessoal para amenizar as incertezas do tempo futuro. A preocupação com o futuro passa a ser tão forte que se deixa de viver intensamente o presente. Numa concepção burguesa, são constantemente convidados a sacrificar o presente para preparar-se para as exigências do tempo vindouro.

Certamente, é difícil viver o presente sem projeções para o futuro, sem pensar ou planejar o futuro, e também é certo que os jovens correspondem à categoria social em que o futuro se mostra mais preocupante, uma vez que, para atingir esse *status*, necessitam de algumas credenciais que são construídas na juventude. A crítica que aqui se elabora é olhar e fazer o jovem viver unicamente em função de se preparar para ser adulto, de relegar sua condição de jovem e todas as circunstâncias que são inerentes a essa fase da vida e, ainda, que a atenção não deva ser dirigida unicamente ao futuro, mas, principalmente, ao presente e nele criar instrumentos operacionais estáveis e determinantes da autonomia do jovem em encontrar sentido para o presente para, então criar projeções para o futuro.

No esforço empreendido para compreender alguns aspectos da complexidade da juventude, um aparente paradoxo foi visualizado; por um lado, que ela pode ser vista pela sua *homogeneidade*, uma vez que se refere a uma fase da vida; por outro, por sua *heterogeneidade*, já que características culturais, econômicas e sociais lhes conferem essa heterogeneidade. Por exemplo, jovens ricos e jovens pobres, estudantes e trabalhadores, homens e mulheres, instruídos e analfabetos, entre outras variantes.

Assim, também a trajetória dos jovens para o mundo adulto se apresenta, no mínimo, sob dois ângulos, um corresponde à *unidade*, em que um dia todos os jovens vão adquirir *status* de adulto, e o outro corresponde à *diversidade* de caminhos possíveis, sempre associados à história de vida pessoal, representada por diferentes percursos constitutivos da trajetória individual em diferentes condições sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, as vias para a vida adulta mostram-se diversificadas e não há apenas um meio de se chegar à vida adulta, mas vários. Nesse estudo, foi dada ênfase às condições oferecidas pelo ensino médio para que o jovem possa elaborar sua concepção de futuro.

Como visto, o atual ensino médio é resultado do conjunto de reformas articuladas pelas políticas governamentais voltadas para modernizar o país, inserindo-o na dinâmica do mercado mundial, de forma subordinada e dependente. Muitas políticas foram definidas para a sociedade brasileira abrangendo, dentre outras, a reforma do Estado, segundo as ideologias do Estado mínimo, privatizações de empresas públicas, abertura da economia ao mercado externo, desregulamentação das relações de trabalho.

Essas mudanças introduzidas principalmente durante a década de 1990, num quadro político no qual o governo desconsiderou a participação das maiorias sociais, privilegiando os pequenos grupos que representavam o projeto governamental para modernizar o país. O liame do Brasil à dinâmica da mundialização do capital se realizou também pela

intermediação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO, dentre outros, que têm orientando a definição de políticas públicas em todas as instâncias da sociedade, particularmente na área de educação, sendo a reforma do ensino médio realizada, conforme análise realizada no segundo capítulo desse estudo, para atender aos interesses da economia capitalista que utiliza essas agências internacionais como defensora dos seus interesses.

Assim, elabora-se a primeira consideração: **a educação é arena de disputa no contexto das reformas**, uma vez que, de um lado, o cenário de globalização das agendas educacionais, novas e velhas prioridades do capitalismo, passam a ser exigidas da educação básica, que utiliza o discurso da possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho, ou seja, para implantar as políticas educacionais que atendam o interesse do setor produtivo, utiliza-se da falácia da empregabilidade, que o trabalhador precisa de “habilidades e competências”, e a educação básica passa a ser a portadora das condições de oferecer essas exigências.

Por outro lado, estão em campo os interesses da sociedade brasileira que defende uma educação capaz de impulsionar um projeto de mudanças estruturais profundas na sociedade, capazes de reduzir as desigualdades, superar a exclusão e defender valores humanos e, ainda, na visão gramsciana, lutar pela extinção da apropriação elitista da cultura e do saber. Pois, só assim será possível criar condições para superar a distância entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados, entre “intelectuais e pessoas simples” e, portanto, possibilitar que o Estado seja exaurido pela sociedade civil.

Nessa arena, encontra-se, por um lado um projeto de escola que se coloca claramente submissa às regras do mercado e, por outro, um projeto que busca uma escola mais democrática. Verifica-se assim, as marcas dos confrontos presentes na nossa sociedade. Nesse campo de disputa, pelo menos no que se refere à reforma do ensino médio, nota-se uma aparente vitória das políticas hegemônicas das classes dominantes contidas nos documentos de implantação da reforma.

O estudo comprova que, apesar de todo o esforço empreendido para dar uma “cara nova” ao ensino médio e dotá-lo de condições capazes de formar jovens com as “habilidades e competências” exigidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de gestão do trabalho, o ensino médio tem se mostrado ineficiente, uma vez que utiliza-se de um currículo enxuto, desnudo e vazio de conteúdos capazes de preparar para o trabalho e/ou dotar o jovem de capacidade para gerir sua própria vida.

A investigação mostrou que a escola é, para os jovens, uma “coisa chata” que eles precisam freqüentar para ter direito ao diploma; alguns chegam a manifestar certa intolerância, ela não é vista como um lugar prazeroso onde é possível enriquecer a experiência. Daí o fato de muitos preferirem o trabalho à escola. Manacorda (1990, p. 34), interpretando Gramsci, diz: “Se de fato a burguesia possuísse e buscasse um programa escolar próprio, a escola seria ‘uma coisa viva’; ao contrário, é uma escola de que a burguesia, ‘como classe que controla o Estado’, se desinteressa, deixando-a entregue a seus tacanhos burocratas”. E é exatamente o que ocorre na escola pública de ensino médio, que além de ser uma “coisa morta”, encontra-se entregue a grupos políticos que defendem apenas os interesses das classes dominantes e relegam os direitos dos jovens a uma educação completa.

A análise das ações das políticas públicas na área da educação, especificamente para o ensino médio, revela um verdadeiro descaso em relação à escola média, a única existente, a única possível para milhares de jovens que buscam, na escola, as credenciais para uma vida mais digna. Uma segunda consideração é que a escola pública, no caso em estudo, *o ensino médio não é agente de mudança na sociedade*, por não possibilitar a efetiva apropriação dos saberes historicamente construídos e, ainda, favorecer a “formação” de pessoas adequadas ao trabalho alienado, precário e informal.

Aceitar as políticas públicas da forma como são formuladas, sem questionamentos, significa assumir uma posição fatalista, uma atitude passiva que impede os jovens de abraçarem a noção de que podem ser agentes da transformação histórica. É deixar que o destino deles seja antecipadamente projetado pelas políticas públicas. O que aqui se propõe não é destruir totalmente a escola que hoje existe, mas aproveitar tudo o que ela tem de bom e acrescentar aquilo que falta para oferecer àqueles que a ela recorre, uma escola voltada para os valores humanos e não para os valores do mercado. Para isso, se faz necessária elaboração de políticas públicas próximas da realidade viva das massas e da democracia.

Acrescenta-se, ainda, que a educação não pode ser vista apenas como um saber livresco, no qual o jovem é visto, como expôs Gramsci, “sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos bruscos e desconexos”, e nem como um ser moldável às normas disciplinares e às necessidades do mercado de trabalho. A educação deve possibilitar a formação do homem omnilateral e capaz de, em primeiro lugar, transformar a si mesmo, para depois transformar a sociedade; em segundo, auto governar-se para depois se tornar classe dirigente. Gramsci defende que na medida em que as classes

subalternas aprendam a dominar os códigos e valores das classes dominantes transmitidos por uma escola eficiente, são capazes também, de utilizá-los contra a ordem dominante. Isto é se apropriar dos conhecimentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta.

A investigação mostrou que os jovens se preocupam com o futuro, possuem projetos e expectativas. Aqueles que freqüentam a escola pública de ensino médio, filhos das classes trabalhadoras, depositam no futuro esperança de uma vida melhor, mais digna e menos sofrida. Daí resulta a terceira consideração: **o ensino médio é obstáculo para concretização dos projetos de futuro do jovem**. Elaborar projetos de futuro ou estabelecer estratégias para se tornar adulto não significa, para o jovem, construir um mapa de orientação com percursos preestabelecidos ou antecipadamente definidos, ainda porque é difícil preestabelecer rigidamente um projeto de vida efetivo, os caminhos são muitas vezes sinuosos e inesperados, principalmente, porque nem sempre depende da vontade pessoal, porque estão atrelados às políticas públicas, principalmente as educacionais, que organizam os cenários de transição, determinando os caminhos que consideram apropriados, essencialmente para as classes menos favorecidas que dependem da “boa vontade” dos governantes.

A ineficiência de grupos governantes em oferecer um ensino médio, capaz de formar seres pensantes, impede que o jovem perceba aquilo para que Gramsci chama atenção, que é o trabalhador quem deve exigir, impor e construir, segundo seus interesses, a sua escola, e não abrir mão das obrigações do Estado no que tange à educação de qualidade para todos.

É no ensino médio que vão viver a angústia de escolhas para o futuro. Para aqueles das camadas mais pobres, não há muitas escolhas, uma vez que o ensino superior se apresenta como uma etapa inatingível, pois o acesso à universidade pública é dificultado pela baixa qualidade do ensino que os jovens recebem no ensino fundamental e médio, e ingressar no ensino superior das universidades privadas também é improvável, uma vez que a baixa renda familiar impossibilita o pagamento das mensalidades. Resta para muitos estudantes duas opções, uma é a continuidade de estudos em escolas de nível técnico e a outra, para a maioria, o abandono dos estudos, quando não, jogados à própria sorte num futuro incerto e obscuro.

Muitos são os obstáculos que os jovens estudantes do ensino médio enfrentam para romper os estorvos que lhes permitem transpor as fronteiras entre a juventude e o mundo adulto. A coleta dos dados apontou as angústias e as expectativas que os jovens vivenciam,

e que podem ser indicadas como obstáculos à independência financeira e familiar. Surge daí a quarta consideração: **o ensino médio frustra as expectativas de futuro dos jovens.**

Certamente, o futuro é vislumbrado num cenário de ilusão, sentimentos de esperança, expectativas de dias melhores, de condições de vida melhor. Mas, também, é percebido com temor, anseio, inquietações e incertezas. É bem possível que, ao se ver nessa encruzilhada entre presente e futuro, entre ser jovem e ser adulto, os jovens adotem estratégias defensivas, procurando ampliar o espaço de experiência, que é o tempo presente.

Mesmo desejando desfrutar ao máximo os prazeres que a própria condição juvenil oferece: lazer, escola, amigos, namoro, liberdade, tempo livre e ilusões, os jovens também se preocupam (e estão em constante preparação) em serem adultos. É certo que os caminhos que transitam para chegar à vida adulta são obscuros, principalmente para os jovens das classes subalternas; a breve trajetória escolar, geradora de baixa escolaridade, ou, a busca por ensino profissionalizante (prolongamento dos estudos), a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, as condições precárias de trabalho e o desemprego são suficientes para gerar insegurança nessa transição.

Dessa forma, a insegurança faz com que seus projetos sejam modestos, inibidos, sem ousadia, como se não fosse permitido sonhar e correr atrás do sonho. São projetos comuns à maioria dos jovens: fazer faculdade, arrumar um bom emprego, sustentar a família, ter uma vida melhor. Não surpreende, pois, que não sejam projetos mirabolantes, ousados, capazes de provocar grandes mudanças na vida pessoal, e chega-se assim à quinta consideração: **os jovens possuem expectativas modestas em relação ao futuro**, gerada pela incapacidade de saber o destino, os rumos da vida. Por medo de fracasso ou frustração, é melhor ter sonhos razoáveis; dessa forma, a perda também será menor. Entre sonhar alto e não conseguir e ter projetos razoáveis, mas realizáveis, a incerteza e o medo fazem com que a opção recaia sobre a segunda alternativa.

Indubitavelmente, qualquer conquista significa avanço com relação à situação atual, por isso, obter maior escolaridade ou remuneração superior que a de seus pais já representa uma superação da condição em que vivem, não necessitando de projetos que proporcionem grandes revoluções em suas vidas. O medo da frustração inibe os sonhos.

Assim, elabora-se a sexta consideração: **os significados compartilhados pelos jovens em relação ao futuro são de medo e preocupações.** Vários são os temores: as responsabilidades atribuídas aos adultos, tomar decisões erradas, constituir família, não conseguir sustentar a família, não arrumar emprego, ficar desempregado, viver com baixos

salários, não conseguir emprego depois de formado. São medos que se transformam em preocupações e, assim, não conseguem viver o presente com tranquilidade; o fantasma do futuro está sempre presente, por isso, muitas vezes, abrem mão de muitos prazeres da juventude para se prepararem para o futuro.

A investigação mostrou que muitos destinam o dinheiro do lazer para pagar cursos de informática, idiomas, cursinhos pré-vestibulares. Outros preferem guardar dinheiro para início de vida autônoma. Como sabem que a sociedade atribui unicamente a eles a virtude do sucesso ou o fardo do fracasso, por suas escolhas, sentem o peso da responsabilidade angustiante da incerteza.

Foi possível verificar que a diversidade de medos e preocupações delinea variadas formas de comportamentos e expectativas presentes entre os jovens, provenientes dos diversos contextos sociais, em que partilham diferentes linguagens, valores, modos de pensar, agir e sentir, resultando em diferentes contextos de vida, que vão estar presentes nas suas condutas, escolhas e nos projetos de futuro.

A forma como a sociedade atual está organizada, produz para os jovens sérias dificuldades em conseguir elaborar, com certa tranquilidade, projetos que permitam a transição do mundo juvenil para inserção no tão esperado universo adulto. Experimentam um tempo de incertezas e de muita instabilidade, vivem as tensões entre o presente e o futuro, a angústia entre os elos de dependência e os desejos de autonomia. Portanto, a sétima consideração é que: **o jovem não tem pressa em ser adulto, e sim ambição em adquirir independência financeira e autonomia pessoal.**

Por temerem as responsabilidades atribuídas aos adultos, procuram adiar a entrada nesse universo; por outro lado, almejam duas credenciais: independência financeira e autonomia pessoal. A independência financeira é desejada por vários motivos, um deles é justificado pela forma com que a sociedade mercantil utiliza-se da propaganda, que invade todas as instâncias da vida para incitar o consumo e pregar novos modelos e valores, e os jovens são os principais alvos. Assim, são levados a acreditar que a felicidade depende da capacidade de consumir, de possuir bens que os identifiquem com os outros. Destarte, buscam nas roupas, calçados, adereços e outros bens a imagem na qual acreditam espelhar o outro, buscam o olhar acolhedor do reconhecimento alheio, garantia de não se estar na invisibilidade que anula e exclui.

O que importa é o reconhecimento e a valorização. É o fetiche do consumo cumprindo sua função de consumir para se destacar, para ser valorizado. Reproduzem



hábitos para construção da identidade e os utilizam como instrumentos simbólicos de distinção, valorização e pertencimento, ao menos no âmbito do grupo.

Acreditam também, que a independência financeira é sinônimo de responsabilidade e maioridade. Como é importante ter dinheiro para os gastos cotidianos e aquisição de bens e lazer, estabelecem uma corrida em busca de emprego, embora este não seja facilmente encontrado.

A independência financeira é desejada por todos, que sacrificam seus estudos em função do trabalho remunerado, em busca do próprio dinheiro, relacionando a independência financeira com a autonomia pessoal, e isto significa que não é preciso dar “satisfações da sua vida” para os pais, poder sair para “baladas” sem autorização e sem hora para voltar, é poder gastar seu dinheiro como bem entenderem.

Esse fato, muitas vezes, é gerador de conflitos, pois nem sempre os pais compreendem que essas são estratégias que expressam a possibilidade de inserção no mundo adulto, e não compreendem que o universo juvenil é marcado por inconstâncias; há momentos em que são estudantes, noutros são trabalhadores, em outros desempregados, há situações em que são dependentes e outras, independentes. A conquista de um trabalho pode significar independência financeira, mas, muitos, continuam dependentes dos pais enquanto morarem sob o mesmo teto. Sob o olhar da sociedade, sua condição de adulto, independente e autônomo, só chega com a conquista de renda e moradia própria e constituição de uma nova unidade familiar.

De todo modo, este é um desafio tremendo para o jovem: negociar com a família e com outras instituições, na condição de jovem, sua autonomia pessoal, para continuar usufruindo das coisas boas da condição juvenil e, ao mesmo tempo, desfrutando autonomia pessoal, geralmente atribuída aos adultos. Muitos desejam a sonhada autonomia, mas também estão dispostos a abrir mão dela para não enfrentarem o ônus de arcar com a responsabilidade de serem encaixados na condição adulta.

Para adquirir a independência financeira e a autonomia pessoal, é necessário trabalhar; assim, a oitava consideração é que os **jovens privilegiam o trabalho remunerado em detrimento da escola**. Ao priorizarem o trabalho e colocarem a escola em plano secundário, a formulação dos projetos de futuro vai ocorrer em contextos informais e sem metas inovadoras. Certamente que a definição dos objetivos e projetos é mais fácil de ser formulada com o auxílio das instituições por eles responsáveis: a família e, principalmente, a escola. Por trabalharem e serem financeiramente independentes,

acreditam não precisar da ajuda da família, e a escola não se mostra preocupada em ajudá-los a elaborar seus projetos.

De certa forma, há um outro paradoxo. Por um lado, a escola tem como objetivo prepará-los para o futuro e, ao mesmo tempo, deixa-os solitários na tomada de decisões, na elaboração de projetos ou de táticas para chegarem ao mundo adulto com relativa tranquilidade. Mas, um olhar mais atento revela que a escola já tem definido, por meio de seus projetos pedagógicos, o futuro dos jovens, já inscrito em todos os documentos da reforma do ensino médio: a preparação para o mundo do trabalho. E, com um pouco mais de atenção, percebe-se que é para prepará-los para trabalhos precários, informais, mal remunerados, ou seja, os mais baixos na hierarquia do trabalho.

Assim, a escola limita os horizontes de futuro dos seus alunos, não correspondendo à escola criadora, como a defendida por Gramsci, pois esta não seria capaz de hipotecar o futuro do jovem e constranger a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada.

Como já observado anteriormente, ao trabalho é atribuída toda uma série de valores morais e éticos. Ser um jovem trabalhador é motivo de orgulho para si e para a família que o reconhece como sujeito honrado, responsável, que não tem tempo de ficar na rua “aprendendo o que não deve”. No trabalho, tem a oportunidade de ser disciplinado e socializado, adquirindo comportamentos socialmente aceitos.

Mesmo privilegiando o trabalho em detrimento da escola, ainda porque vêem os benefícios do trabalho como imediatos, trabalho esse também visto como provisório, esperam um dia ter acesso a empregos melhores, e é pelo estudo que buscam essa possibilidade. Dessa forma, a escola liga-se ao futuro, às probabilidades e aos projetos de futuro e, em decorrência disso, formula-se a nona consideração: **o estudo é visto como possibilidade de ascensão social**. Por serem provenientes das classes subalternas, o estudo é visto pelas famílias e pelos jovens como a única tática possível de melhoria de vida e ascensão social, como forma de fugir da pobreza. Estuda-se para “ser alguém na vida”, “ter um futuro melhor”, por isso, freqüentar a escola e obter o diploma é visto como um objetivo a ser atingido, ainda que não seja de imediato.

O valor simbólico do diploma reside nas possibilidades de acesso a melhores empregos (longe do domínio dos empregos da linha de produção da indústria de calçados) e, principalmente, pelo reconhecimento social de ser portador de conhecimentos, o que lhe confere uma distinção dentro do grupo ao qual pertence; passa a ser reconhecido como sujeito “estudado”, essencialmente dentro da própria família.

O ensino médio é visto como condição de acesso a cursos técnicos e superiores. Quase todos os jovens têm projetos de “fazer faculdade”, embora, para a maioria, ela esteja muito distante das suas possibilidades, ainda assim visualizam os benefícios que dela podem extrair para mudar a situação de pobreza e privações em que vivem e terem condições de constituir e sustentar uma família.

A décima consideração surge da observação que a tríade: **estudo, trabalho e família são projetos comuns aos jovens**. Ao elaborar projetos de futuro, todos os jovens mencionam o estudo como garantia de conquista de uma profissão e, portanto, de melhores empregos e constituição de uma nova família depois da conclusão dos estudos, da estabilidade profissional. São projetos comuns aos meninos e às meninas, advindos das referências e dos valores tradicionalmente compartilhados na nossa sociedade.

Os jovens (garotos), ao falarem da constituição de uma nova família, demonstram preocupação em poder sustentá-la. Já as meninas preocupam-se, primeiramente, em encontrar a pessoa certa para casar, nas suas representações alguém que seja honesto, trabalhador, carinhoso, apaixonado e ulteriormente, comprometido com a educação dos filhos.

Os homens baseiam-se nas representações sociais de que eles são os responsáveis pelo sustento da família e é isso que vai lhes conferir a autoridade perante a mulher e os filhos, ou seja, o *status* de chefe da casa. Para a mulher, cabe a responsabilidade de educar os filhos, vinculando-se a condição feminina à maternidade, que a tornaria efetivamente, mulher. São representações nascidas de suas vivências na família, no trabalho e na escola, ou, nos dizeres de Gramsci, os planos de transformação da vida devem basear-se na experiência e nas relações sociais.

São projetos permeados pela insegurança que é gerada porque a escola encontra-se alienada perante a sociedade e a juventude. Quando se aponta a escola como local de preparação para o futuro, esse se restringe ao trabalho, relegando o já apontado anteriormente: o futuro cidadão, os futuros pais de família, dirigentes e líderes, atestando sua incapacidade em oferecer uma educação capaz de fornecer elementos essenciais para que os jovens possam viver o presente, com projetos reais para o futuro; dessa forma, a escola torna-se responsável pelo distanciamento entre as expectativas de futuro (o que gostaria de ser) e a realidade cotidiana (o que consegue ser).

Assim, chega-se à décima primeira consideração: **o ensino médio não oferece elementos para que os jovens possam construir projetos de futuro**. Com um currículo enxuto, carga horária reduzida, constante falta de professores, ausência ou falta de uso de

equipamentos tecnológicos e de laboratórios, distanciamento das práticas culturais juvenis; o ensino médio, como apontado por diretores de escola, professores, pais e alunos, constitui-se numa escola que privilegia a instrução e não o processo de construção do conhecimento sistematizado.

Distantes de uma educação plena, os jovens confundem projetos com sonhos, vontade, esperanças. Os projetos, ou seja, o que quer para o futuro e como conseguir, raramente é formulado, não há estratégias para atingir os objetivos. No futuro, são projetadas esperanças e também temores, e sem saber como alcançar aquilo que se espera, ou enfrentar o que se teme, vive-se o presente com a incerteza do futuro.

As causas dessas falhas encontram-se na décima segunda e última consideração: **o currículo do ensino médio reitera formas fragmentadas de conhecimentos**. Todas as falhas apontadas acima, que caracterizam um ensino pobre, pautado num currículo fragmentado, em que os saberes perdem as referências próprias, deixam de ligar as relações concretas entre teoria e prática, entre ensino e vida, dependente de interesses gerais abstratos que não proporcionam oportunidades para que o jovem possa construir um conhecimento coerente, capaz de romper com o velho e construir o novo.

Nota-se a urgente necessidade do ensino médio oferecer ao jovem uma educação comprometida com o saber teórico e prático, capaz de potencializar conhecimentos, de um ensino que ofereça mais do que uma formação específica para a terminalidade da trajetória escolar.

O currículo escolar é constituído pela soma de conhecimentos historicamente construídos; somente com a apreensão desses conhecimentos é possível compreender criticamente o mundo para nele viver melhor e ter condições de elaborar projetos de futuro, para si e para sociedade. Para Gramsci, na compreensão do movimento do devir, é preciso que se entenda a soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, e que se compreenda a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. Para ele, somente com essa compreensão será possível encontrar o ponto de partida para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.

No entanto, o currículo do ensino médio não proporciona a aquisição do conhecimento ou da concepção histórico-dialética do mundo exposta por Gramsci, que permite ao jovem perceber que sua condição é mutável, que outro mundo é possível e aprender que possui direito de ser envolvido na tomada de decisões sobre aquilo que se

refere ao seu presente e ao seu futuro, e que esse não pode ser previamente determinado como querem as políticas públicas educacionais.

A ausência de conhecimentos dos jovens como sujeitos de direitos, a falta de compromisso do Estado na promoção da educação, dificulta a transição para a vida adulta e frustra suas expectativas e projetos de futuro, algemando idéias e projetos. Dessa forma, o princípio da incerteza domina os jovens.

O futuro não se encontra determinado. Para o jovem, ele ainda não chegou, por isso, ainda é possível repensar o papel do ensino médio, reformular políticas educacionais e voltá-la para os interesses daqueles que buscam, na escola pública, a possibilidade de uma vida melhor. Ainda é possível tentar reduzir as injustiças tradicionalmente presentes no sistema educacional brasileiro e criar, conforme defende Gramsci, um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares. Aqueles que hoje buscam o ensino médio, é porque precisam da escola e, hoje, justamente a escola de qualidade lhes é negada.

Faz-se necessário repensar o papel que o ensino médio público possui no atual momento histórico; é preciso conhecer os ideais e as expectativas daqueles que a freqüentam, é necessário destruir para reconstruir reconhecendo que:

Destruir es muy difícil, tan difícil como crear. Porque no se trata de destruir cosas materiales, se trata de destruir 'relaciones' invisibles, impalpables, aunque se escondan en las cosas materiales [...] Es destructor-creador el que destruye lo viejo para esclarecer, para hacer aparecer lo nuevo que se ha transformado en 'necesario' [...]. (GRAMSCI, 1974, p. 201)<sup>61</sup>.

Nesse sentido, defende-se a idéia de que é preciso destruir a escola e seu currículo, para construir uma escola rica em conhecimentos e tecnologias, com competência para criar ações capazes de fazer da educação um agente transformador, um movimento em defesa de valores humanos.

Refletir e transpor os paradigmas que envolvem a juventude, acreditar nos direitos do jovem de viver a sua condição singular e oferecer meios para que possa elaborar reais projetos de futuro, ao mesmo tempo em que adquira uma consciência crítica elevada ao oferecer uma prática escolar transformadora.

---

<sup>61</sup> Destruir é muito difícil, tão difícil como criar. Porque não se trata de destruir coisas materiais, trata-se de destruir "relações" invisíveis, impalpáveis, ainda que se escondam nas coisas materiais [...] É destruidor-criador o que destrói o velho para esclarecer, para fazer aparecer o novo que se transformou em 'necesário' [...] (Tradução da autora).

Por fim, faz-se necessário reconhecer que o futuro dos jovens não pode ser visto como responsabilidade pessoal, e sim desafio coletivo, cabendo aos poderes públicos a tarefa de criar políticas eficazes e eficientes para promover com segurança um futuro melhor aqueles que freqüentam o ensino médio público.

Daquilo que se experimenta hoje em educação se constituem também conteúdos que estarão presentes no futuro dos jovens e da sociedade, o que torna imprescindível lançar um olhar para o ensino médio como matéria nobre, como pedra angular sobre a qual os jovens trilham o presente em direção ao futuro, com possibilidade de projetar a vida num horizonte claro, rico e ilimitado.

## REFERÊNCIAS CITADAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ARANGUREN, José Luis. **La juventud europea y otros ensayos**. Barcelona: Seix Barral, 1961.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In. FERRETTI, Celso J.; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S.(Orgs.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARROS, Aidil de J. P.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. **Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998a.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 15/98, aprovado em 01/06/1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998b.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_.**Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1997.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação e do Desporto.**Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CACCIA-BAVA, Augusto. **Dentro da sala de aula: multiculturalismo, construção do conhecimento e educação.** Araraquara: Cenários – Revista do GEICD, nº3/4, 2001/2002.

\_\_\_\_\_. **Direito civil dos jovens e a insegurança urbana.** Araraquara; Estudos de Sociologia. Nº 17, 2004.

\_\_\_\_\_. COSTA, Dora Isabel Paiva da. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PÁMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yank Gonzáles. **Jovens na América Latina.** São Paulo: Escrituras, 2004.

CARRASCO. Gabriel Medina. **En los orígenes del sujeto joven en América Latina.** México: 1998. (mimeo).

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia. Na internet, disponível em: [www.unicef.org/brasil/jomtien.htm](http://www.unicef.org/brasil/jomtien.htm)

COMISSIÓN ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile: CEPAL/OREALC, 1992.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. **A situação do trabalho no Brasil.** São Paulo: DIEESE, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86), 2003.

EISENSTADT, S.N. **De geração a geração.**São Paulo: Perspectiva, 1976.



ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 1999.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANK, Tom. O marketing da libertação... do capital. São Paulo: Editora UNESP, **Cadernos Diplô – *Le monde diplomatique***, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ciavatta, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. V. 24, nº 82, Campinas: CEDES, 2003.

\_\_\_\_\_. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e sociedade:** Trabalho, Educação, Cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GODELIER, Maurice. (Org.). **Antropologia.** São Paulo: Àtica, 1984.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **La política y el Estado moderno.** Barcelona: Península, 1971.

\_\_\_\_\_. **Pasado y presente.** Buenos Aires: Granica, 1974.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** v.1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude:** Ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX - 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude:** Documento de conclusão, versão inicial para discussão, complementação e ajustes. São Paulo: 2004.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KRAUSKOPF, Dina. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In: BALARDINI, Sergio (Org.) **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida**: Entre o pretendido, o dito e o feito. Revista Educação & Sociedade, Nº 70. Campinas: CEDES, 2000.

LOPES, Alice Casemiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo**: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, v. 23, nº 80, Campinas: CEDES, 2002.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, Manuel Santos e. **Teorias e práticas da formação**. Porto: Edições Asa, 1999.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2002.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº 5/6, número especial, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.(Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virgínia de. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. **Traços e riscos de vida**. Porto: Ambar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ganchos, tachos e biscates**: Jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola pública. In: FERRETI, João Celso; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **Trabalho formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PETRINI, João Carlos. **Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In. NOVAES, Regina. VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

**Revista do Ensino Médio**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Brasília, DF: INEP, ano 1, nº 1, jun/jul, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Família e jovens no horizonte das ações**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho, e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, Celso J., SILVA JR. João dos Reis, OLIVEIRA, Maria Rita N.S.(Orgs.) **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Paulo Renato. **Ensino Médio: Os desafios da inclusão**. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso em 14/12/2002.

SOUZA, Regina Maria de. Língua de sinais e língua majoritária como produto do trabalho discursivo. Campinas: **Cadernos CEDES**, nº 46, set 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In. ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa social**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 16/12/1993. Disponível em [www.unesco.org.br/publica/Doc\\_Inernacionais/declaraNdelhi.asp](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Inernacionais/declaraNdelhi.asp) Acesso em 14/12/2002.

VALENTE, Ivan, ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação, v. 23, nº 80, Campinas: CEDES, 2002.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

\_\_\_\_\_. FREITAS, Maria Virginia; SPOSITO, Marilia Pontes.(Org.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? **Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In. SILVA, Tomás Tadeu da (Org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

AUED, Bernadete Wrublewski. **Educação para o (Des) Emprego (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento)**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALARDINI, Sergio. **Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina**. Última Década, n10. Viña del Mar: CIDPA, 1999.

\_\_\_\_\_. **De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud**. Última Década, n.13, Viña de Mar: CIDPA, 2000.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. México: Nueva Imagen, 1977.

BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel G. NOSELLA. Paolo. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

CALDART, Roseli. **A pedagogia do Movimento dos Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARLINI-MARLATT, Beatriz. Drogas e jovens: abordagens contemporâneas. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.) **Políticas Públicas: Juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Fundação Friedrich Ebert, 2003.

CARRANO. Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA. Antonio Carlos Gomes da. A família como questão social no Brasil. In: KOLOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNICEF, 1998.

COSTA. Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

COUTINHO. Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

\_\_\_\_\_. TEIXEIRA, Andréa de Paula. (Org.) **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DEJOURS, Christopher. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social: Tecnologia, globalização e governabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUARTE, Newton. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGUITA. Mariano. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Osmar. SEMERARO. Giovanni.(Orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES. Rubem César. Segurança para viver: propostas para uma política de redução da violência entre adolescentes e jovens. In: NOVAES, Regina. VANNUCHI,

Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FERRETI, João Celso. et al. (Orgs.) **Tecnologia, trabalho e educação – Um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. e outros (Org.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Maria Virgínia de.; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria (Orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. ;FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas públicas de exclusão na educação e no trabalho.** Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRACIOLI, Maria Madalena. **Os saberes dos sapateiros.** Dissertação de Mestrado (Ciências e Práticas Educativas) - Universidade de Franca, Franca, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Materialismo histórico y sociologia.** México: Roca, 1973.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** Lisboa: Estampa, 1974. v. I e II.

\_\_\_\_\_. **La formacion de los intelectuales.** Barcelona: Grijalbo, 1974.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

INSTITUTO GRAMSCI. **Política e história em Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JESUS, Antonio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 1998.

JONES, Bryan. WOOD, Stephen. **Qualificações tácitas. Divisão do trabalho e novas tecnologias**. Sociologie du Travail, N° 4. Tradução do Prof. Luiz Carlos Faria da Silva (Universidade Estadual de Maringá – PR) Mimeo.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau – O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.) **Políticas Públicas: Juventude em pauta**. São Paulo: Cortez/Fundação Friedrich Ebert, 2003

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MACHADO, Lucila R. **Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora**. Campinas: Papyrus, 1992.

MAKARENKO, Anton. **La colectividad Y la educación de la personalidad**. Moscou: Progreso, 1979.

MARTÍ, José. **Ideário pedagógico**. Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1990.

MELUCCI, Alberto. FABBRINI, A. **L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano: Feltrinelli, 1992.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Àtica, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PASOLINI, Pier Paulo. **Os jovens infelizes – Antologia de ensaios corsários**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POCHMANN, Marcio. (Org.) **Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A batalha do primeiro emprego**. São Paulo: Publisher, 2000.

\_\_\_\_\_. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2002.

POERNER, Artur José. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Centro de memória da juventude, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã, 2000.

SACRISTAN, J Gimeno. **Poderes inestables en educación**. Madri: Ediciones Morata, 1998.

SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina. (Org.) **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANDOVAL, Salvador A.M. Algumas reflexões sobre a cidadania e a formação da consciência política no Brasil. In: SPINK, M.J. **Cidadania em construção**. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Boaventura de S. **Pelas mãos de Alice – O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (Org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1995.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. GONZÁLES, Jorge Luis Cammarano. **Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.



SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Campinas: **Cadernos Cedes**, v.23, n.61, dez. 2003.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: Sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 1995.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES. Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEDESCO, Juan C. **O novo pacto educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

VILLAVICENCIO, Daniel. **Por uma definición de la calificación de los trabajadores**. IV Congreso Español de Sociología, 1996, mimeo.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

**ANEXOS**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO**

Idade

Série

Período em que estuda

Trabalha?

Para quem?

Faz o quê?

Quantas horas trabalha diariamente?

O que é ser jovem?

O que você aprende na escola que o ajuda a ser jovem?

Você se preocupa com o futuro?

O que é o futuro?

Você tem projetos para o futuro?

Como você está se preparando para o futuro?

O que o ensino médio oferece para você chegar ao futuro que deseja?

Você tem pressa de ser adulto?

O que você precisa para ser adulto?

Você pretende continuar estudando?

O que pretende fazer?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Qual a sua formação?

Há quanto tempo você trabalha no ensino médio?

Como você os jovens da sua escola?

O que você valoriza nos jovens?

O que você acha que os jovens valorizam nos professores?

Quais os maiores problemas que a escola enfrenta com relação aos jovens?

Como os jovens estão se preparando para o futuro?

Os jovens possuem projetos para o futuro?

Como a escola ajuda o jovem a ser jovem?

Como sua disciplina pode ajudar os jovens a se preparar para o futuro?

Como o ensino médio pode contribuir para melhorar a vida dos jovens?

A escola conhece as expectativas dos jovens?

Que papel os jovens representam na sociedade atual?

A escola pública de ensino médio está preparando o jovem para quê?

Quais os problemas que os jovens atuais enfrentam?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DE ESCOLA**

Há quanto tempo você dirige uma escola de Ensino Médio?

Você já teve conflitos com os alunos? Que tipo? Foi solucionado?

Você já teve conflitos com professores? Que tipo? Foi solucionado?

Que papel os jovens representam na sociedade atual?

Qual a importância do Ensino Médio para os jovens?

O que a escola oferece para os jovens?

No que os alunos contribuem para o desenvolvimento do Ensino Médio?

Que atividade a escola desenvolve para trazer para seu interior a cultura dos jovens?

Qual é a responsabilidade da escola com os jovens?

Você como Diretora proporciona espaços para os alunos expressarem suas necessidades, ou tomarem parte nas decisões sobre as atividades da escola?

Como?

A escola possibilita condições para que esses alunos possam construir um projeto de vida pessoal ou coletivo?

A escola possui grêmios? É atuante?

O que você espera desses jovens?

Como você vê o futuro dos alunos da sua escola?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES COORDENADORES**

Há quanto tempo você coordena uma escola de ensino médio?

Quais os conflitos mais comuns que enfrenta com alunos?

Quais os conflitos mais comuns que enfrenta com professores?

O professor coordenador tem um papel de mediador entre direção e professores, como você desenvolve essa tarefa?

O professor coordenador também possui papel de mediador entre professores e alunos, como você desenvolve essa tarefa?

Qual a importância do ensino médio para os jovens?

O que a escola oferece para os jovens?

Que atividades a escola desenvolve para trazer para seu interior a cultura dos jovens?

Você como coordenadora proporciona espaços para os alunos expressarem suas necessidades, ou tomarem parte nas decisões sobre as atividades da escola?  
Como?

A escola possibilita condições para que os alunos possam construir um projeto de vida pessoal ou coletivo?

A escola possui grêmios? É atuante?

No que os jovens contribuem para o desenvolvimento do ensino médio?

Que papel os jovens representam na sociedade atual?

Como você vê os jovens de hoje?

Como você vê o futuro dos jovens?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS**

Qual a sua escolaridade?

2- Qual a sua profissão?

Você tem quantos filhos?

Quantos cursaram ou cursam o ensino médio?

O que você espera para o futuro do seu filho?

Você conhece os projetos de futuro do seu filho?

Como o ensino médio pode contribuir para o futuro do seu filho?

Você costuma ir à escola? Participa do Conselho ou da APM?

Você se preocupa com o futuro do seu filho?

Como ele está se preparando para o futuro?

O que seu filho precisa para se tornar adulto?

O que você valoriza na escola que seu filho estuda?

Seu filho trabalha? O que faz?

O que faz com o dinheiro que ganha?

Você acha que na idade do seu filho seria mais importante somente estudar, ou estudar e trabalhar?

No seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades que os jovens enfrentam?

Quais as maiores dificuldades que seu filho enfrenta?

Qual o papel dos jovens na sociedade?

## QUESTIONÁRIO: ALUNO

### DATA:

#### 1- Dados Pessoais:

Idade \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) feminino ( ) masculino  
 Cidade onde nasceu \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo mora em Franca? \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_  
 Estado civil: solteiro ( ) casado ( ) ( ) outro Qual? \_\_\_\_\_  
 Filhos ( ) não ( ) sim Quantos? \_\_\_\_\_  
 Etnia ( ) negro ( ) branco ( ) mulato ( ) outra \_\_\_\_\_  
 Possui religião? ( ) não ( ) sim  
 Qual? \_\_\_\_\_

#### 2- Vida familiar

A- Sua família é composta de quantas pessoas?

\_\_\_\_\_

B- Quantos estudam? \_\_\_\_\_

C- Quantos trabalham? \_\_\_\_\_

D- Sua mãe trabalha fora ( ) não ( ) sim Qual profissão? \_\_\_\_\_

E- Desempregada ( ) ( ) aposentada

F- Quando ganha por mês? \_\_\_\_\_

G- Nível de instrução da sua mãe:

( ) Fundamental incompleto



- Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo

H- Seu pai trabalha  não  sim Qual profissão? \_\_\_\_\_

desempregado  aposentado

I- Quando ganha por mês? \_\_\_\_\_

J- Nível de instrução do seu pai:

- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo

L- A renda total da sua família é:

- até R\$ 500,00
- de R\$ 500,00 a 1.000,00
- de R\$ 1.000,00 a 2.000,00
- de R\$ 2.000,00 a 3.000,00
- mais de R\$ 3.000,00

### **3- Trabalho:**

A- Você trabalha?

não  sim

Por que \_\_\_\_\_

---

B- Trabalha para quem?

- mãe
- pai
- parente
- vizinho
- instituição pública
- empresa privada

( ) outro Qual? \_\_\_\_\_

C- Descreva o que você faz no seu trabalho

---

---

D- Quantas horas você trabalha por dia? \_\_\_\_\_

E- Há quanto tempo você trabalha? \_\_\_\_\_

F- Você ganha quanto por mês? \_\_\_\_\_

G- Você gosta do seu trabalho? ( ) sim ( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

H- Gostaria de ter outro trabalho? ( ) sim ( ) não

Qual? \_\_\_\_\_

I- Você acha importante trabalhar? ( ) sim ( ) não

Por quê?

---

---

I- O que você faz com o dinheiro que ganha?

---

---

---

#### 4- Escola:

A- Você cursa:

( ) 1ª série do Ensino Médio

( ) 2ª série do Ensino Médio

( ) 3ª série do Ensino Médio

B- Já ficou retido em alguma série do Ensino Médio? ( ) não ( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

C- Você é um jovem comprometido com os estudos? ( ) não ( ) sim

Por quê? \_\_\_\_\_

D- Você gosta de estudar? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

E- Por que estuda nesta escola?

---

F- Usa transporte para ir à escola ( ) não ( ) sim ( ) Qual?

---

G- Por que você estuda?

---

H- O que espera do Ensino Médio?

---

I- O Ensino Médio será útil na sua vida ( ) sim ( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

J- O que você aprende no Ensino Médio que integra no seu trabalho?

---

K- Há coisas que você aprende no seu trabalho que incorpora na escola? ( ) sim ( ) não

O quê? \_\_\_\_\_

L- O que você acha que falta para melhorar o Ensino Médio?

---

M- O que é mais importante na escola?

---

N- Para você, o que é aprender?

---

O- A escola possui um grêmio atuante? ( ) sim ( ) não

Você participa do grêmio? ( ) sim ( ) não

Por quê? \_\_\_\_\_

P- Seus professores utilizam nas aulas:

( ) laboratório de biologia

( ) vídeos

( ) jornais

( ) revistas

laboratório de química

músicas

laboratório de física

excursões

laboratório de informática

Q- Faça um comentário sobre as aulas:

---

---

R- O que você valoriza nos seus professores?

---

---

S- Dê sugestões para melhorar o Ensino Médio.

---

---

T- O que você mais gosta de fazer na escola?

---

---

U- Há nos conteúdos escolares ou nas atividades propostas pela escola, a inclusão de temas relativos à realidade dos jovens?  sim  não

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

V- O que você gostaria que seus professores valorizassem em você?

---

---

### **5- Mundo juvenil**

O que é ser jovem?

---

---

Quais as maiores dificuldades que os jovens enfrentam?

---

---

---

Participa de algum grupo ou associação de jovens? ( ) sim ( ) não

Qual? \_\_\_\_\_

Por que? \_\_\_\_\_

Que dia e horário frequenta? \_\_\_\_\_

Como são organizadas as atividades do grupo? \_\_\_\_\_

---

D- Pratica algum esporte? ( ) sim ( ) não

Qual? \_\_\_\_\_

Por que escolheu esse? \_\_\_\_\_

Que dia e horário pratica? \_\_\_\_\_

E - Você acha importante se juntar a outros jovens? ( ) sim ( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

Para que? \_\_\_\_\_

F - Quando não está na escola nem no trabalho o que mais gosta de fazer?

---

G - Como os adultos vêem os jovens?

---

---

H- Como você vê os adultos?

---

---

I - Que papel tem os jovens na sociedade atual?

---

---

## **6- Futuro**

A - O que pretende fazer depois que terminar o Ensino Médio?

---

---

B - Quais as dificuldades que você acha que terá no futuro?

---

---

C - Como você está se preparando para o futuro?

---

---

D - Você acha que os jovens só querem viver o presente, ou que vivem o presente, mas se preocupam com o futuro?

---

E - Quais são seus projetos para o futuro?

---

F - Você tem medo do futuro? ( ) sim ( ) não

Do quê?

---

G - Você tem esperanças no futuro? ( ) sim ( ) não

Que esperanças?

---

---