UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LÍVIA MARIA GUARALDO

**Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho:
estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação

São Paulo
2008

LÍVIA MARIA GUARALDO

**Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho:
estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. José Cerchi Fusari.

São Paulo

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

373(81.61) G914d	<p>Guaraldo, Livia Maria</p> <p>Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho : estudo realizado em uma escola estadual de ensino médio em São Paulo / Livia Maria Guaraldo ; orientação José Cerchi Fusari. São Paulo : s.n., 2009.</p> <p>134 p. : il., tabs.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Ensino médio – São Paulo 2. Qualidade do ensino – São Paulo 3. Escola pública – São Paulo 4. Jovens - Formação I. Fusari, José Cerchi , orient.</p>
---------------------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lívia Maria Guaraldo

Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho: estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação
Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Cerchi Fusari (FE-EDM)

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:_____

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida (FE-EDM)

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:_____

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto

Instituição: UNIFESP

Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

À Estela, minha filha, por seu amor.

Ao Eduardo, meu companheiro de todas as horas, por sua compreensão.

Aos melhores pais do mundo, Cida e Néelson, por sua paciência ilimitada.

À Maria da Glória e Aurélio Quaranta, pela confiança e generosidade.

Às minhas irmãs Laís, Leila e Lúcia, pelo apoio.

Aos meus amigos Celso Fonseca, Cláudia Mizumo, Fúlvia Ducca e Glauco Arbix, pelo carinho.

Aos professores Abel, Jaciara, Renata e Ana, pelo companheirismo na luta diária em defesa da Educação pública de Itanhaém.

Aos jovens, por sua alegria e otimismo.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari que, mais que um orientador, ensinando e apoiando, tornou-se, para mim, um amigo querido.

Às Profas. Dras. Maria Isabel de Almeida e Maria Amélia R. Santoro Franco, pelas valiosas contribuições dadas no exame de Qualificação.

Ao Persio Nakamoto, pelo companheirismo e pela revisão cuidadosa do material.

Ao Umberto de Andrade Pinto, pela colaboração dada na pós-qualificação.

À Janete Bernardo da Silva, pela ajuda em facilitar o acesso ao material áudio visual referente à juventude e ao trabalho.

Ao Gepefe, pela oportunidade de convívio e aprendizado.

À Faculdade de Educação da USP, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre o Ensino Médio do ponto de vista de alunos e tem por objetivo tornar relevante a voz destes. Como professora de Filosofia percebo dificuldades e “atritos” entre o Ensino Médio oferecido e a expectativa de aprendizagem dos jovens em relação à escola: o desconhecimento da realidade socioeconômica e cultural dos alunos e de seus sonhos tem criado descontentamentos entre alunos, que percorrem apaticamente (ou indisciplinadamente) o curso quase que, exclusivamente, para terminá-lo o quanto antes. O objeto, diante desse quadro, é contextualizar o ensino secundário em Itanhaém e constatar a visão de alunos sobre aspectos da realidade do Ensino Médio atual e como veem a sua contribuição na preparação para a vida, o futuro e o trabalho, ou seja, o foco é o discurso desse jovem a respeito desses três assuntos. O lócus da pesquisa é uma escola pública na cidade de Itanhaém, estado de São Paulo. Os sujeitos: alunos do 3º ano do Ensino Médio, final da Educação Básica. A pesquisa pretende identificar os principais pontos de insatisfação e as expectativas desses jovens em relação a esse nível de ensino. O procedimento da pesquisa: reunião de alunos e estímulo ao diálogo. Recorrendo a tratamento qualitativo – analítico descritivo –, descrevo o método utilizado e analiso, após um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, os dados obtidos à luz de fundamentos teóricos sobre jovens e educação no Ensino Médio, procurando contribuir para transformar em qualidade a quantidade de informações veiculadas na educação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Ensino Médio; juventude; projeto de trabalho e vida.

ABSTRACT

This study aims at understanding how students – who are currently studying at a estate high school in the City of Itanhaém, estate of São Paulo, Brazil for their last year – conceive high school as means to enable them for the future, life and working life, focusing on the their discourse upon such issues. As a philosophy teacher at estate schools, I have had the opportunity to notice a gap between the knowledge acquisition provided and the expectations among the students: the distance between their unfulfilled needs and what the school is able to offer, added to their limited comprehension about the general social, economical and cultural situation about the country as a whole, has been translated into dissatisfaction, apathy and indiscipline. The present study also intends to identify their main expectations and chief complaints at this point of their studies. In order to do so, regular meetings with the students were used. Using qualitative treatment – analytical descriptive –, I have described the method used, and followed by a brief history of the High School in Brazil, I analyzed the data obtained in the light of the theoretical foundations on youth and education in high school, in an attempt to help to transform into quality the amount of information reported on education regarding the state schools of São Paulo.

Key words: high school education, youth, working and life projects.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEU	Centro Educacional Unificado
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DOT	Departamento de Orientação Técnica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais e Formação de Educadores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MTb	Ministério do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UE	Unidade Escolar
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	1
1 Método	7
1.1 O registro de fragmentos selecionados nos discursos materializados em vídeo	10
1.2 O discurso dos jovens nos encontros	13
1.3 Caracterização dos sujeitos	15
1.4 Caracterização da unidade escolar	16
1.5 Município de Itanhaém	19
2 O Ensino Médio brasileiro na legislação	20
2.1 O estado de São Paulo	23
2.2 O fim da Primeira República	25
2.3 A primeira Lei de Diretrizes e Bases: a Lei 4.024/61	27
2.4 A segunda Lei de Diretrizes e Bases: a Lei 5.692/71	29
2.5 A terceira Lei de Diretrizes e Bases: a Lei 9.394/96	35
2.6 O problema das decisões sobre o currículo formativo do Ensino Médio	37
3 Ensino Médio, expectativas de jovens alunos	44
3.1 Apresentação e análise dos dados	44
3.2 Superar conflitos: ouvir o que os jovens têm a dizer	48
3.2.1 Os jovens falam sobre autonomia.	48
3.2.2 Os jovens falam sobre projetos para o futuro	50
3.2.3 Os jovens falam sobre trabalho (governo e família)	55
3.2.4 Os jovens falam sobre estudos/formação	61
3.2.5 Os jovens falam sobre escola	73
Considerações	82
Referências bibliográficas	100
Anexos	106

INTRODUÇÃO

Sou professora de Filosofia da Educação Básica no Estado de São Paulo há 15 anos. Procurei produzir conhecimento para auxiliar na busca de adequação do Ensino Médio às expectativas de aprendizagem dos jovens paulistas, auxiliando estes e os professores em sua prática cotidiana.

Em 1968, aos doze anos, ingressei no Instituto de Educação Estadual Alberto Levy, em São Paulo, após um ano de cursinho de admissão ao ginásio. Nessa época, no contexto da ditadura militar, o Grêmio da escola foi fechado em decorrência do Ato Institucional nº 5 e do Decreto 477. Apesar da pouca idade, senti a perda de espaço que tínhamos como um coletivo de estudantes.

De 1972 a 1974, frequentei o colegial em escola privada apostilada com objetivo de passar no vestibular e ser incluída na universidade pública. Era um curso de conteúdos decorados, preparatório para obter, com sucesso, avaliação classificatória para acesso ao Ensino Superior, ou seja, propedêutico do ponto de vista do adiamento ao ingresso no mundo do trabalho.

As escolas privadas de treinamento para o vestibular incluíam, além do famoso “cursinho”, a profissionalização obrigatória imposta por lei¹. No entanto, a profissionalização de fachada não se concretizou tal qual nas escolas públicas, estas sem recursos para tanto.

Em 1975, fui aprovada no vestibular em Psicologia em faculdade privada, e em Filosofia, na Universidade de São Paulo. Cursei um ano de Psicologia, mas me graduei na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, que frequentei de 1976 a 1980. Tempo de medo, mas também de rebeldia, no campus da Cidade Universitária.

Em 1976, o movimento estudantil, ainda na clandestinidade, chamava a atenção dos novos alunos pela possibilidade de se reverter o quadro de discriminação imposto aos jovens que não se sujeitavam aos valores discriminatórios da ditadura militar que acabara de assassinar o jornalista Vladimir Herzog. O movimento estudantil passou a ser o centro da minha vida.

¹ Lei 5692/71

O ressurgimento dos Centros Acadêmicos, dos Diretórios Centrais de Estudantes, das Uniões Estaduais, da União Nacional (UNE) e do movimento secundarista foi um passo importante dado pelos jovens no processo de luta contra discriminações e por democratização do país, mostrando a todos que os jovens não se organizam apenas em gangues.

Com o bacharelado em Filosofia concluído e mergulhada na luta pela democratização do país², ingressei – em seguida – no mestrado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e na licenciatura³ da Faculdade de Educação (FEUSP), com a intenção de me profissionalizar como professora-pesquisadora.

Na década de 1980, a organização departamental da FFLCH, por exemplo, dificultava o de intercâmbio entre os cursos dos vários departamentos da Faculdade e era um entrave à autonomia dos jovens quanto à sua própria formação⁴. Mesmo assim, de 1988 a 1989, como mestrandia da Filosofia, estive na França, com uma bolsa “sanduíche”, da CAPES, para desenvolver pesquisa sobre o surrealismo francês (tema, a princípio, mais próximo do curso de Letras), sob a orientação do professor do departamento de Filosofia, Renato Janine Ribeiro, no mestrado da FFLCH, e da *directeur de recherche* do *Centre des Activités Surrealistes – Centre National des Recherches Scientifiques*, em Paris e professora da Universidade de Jussieu – Paris VII –, Jacqueline Chenieux-Gendron⁵.

Ao voltar para o Brasil, naquele contexto, sem bolsa de estudos, obviamente desempregada e em meio a uma crise familiar, fui obrigada a abandonar o mestrado sem concluí-lo. Em 1993, mudo de São Paulo para Itanhaém. Em 1994, ingresso, como professora⁶, habilitada para as aulas de Filosofia, Sociologia e História, no quadro de professores da Escola Estadual Dagoberto Nogueira da Fonseca, da rede de ensino da atual Diretoria de Ensino de São Vicente (na época Delegacia de Ensino de Itanhaém), Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE). Em 1996, passa a vigorar a atual Lei de Diretrizes e Bases, redigida em contexto de maior democracia. Até então vigorava a LDB 5692/71, aparentemente em seus **estertores**.

² O Centro Acadêmico João Cruz Costa, ao contrário do que determinava a lei, era livre e independente da tutela da direção da FFLCH. Ou seja, tinha um estatuto e direção colegiada tirados entre os alunos da Faculdade de Filosofia. Os alunos se mobilizavam em torno de reivindicações comuns, relativas à escola e a temas sociais e políticos de maior amplitude.

³ Para ser professora, exige-se o curso de Licenciatura, à parte do Bacharelado.

⁴ Para fazer como ouvinte um curso oferecido pela Letras, a professora Marilena Chauí teve que interceder a meu favor.

⁵ A ética e o amor no surrealismo francês.

⁶ Professora não concursada.

Se, de pouco (ou nada) servia a minha formação em filosofia (Licenciatura e Bacharelado) para o mercado de trabalho no período anterior, como professora na escola pública não houve uma mudança significativa, do ponto de vista da exigência de um trabalho que não fosse alienado⁷. A profissionalização estava fora de cogitação numa estrutura – da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – verticalizada, centralizada, sucateada e avessa à inovação, na qual pouco espaço havia para atuar com autonomia. No final dos anos 1990, o sistema era retrógrado e pouco atraente ao jovem estudante e ao professor que se pretendia pesquisador. No plano local, a diretoria de Ensino de São Vicente boicotava qualquer intenção da escola em adequar-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Ensino Fundamental-1998 e Ensino Médio-1999) que, a meu ver, era uma ação inovadora e benéfica ao país, rumo à formação dos professores com o perfil necessário aos desafios colocados. A inovação também contou com a resistência do sindicato dos professores do estado de São Paulo (Apeoesp), confundindo o professorado.

Por alguns anos, havia me dedicado à mesma escola: primeiro, como professora de Filosofia e, depois, como professora-coordenadora-pedagógica – PCP⁸ –, eleita por quatro anos consecutivos pelos professores para desenvolver um trabalho interdisciplinar voltado para as necessidades de aprendizagem dos alunos, valorizando o protagonismo⁹ jovem. Com a municipalização do ciclo II do Ensino Fundamental em Itanhaém, que diminuiu do número de turmas nas escolas estaduais (os alunos de 5ª a 8ª série foram para a rede municipal), perdi a coordenação, pois a nova estrutura não comportava um coordenador do diurno no módulo dos funcionários da UE. Sem aulas em número suficiente, pedi exoneração do Estado e voltei para São Paulo em 2003. Os jovens da comunidade, a escola... quem se importa?¹⁰

⁷ “Alienado” no sentido de não ter autonomia para preparar o curso a ser ministrado aos alunos juntamente com os demais professores da escola.

⁸ Função instituída em 1996 para auxiliar a prática docente no trabalho interdisciplinar e de contextualização dos planos de aula e PPP.

⁹ Segundo Iulianelli (2003), a década de 1980 é aquela em que emergem ações juvenis de caráter diverso. Em contrapartida, é uma década em que as políticas públicas “não conseguiram gerar uma situação propícia para o desenvolvimento social da juventude” (p. 61). O protagonismo juvenil aqui é visto como a co-participação dos jovens em assuntos escolares e extraescolares. “Os jovens planejam, executam e avaliam os processos dos quais participam. Os educadores não trazem um pacote de sugestões para que os jovens decidam. Os educadores buscam, com os jovens, as orientações para ação” (p. 73). O que não significa que os professores tornem-se reféns dos jovens, “eles apenas não têm um conhecimento superior, e não subordinam as opiniões dos envolvidos diretamente – a juventude – às próprias opiniões” (p. 73).

¹⁰ É a única escola de Ensino Médio da região. A próxima está há vários quilômetros.

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Departamento de Orientação Técnica – DOT), por um ano e meio, tive o privilégio de acompanhar a implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Em 2005, volto a trabalhar em Itanhaém, na coordenação pedagógica das sete escolas de ciclo II do Ensino Fundamental regular e duas de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação. A intenção era favorecer a criação de espaços de formação contínua para os professores nas escolas e na equipe central de coordenadores, com foco numa alteração curricular que privilegiasse o protagonismo jovem, por meio da valorização das questões ambientais e da diversidade cultural, e com avaliação por competências a serem democrática e processualmente definidas. Entro no Mestrado da FEUSP em 2006 buscando suporte teórico prático, ou seja, pesquisar.

Segundo Russo (1995), em sua tese de doutorado, haveria muito mais divergências do que confluências entre a teoria e a prática na administração escolar. A percepção ampliada e redirecionada favorecida pelo mestrado, com a ampliação do repertório de análise, não teria lugar nela. Em sua tese, ele confirma minhas suspeitas de que haveria a existência de uma “dissociação” entre a esfera da produção teórica e a prática escolar concreta: na esfera da produção acadêmica, teríamos um distanciamento metodológico dos pesquisadores em relação à escola e, na prática escolar, os espaços são de “ações espontâneas” e “decisões burocráticas”.

No mesmo ano, ingresso na Escola Técnica Estadual (ETEC), vinculada ao Centro Paula Souza e atualmente trabalho como professora de Filosofia, em uma escola em Santos, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Dados de 2005 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE indicam que, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas 45% (cerca de 4 milhões de jovens) encontravam-se matriculados nesse nível de ensino (MEC, 2007). É de se supor que a democratização do acesso ao Fundamental não vem sendo acompanhada da democratização da qualidade do que é ofertado aos jovens do ensino público paulista ou **talvez** não teríamos tantos jovens fora da escola.

A história do Ensino Médio é uma história de ambiguidades, diferentemente da proposta educacional para o Ensino Fundamental, de zero a quinze anos. O problema verificado é a inadequação do Ensino Médio aos anseios dos jovens brasileiros. Seria uma inadequação da proposta político-educacional (curricular) desse nível de ensino para o jovem/jovem adulto paulista contemporâneo.

O ponto de partida desta investigação foi a manifestação de insatisfações de jovens que frequentam o Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo.

A dissertação tem por tema o Ensino Médio. O papel do ensino médio na vida: de jovens brasileiros, na perspectiva de transformação das condições sociais em que vivem.

Os objetivos: (a) Discutir a importância do Ensino Médio como coroamento da Educação Básica e sua “contaminação” pela realidade do Ensino Superior, pois o jovem fica pressado e inseguro pela escolha do curso superior; (b) Identificar a visão dos alunos do Ensino Médio no que se refere ao papel da escola pública na preparação para o mundo adulto e na preparação para o mundo do trabalho; (c) Identificar os focos da insatisfação dos jovens com o Ensino Médio; e (d) Contribuir com os estudos específicos de formação docente para o Ensino Médio.

O método utilizado é o método qualitativo – analítico descritivo – proposto por Lüdke (1986).

A investigação pretende dar visibilidade ao discurso de um grupo de jovens alunos de uma escola pública estadual de Itanhaém. Identificar, a partir de suas vivências e percepções, o papel da escola pública na preparação para o mundo adulto e para a atuação profissional. Conhecer, por exemplo, o que têm a dizer da escola, dos conteúdos ensinados e se ela prepara para o mundo do trabalho. Constatar a visão dos alunos sobre aspectos da realidade do Ensino Médio. O foco é o jovem no Ensino Médio, o seu discurso a respeito dos estudos, da escola e do futuro. O *locus* da pesquisa é uma escola pública na cidade de Itanhaém, estado de São Paulo. Os sujeitos: alunos do 3º ano do Ensino Médio. As categorias estudos, trabalho e sonhos são analisadas a partir das respostas e da fundamentação teórico-conceitual descrita na bibliografia (Sposito 2005; Charlot, 2001; Young, 2007; Abramovay, 2005; Sayão 2008).

Como apresentação do material analisado, foi feito um vídeo. O presente trabalho se organiza da seguinte forma: nessa introdução, três capítulos, considerações finais, bibliografia e anexos:

Capítulo 1: Recorrendo ao tratamento qualitativo – analítico descritivo –, descrevo o método utilizado e o procedimento da pesquisa participante: reunião de alunos e estímulo ao diálogo. Produção de um vídeo. Caracterização dos sujeitos e seus discursos nos encontros. Descrição sucinta da escola e do município de Itanhaém.

Capítulo 2: Pretende resgatar a trajetória do Ensino Médio no Brasil e sua inserção na legislação numa ótica paulista.

Capítulo 3: A seguir, apresento a reprodução dos discursos, selecionados e registrados em vídeo. É o registro dos discursos selecionados dos diálogos e da análise dos dados sobre a percepção do jovem em relação ao processo de conquista da autonomia; seus sonhos e projetos de vida; a formação que tem disponível e a que gostariam de ter; as relações que estabelecem entre a escolarização, a vida e o mundo do trabalho; e por fim o que pensam sobre a escola.

Capítulo 4: busca sistematizar as principais reflexões

1. Método

A abordagem qualitativa foi a mais apropriada para a pesquisa, já que se tratava de obter dados a partir da percepção dos jovens a cerca dos temas em questão. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda sem se preocupar com generalizações; busca antes de tudo compreender, ainda que os dados obtidos possam ser utilizados em outras situações. Suas técnicas podem proporcionar uma oportunidade para as pessoas revelarem seus pensamentos e sentimentos. Incluem entrevistas, observação e análise do material recolhido.

Foi utilizado o método qualitativo-analítico descritivo (Lüdke & André, 1986), mas antes de discorrer sobre o método propriamente dito, a título de introdução a ele, é importante falar um pouco sobre os jovens e sua escolarização.

Em decorrência da luta para a universalização das vagas no Ensino Fundamental, temos o aumento considerável do número de matriculados no Ensino Médio¹¹ no Brasil. Segundo dados do INEP (2002), em 1994, dos jovens entre 15 e 17 anos, 68,7% frequentavam esse nível de ensino. Em 1999, há um crescimento para 84%. No entanto, a evasão ainda é muito alta, bem como é alto o número de jovens que se encontram, por inúmeros motivos, longe dos estudos (Retratos da Juventude Brasileira, 2005).

No jornal Folha de São Paulo de 27 de julho de 2008, há o resultado de uma pesquisa realizada pelo Datafolha traçando o perfil do jovem do século 21 (o jovem entre 16 e 25 anos). Segundo a pesquisa, “33% têm o trabalho como o maior sonho de suas vidas”. Querem “realização profissional”! Nesse artigo, a pesquisa “dá voz a uma geração pé-no-chão” (Forastieri, 2008). Segundo ele:

[...] a garotada, já miserável, tem justificado pavor de mais miséria. É pobre de dar dó: 73% têm renda familiar abaixo de cinco salários mínimos. Esse valor inclui o salário do próprio jovem – 60% trabalham, dos quais

¹¹ “Em 2002, cerca de 50% dos matriculados no Ensino Médio tinham, em média, dois anos a mais do que a idade esperada para a série que estavam cursando. Números mais recentes, divulgados na Síntese de Indicadores Sociais 2004/IBGE, dão um panorama ainda mais abrangente sobre a defasagem escolar que atinge a juventude brasileira. Do total de jovens entre 18 e 24 anos que estavam na escola em 2003, apenas 31,7% encontravam-se no Ensino Superior, ou seja, no segmento apropriado para aquela faixa etária; 41,8% cursavam o Ensino Médio e 20,4% ainda estavam retidos no Ensino Fundamental. Por meio desse nível de ensino, ainda inacessível à grande maioria dos brasileiros, legitimou-se uma série de diferenças instituídas socialmente. Em 1955, ou seja, há exatos 50 anos, a cada 100 alunos que ingressavam no curso secundário, apenas 14 chegavam a concluí-lo. Os demais 86 iam ficando pelo caminho, frustrados, vencidos e descontentes” (MEC *apud* Abramovay, 2005).

77% ganham até dois salários mínimos. O que sobra (!) vai para roupa, sapato, sanduba, xampu, a conta do celular e uma cerveja no sábado.

Em Itanhaém, com a falta de emprego, cresce a marginalização dos jovens em paralelo à debilidade das escolas de Ensino Médio estadual no município, que não vêm formando sequer para dar continuidade aos estudos na recente escola técnica construída na cidade.

A ausência de políticas públicas claras e consistentes de enfrentamento do problema leva à pergunta: será que, do ponto de vista da inclusão social dos jovens, apenas a inauguração de uma escola técnica¹² pode canalizar suas expectativas? Não conheço nenhum dado levantado entre eles sobre essa questão, mas como professora, posso observar que a resposta é não, não canaliza.

Essa dissertação não privilegiará os alunos das escolas técnicas. Não se propõe também a ficar restrita ao nível micro da sala de aula ou ao nível macro dos sistemas educativos. Ficará na mediação entre os dois níveis acima citados, em uma escola de Ensino Médio, para compreender a escola em sua complexidade, entendida como um conjunto de fatores que fazem dela (ou deveriam fazer) um espaço, por excelência, de formação básica e cidadã, de alunos e professores, e contribuir para a definição da função social de seu ensino.

A inadequação do Ensino Médio à vida dos jovens não é nova. Ao pensar retrospectivamente a formação escolar, considero relevante o aspecto antropológico do ser jovem e viver em um grupo de jovens para além das fronteiras do currículo formal da escola. Isso ocorria há 30 anos e continua nos atuais dias. Na escola pública secundária, os “conteúdos” das “disciplinas” eram “para o futuro”. A vida “no presente” era aprendida em outros espaços, com raras exceções de superação dessa dicotomia. E o “futuro”, para poucos, era o ingresso na universidade, pois a maioria ingressava cedo no mercado de trabalho. Continua assim ainda que felizmente tenha havido uma democratização no acesso ao ensino. A dissertação procurará analisar como essa inadequação se manifesta hoje.

Se pensarmos a proporção da atual população jovem em nível mundial – que hoje compreende cerca de 1,7 bilhão de jovens, sendo que os países em desenvolvimento

¹² A política estadual do PSDB para multiplicar as ETECs, no caso de Itanhaém, vinculada ao Centro Paula Souza, conta, em 2007, com dois cursos técnicos modulares de um ano e meio cada, precariamente instalados e previamente vinculados à unidade Adolpho Berezin em Mongaguá.

reúnem 85% dessa população mundial –, e se avaliarmos suas especificidades e importância qualitativa e quantitativa como grupo social específico, torna-se fundamental reconhecer a necessidade de um projeto de vida específico para os jovens (Delors, 2001).

No entanto, considerando os dados acima, como fica o jovem brasileiro, especificamente os jovens paulistas, diante da vida, da educação e do trabalho e quais os desafios colocados para eles na realidade contemporânea? Ou nas palavras de Piletti (1990):

Até que ponto os conteúdos curriculares propostos para o segundo grau têm correspondido aos anseios, necessidades e interesses dos jovens no Brasil de hoje e de cada comunidade em que se localiza cada escola? Esta é uma das condições de sua democratização. (p. 12)

A função social do Ensino Médio seria apenas preparar alunos para o vestibular e Ensino Superior ou ele teria uma missão em si mesmo – uma identidade própria frente às exigências do mundo do trabalho e do exercício da cidadania? O mundo do trabalho tem exigido uma Educação Básica de excelência e o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem a obrigação de dar conta, de forma crítica e contextualizada.

Esse trabalho se propõe a investigar a função do Ensino Médio e dar visibilidade aos discursos de um grupo de jovens do 3º ano desse nível de ensino. Ao pensar nos “conteúdos curriculares” atuais para esse “segundo grau” – que até o momento é chamado de Ensino Médio, “etapa final da Educação Básica” (LDB 9394/96), a dissertação parte dos discursos dos jovens e de alguns textos de autores interessados em jovens e escolas, buscando produzir conhecimentos na tentativa de melhorar a escola.

Os jovens pesquisados são de uma mesma escola pública estadual – em Itanhaém, cidade onde moro e trabalhei por 14 anos – sobre o que pensam a respeito de estudos, trabalho, escola e futuro.

A base teórica está fundamentada na conceituação de pensamento complexo (Morin, 2001), de relação com os saberes (Charlot, 2005), no conceito de conhecimento poderoso (Young, 2007), no papel do projeto pedagógico coletivo da escola (Fusari, 1997) e no conceito de juventude (Abramovay, 2005; Sposito, 2005).

A pesquisa foi registrada em vídeo. A intenção foi a de fazer um registro mais amplo do que uma simples gravação oral, captando também as expressões nos rostos e nos movimentos dos jovens.

A seguir apresentarei a “materialização do vídeo” que possibilitou a reprodução dos discursos posteriormente registrados e analisados.

1.1 O registro de fragmentos selecionados nos discursos materializados em vídeo

A intenção era trabalhar com um grupo representativo de jovens da mesma escola e criar uma relação de interação entre pesquisador e pesquisados, permitindo a captação imediata das informações por meio do diálogo (Lüdke e André, 1986). Tratava-se de respeitar os valores dos jovens ouvindo-os atentamente, estimulando-os a se sentirem à vontade para se expressarem livremente.

O registro em vídeo sobre o discurso dos jovens em relação ao trabalho, projeto de vida (futuro) e estudos, ocorreu ao final de 2007 e foi editado no início de 2008. Os procedimentos utilizados no processo de obtenção dos dados até a finalização do vídeo serão relatados e analisados os dados posteriormente.

Uma vez definidos os jovens na escola pública de Ensino Médio como sujeitos da pesquisa e com o objetivo de identificar as suas insatisfações e expectativas em relação à escola, projeto de vida e trabalho, foi adequado reuni-los em um local no qual se sentissem à vontade e pudessem interagir. Portanto, foi escolhida a própria escola.

Os jovens foram selecionados em uma escola onde não sou professora, entre os alunos das duas turmas da manhã, com idade entre 17 e 18 anos, do 3º ano do Ensino Médio regular (por volta de 80 jovens), justamente por se encontrarem em idade adequada à série e no final da Educação Básica, um momento de decisões importantes a serem tomadas em suas vidas. Foram convidados os jovens interessados em participar, aqueles que gostariam de compartilhar suas expectativas.

Do conjunto geral, optei por um grupo de dezesseis jovens (oito do sexo feminino e oito do sexo masculino) voluntários. Foram realizados quatro encontros de uma hora e trinta minutos cada. A estratégia utilizada para facilitar o diálogo entre os jovens: reunião do grupo na sala de leitura da escola. A temática para a dinâmica da roda de conversa foi direcionada por material previamente selecionado. Os temas dos quatro encontros foram: autonomia, projetos, trabalho, estudos, escola, currículo. Com as filmagens, registramos como os jovens fazem uma “conversa” com essas categorias.

Objetivou-se obter uma amostragem de dados para as seguintes questões:

- Qual é o projeto de vida do jovem?

- Como o jovem vê a escola?

Reconhecidas as limitações para fazer a pesquisa em um grupo maior de escolas do estado de São Paulo nesse momento, obtive dados de pesquisas semelhantes junto a: Cenpec (Projeto Ponto de Encontro), Ação Educativa (Projeto Indicadores da Qualidade na Educação), Instituto Paulo Freire (Projeto OP Criança), Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo (Retratos da Juventude Brasileira). Foram fundamentais as informações obtidas em pesquisas realizadas pela UNESCO, em particular “Políticas Públicas de/para/com Juventudes”. Os dados foram relacionados com os que obtive na pesquisa.

As categorias estudos, trabalho e sonhos (projetos) foram analisadas a partir das respostas e da fundamentação teórico-conceitual descrita na bibliografia (Sposito 2005; Charlot, 2001; Young, 2007; Abramovay, 2005; Sayão 2008).

Foi elaborado, previamente, um roteiro (Anexo 1) para orientar a aplicação da pesquisa nos quatro encontros previstos (num total de seis horas de trabalho). Os recursos utilizados: questionário com dados para a caracterização do jovem; gravura; fragmentos de filmagens previamente selecionadas com o intuito de facilitar a discussão sobre o tema escolhido; texto escrito pelos próprios jovens. Todos os quatro encontros foram filmados por uma professora voluntária com experiência em filmagens e com a orientação de gravar todas as falas dos jovens.

Os temas que mobilizaram a seleção do material utilizado para a coleta e para a análise dos dados foram os seguintes: para a gravura, o tema era autonomia; para os fragmentos de filmagens, os temas eram projetos e trabalho. A partir dos textos escritos por eles, foi possível aprofundar o diálogo sobre formação, escola e currículo.

A apresentação crítico-analítica/descritivo-analítica dos quatro encontros será apresentada posteriormente. Os encontros descritos a seguir serão apenas introdutórios.

A título de ilustração, segue a descrição da utilização do material nos encontros:

Um questionário (Anexo 1) foi aplicado com o intuito de obter dados como idade, estado civil, se trabalha ou não, se faz outro(s) curso(s) fora do horário escolar. Uma abordagem sobre o que pretende fazer após o término do Ensino Médio teve por objetivo uma primeira caracterização do jovem.

Após a retomada das explicações sobre a pesquisa e realizado os acordos necessários com relação aos dias e horário dos demais encontros, frisou-se a necessidade do

compromisso de todos com o acordado. O texto redigido teve por tema *O projeto de vida – estudo, trabalho – para os próximos anos*. Os jovens responderam ao questionário e participaram ativamente da construção dos acordos necessários à pesquisa. Assim, redigiram o 1º texto (Anexo 2).

Com uma prévia seleção de trechos tirados do primeiro texto das falas dos jovens e o levantamento dos dados obtidos no questionário comigo, foi apresentado o dispositivo da gravura do ovo e da galinha para estimular a curiosidade sobre o segundo encontro: o projeto de vida e possibilidades de projetos coletivos. Optei por relacionar projeto à ideia de autonomia (um dos jovens chamou de “autossuficiência” o que vários expressam como “ter o próprio dinheiro”, “manter-se”, “sobreviver”...).

O ovo e a galinha

O assunto (gancho) tratado, para estimular o diálogo e a reflexão (com a imagem em um *flip chart* de um ovo e uma galinha), foi a autonomia. Parti do pressuposto que o ser humano busca consciente ou inconscientemente a autonomia por meio de projetos que se mesclam entre a dimensão individual e a dimensão social ou coletiva.

Após relacionarmos “projeto” às relações heterônomas e autônomas, passei trechos do filme *Escritores da liberdade*¹³, que mostram alunos de grupos étnicos diferentes e inimigos convivendo numa mesma sala de aula. Tentei mostrar que um projeto pode ter várias feições e objetivos nem sempre justos. Por eles, a conversa teria ido longe no que se

¹³ Esse filme (Freedom Writers, EUA, 2007) aborda o desafio da educação em um contexto social problemático e violento. Uma jovem professora, Erin, entra como novata em uma instituição de "ensino médio". A turma é de adolescentes considerados "turbulentos", inclusive envolvidos com gangues. Com o passar do tempo, os alunos vão trocando experiências de vida, passam a conviver de forma mais tolerante, superando entraves em suas próprias rotinas. Por meio de um projeto comum, eles reúnem seus diários em um livro, que foi publicado nos Estados Unidos em 1999. Este mostra que projetos inovadores têm pela frente, também nos EUA, inúmeros obstáculos, em se tratando de estabelecimentos de ensino com poucos recursos, desde a burocracia até a resistência aos novos paradigmas pedagógicos.

refere a gangues, tribos, grupos étnicos, política de quotas... A ênfase do filme está no papel da educação como mecanismo de transformações individuais e comunitárias e no respeito à diversidade.

Posteriormente foi apresentada uma seleção, em DVD, de quatro situações diferentes de trabalho com conversa a respeito do que foi assistido. O primeiro trecho de filme: *Tempos modernos* (1936); o segundo: documentário sobre a travessia do Atlântico feita por Amyr Klink (1986); o terceiro: um homem anônimo, “espírito livre”, em diferentes trabalhos (*3 em 1*) (2003); o quarto: “novos caminhos” para um metalúrgico do ABC hoje (2006). No *flip chart*, deixei escrito o ano de cada filmagem. No total, foram utilizados não mais que 15 minutos. Pedi que falassem sobre a situação de trabalho que mais eles se identificassem, já que no Ensino Médio o mundo do trabalho/mercado poderia funcionar como nucleares.

Foi apresentado um trecho do discurso de um dos jovens, por considerá-lo representativo no que diz respeito ao conflito entre o sonho do jovem e as condições de estudo e trabalho oferecidas a ele. Portanto, o foco da conversa final seria:

“O debate foi legal porque vi a dificuldade de todos em relação aos estudos e isso foi legal, pois vi que não é só eu que sofro pra ter um estudo melhor do que ao do Ensino Médio.” (Rafaela)

A conversa desenvolveu-se com os jovens relacionando o currículo escolar ao próprio *curriculum vitae*.

1.2 O discurso dos jovens nos encontros

Foram gravadas quatro horas de conversações. O processo de edição do vídeo (Anexo 3) teve por critério a seleção das falas relacionadas às categorias definidas previamente e na ordem cronológica dos encontros: autonomia, projetos, trabalho, estudos e escola.

As gravações das falas dos estudantes são tratadas neste estudo como documentos. De acordo com Lüdke e André (1986), trata-se de um material que pode ser usado como fonte de informação sobre o comportamento humano. A primeira etapa

consistiu em múltiplas leituras, tentando captar aquilo que as falas diziam e aquilo que não diziam (ocultavam) das quatro horas gravadas dos discursos, a fim de que se pudesse fazer uma categorização das falas com base nos principais elementos evocados pelos jovens. Posteriormente, buscou-se “transcender o discurso do senso comum que aponta o trivial como não relevante cientificamente” (Abramovay, 2005, p. 44) a partir de bases teóricas arroladas na bibliografia.

Partindo da premissa de que o ser humano se constitui sujeito do conhecimento, buscou-se a abordagem da reconstrução de realidades específicas do cotidiano escolar a partir da percepção dos alunos. A reconstrução da realidade entendida como a “atividade desordenada e tortuosa de aprender a ver de dentro o mundo de um indivíduo ou de um grupo” (Abramovay, 2005, p. 44). Por meio de uma perspectiva qualitativa, torna-se possível tal reconstrução, já que esta se justifica pela existência de algo vital, mas que não é dado a conhecer imediatamente, a menos que se tenha acesso ao universo interior desse mundo tal como é visto, percebido, sentido e expressado por aqueles que dele fazem parte.

Sendo assim, a proposta metodológica que guiou o procedimento de leitura das falas pautou-se na análise de conteúdo, técnica comumente adotada no exame de documentos por possibilitar inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto (Lüdke; André, 1986), oferecendo “pistas sólidas daquilo que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (Abramovay, 2005, p. 44).

Diante dos vários elementos detectados nas falas, o passo seguinte foi eleger aquelas que seriam parte integrante dos temas mais relevantes apresentados pelos jovens, tendo por base a sua contribuição para uma melhor compreensão da realidade do Ensino Médio. O resultado dessa etapa possibilitou a identificação das seguintes categorias: autonomia, projeto de vida, trabalho, formação e escola. As categorias foram tratadas separadamente. Uma vez definidas, foi feita a análise de seus conteúdos. Vale ressaltar que cada fala, ainda que singular, encontra-se impregnada de elementos universais já que parecem abarcar preocupações de boa parte dos alunos do Ensino Médio paulista.

1.3 Caracterização dos sujeitos

	NOME	IDADE	OUTROS CURSOS	TRABALHO/ EMPREGO	EXPECTATIVA PROFISSIONAL
01	Arthur	17	Brigadista	extintores	Assumir empresa do pai
02	Beatriz (Bia)	17	Informática	não	Faculdade de Direito na USP
03	Diego	18	Photoshop, Informática, Administração, Técnico de vendas	não	Fazer faculdade e trabalhar
04	Elisângela	17	ETEC (Web Design)	não	Fazer faculdade e trabalhar
05	Ellen	17	Sim (não especifica)	não	Faculdade de Administração de Empresas
06	Jadde	17	não	não	Arrumar um emprego
07	Jéssica	17	Espanhol e Informática	não (trabalhou em loja de roupas)	Fazer uma faculdade e arrumar um emprego.
08	Luiz Eduardo	17	Manutenção de computadores	Jardineiro	Ainda não decidiu
09	Paulo Ricardo	17	Sim (não especifica)	não	Faculdade de Engenharia
10	Rafaela	17	Sim (não especifica)	Garçonete temporária	Fazer Medicina e trabalhar
11	Rodrigo	17	Manutenção de computadores	não	Faculdade de Educação Física
12	Shirley	18	Informática (básico) e Web Designer (avançado)	não	Quer trabalhar
13	Thomas	17	Técnico em informática (ETEC Adolpho Berezin), Inglês e Técnico em Web Design (ETEC de Itanhaém)	não	Fazer estágios
14	Vanessa	17	Gestão Empresarial e AEPCEM (militar)	não	Fazer faculdade ou entrar no exército
15	Wagner	18	não	não	Cursar uma faculdade (não especifica).
16	Willian	17	Sim (não especifica)	Garçom	Quer “sair dessa cidade e morar no interior, pois lá o emprego flui mais que aqui no litoral”

Obs.: Dos dezesseis jovens, quatro não farão vestibular para o ingresso em faculdade em 2008; um passou no vestibular em escola privada, mas não vai cursar; dois farão o vestibular da UNESP; e nove não responderam. Todos são solteiros e nenhum deles tem filho.

1.4 Caracterização da unidade escolar (Anexo 4)

A escola, criada em 1963, está localizada em um bairro residencial e urbanizado no município de Itanhaém, estado de São Paulo, e responde administrativamente à Diretoria de Ensino de São Vicente. Em 2007, a escola atende o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Médio.

A escola funciona em dois turnos diurnos e um noturno, sob os princípios da “gestão democrática” (segundo o Plano de Gestão Escolar 2007-2010 da escola, em anexo) e com “autonomia” para elaborar e executar sua Proposta Pedagógica (em anexo). Conta com o “Núcleo de Direção”, o “Núcleo Técnico-Pedagógico”, o “Núcleo Administrativo” e o “Núcleo Operacional”, além do “Corpo Docente” e do “Corpo Discente”. A “clientela”, segundo a documentação da escola,

[...] não difere das de outras escolas públicas da cidade de Itanhaém; carenciada de modo geral, muitas vezes desnutrida, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. A delinquência entre os jovens é comum e a convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade. Esse contexto transforma nossos alunos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia-a-dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos poucos bens materiais de que dispõem. Dentro desse quadro, estudar, para uns, torna-se a única forma de escapar desse ambiente – e, para outros, uma atividade de rotina, desvinculada das finalidades que nos levam – direção, coordenação e docentes – à tarefa diária de oferece-lhes as melhores condições possíveis de educação e inserção no ambiente social.

Com um diretor e um vice-diretor; dois professores-coordenadores; um secretário; seis agentes de organização escolar (dos quais dois estão afastados); um auxiliar de serviços; e 69 professores¹⁴ (dos quais 32 são efetivos – quatro deles afastados e três readaptados –; 37 são Ocupantes de Função Atividade – um afastado e um readaptado –; e dois estudantes), a escola atende a 904 alunos. O corpo discente é formado por 228 alunos no Ensino Fundamental, 338 no Ensino Médio diurno, 254 no Ensino Médio noturno e 84 no EJA/EM (noturno). A escola conta ainda com APM, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil (com sala própria) constituídos.

¹⁴ O que não quer dizer que todos os professores concentrem todas as suas aulas na escola.

Caracterização física da escola (o espaço)

“O estado de conservação do prédio é regular, necessitando com urgência de reformas na parte elétrica, hidráulica, substituição de telhas devido a constantes infiltrações”. A escola possui sala de informática, mas não há laboratórios e as condições da biblioteca são precárias.

A proposta pedagógica (o tempo)

Constam, na Proposta Pedagógica da escola, os objetivos previstos na Lei Federal nº 9394/96, bem como constam as finalidades do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Chamo a atenção para alguns dos objetivos da escola relacionados nos itens IV e VI do artigo 4º do Regimento da escola, a saber: “proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino” e “desenvolver o pensamento lógico na elaboração do conhecimento numa dinâmica interdisciplinar”. Ambos foram observados com mais rigor que os demais.

Quanto às finalidades do “Ensino Médio, etapa final da educação básica” (artigo 6º da Proposta Pedagógica), a minha atenção centrou-se no item IV:

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

Na Proposta Pedagógica, consta o planejamento como uma “necessidade imperiosa” e a escola estabeleceu como eixo temático de seu Projeto “a vivência para a cidadania e a continuidade acadêmica e profissional, visando a formação de indivíduos participativos e capacitados a modificar e interagir com a sociedade de forma positiva”. Por meio da “ação educativa”, pretende diminuir a evasão, garantindo ao aluno o seu direito de “aprender a aprender” com “garantia de ensino com padrão de qualidade”; desenvolver a cidadania, a ética, o respeito pela diversidade e pelo meio ambiente, ou seja, há metas definidas, projetos “especiais” e planos de cursos e aulas.

Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa. Nesse sentido, ele foi todo organizado, dividido em partes, procurando relacionar essas partes e constituir um conjunto de categorias que posteriormente foram interpretados e

analisados (Lüdke; André, 1986). Nesse momento, portanto, algumas considerações precisam ser feitas em relação à organização escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

É de se notar o distanciamento entre o discurso legal e a vivência do processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, quanto a “clientela” da escola, tanto parece ser um exagero a caracterização do contexto de “delinquência” dos jovens quanto o empenho dos docentes na “tarefa diária de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de educação e inserção no ambiente social”, como veremos nas gravações feitas entre os jovens.

Em segundo lugar, com relação aos itens IV e VI, citados anteriormente, são objetivos válidos, mas descolados do PPP em ação, também como pode ser visto nas gravações.

De fato, as condições para o planejamento das ações pelos professores são bastante precárias, já que a organização do trabalho na escola não tem espaço suficiente para o trabalho coletivo no calendário escolar. A gestão democrática fica enfraquecida quando não se tem, de fato, como eixo do PPP, a valorização da participação, a discussão, a troca, a solidariedade entre educadores e educandos e a escola com a comunidade.

As coordenadoras pedagógicas (PCPs) não são valorizadas nas Diretorias de Ensino e é de se perguntar qual seria o papel das Oficinas Pedagógicas para que haja essa valorização. Também deveria ser valorizada a participação das Oficinas Pedagógicas no que diz respeito à formação contínua no próprio local de trabalho com a mediação competente de PCPs e assessorias. Aliás, no que tange à formação dos professores, é urgente que se faça mudanças profundas quali/quantitativas: na formação universitária inicial, na formação contínua e contínua em serviço.

Aos professores é importante que aprendam a criar, sustentar e orientar discussões grupais com jovens o que, além da formação inicial, é também incumbência da formação contínua por meio do trabalho coletivo na escola.

Para encerrar, a “ação educativa” que poderia melhorar os índices de evasão, entre outras, talvez fosse pensar em discutir a questão da opção profissional dos jovens ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Se bem trabalhado (formação, condições de trabalho e compromisso), o currículo formal, transformado em PPP (currículo formal em ação), e a escola poderia dar conta de uma formação educacional básica (crítico-reflexiva), capaz de fazer o aluno refletir criticamente sobre o estudo, a vida e o trabalho.

1.5 O município de Itanhaém

Itanhaém fica localizada na região metropolitana da Baixada Santista, litoral sul do estado de São Paulo. Com IDH 0.779 (PNUD 2000), em 2000, segundo o IBGE, contava com 71.995 habitantes. Estima-se que hoje a cidade tenha aumentado sua população para cerca de 90.000 habitantes, dos quais 20% jovens entre 14 e 24 anos.

Fundada pelo navegador português Martim Afonso de Souza em 1532, o lugarejo que depois se chamaria Itanhaém estabeleceu-se entre os índios. Com a chegada dos jesuítas, índios e colonos constroem a Igreja e Colégio dos Padres Jesuítas, depois chamado Colégio de São Batista. Paralelamente formava-se, onde hoje é o centro de Itanhaém, a aldeia de Nossa Senhora da Conceição. Em 1561, a aldeia ganha foro de vila. Desenvolveu-se lentamente até que em 1624 torna-se Cabeça de Capitania. Em 1906, de Conceição de Itanhaém é elevada à categoria de Cidade de Itanhaém, hoje Estância Balneária do Estado de São Paulo. Origem do Nome: ita/pedra; nhaém/cantante. Itanhaém: pedra que canta.

Além de Estância Balneária, também possui identidade turístico-cultural por possuir patrimônios históricos tombados significativos para a história colonial do Brasil. Sua economia é ancorada no turismo de verão e finais de semana. Da área total do município, 44% correspondem à área protegida por lei – Patrimônio Ambiental do Parque Estadual da Serra do Mar; área natural tombada (Serra do Mar e Paranapiacaba); Aldeia Indígena Guarani do Rio Branco; área das Ilhas Queimada Pequena e Queimada Grande. Apresenta 22 km de linha de praias.

Quanto à Educação e situação do jovem em idade escolar, convém observar que o censo demográfico de Itanhaém (IBGE, 2000) aponta para 7.368 jovens na faixa de 15 a 19 anos, idade em que se presume o jovem cursando o Ensino Médio. Com 4.722 alunos matriculados, podemos considerar, infelizmente, cerca de 36% desses jovens fora da escola ou em situação de repetência.

Esse é o retrato do município de Itanhaém, que é uma cidade litorânea que vive principalmente do turismo e que quase não oferece perspectivas para os seus jovens.

2. O Ensino Médio brasileiro na Legislação

A estrutura do Ensino Médio brasileiro atual, com duração de três anos inserido na Educação Básica de doze, é posterior à Lei de Diretrizes e Bases 93/94 de 1986. No entanto, antes de se tornar o que é hoje, passou por inúmeras reformulações.

De 1500 a 1700, com o Brasil em processo de colonização, para a maior parte da população brasileira, a educação não ia muito além da catequização dos índios e das práticas educativas nos engenhos, estas informais e instrumentais, propostas pensadas no e para o trabalho. Portanto, do ponto de vista do colonizador, não se ofereciam maiores qualificações para os negros nem para os índios.

Nos esparsos núcleos urbanos, por sua vez, os primeiros centros de formação profissional se desenvolveram nos colégios religiosos: as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios. Ali se reproduziam os “ofícios mecânicos” com as práticas de aprendizagem vigentes na Europa, onde os “irmãos oficiais” teriam aprendido carpintaria, ferraria, construção e outros (Manfredi, 2002).

No século XVIII, são abertas as manufaturas têxteis e metalúrgicas. A regulamentação das práticas de ofícios era feita pelas câmaras municipais. No final do século, havia, só no Rio de Janeiro, 631 lojas de ofícios. Foram montadas as corporações (extintas pela Constituição de 1824) e nelas a aprendizagem ficava a critério dos mestres da irmandade. Nessa época, com a permanência ainda do sistema escravocrata, fica demarcada a dicotomia entre o trabalho braçal, desvalorizado e desqualificado (não digno), e o trabalho intelectual, apregoado pelos jesuítas, reservado a alguns poucos.

Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, há alteração do modelo econômico Metrópole-Colônia. Implantam-se atividades e empreendimentos industriais e estatais e o comércio se intensifica. Do ponto de vista político, sentem-se as repercussões da Revolução Francesa. O Estado Nacional em formação constitui o aparelho educacional brasileiro que, segundo Manfredi (2002), “persistirá por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura” (p. 72), até meados de 1930. Com a Corte portuguesa no Rio de Janeiro, a educação escolar deixa de ser um monopólio dos jesuítas e são criadas as primeiras instituições públicas. O importante é que são instituições de Ensino Superior: a Academia de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), o Curso de Agricultura

(1814), Desenho Técnico (1818), a Academia de Artes (1820), no Rio de Janeiro; Cirurgia e Economia Política (1808), Agricultura (1812), Química (1817), na Bahia; e Matemática (1809), em Pernambuco.

Em 1808, o Ensino Secundário era ministrado em poucos estabelecimentos. Funcionavam em diversas cidades onde eram ministradas “aulas régias”. Já desde esse período, o Estado procurava desenvolver, em paralelo ao Secundário e o Superior, a formação de artífices para as fábricas e oficinas.

A Constituição de 1824 passa a garantir a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Em 1837, institui-se o que seria o equivalente ao atual Ensino Médio. É criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro como referência para os demais estabelecimentos de Ensino Secundário com estudos seriados e duração de sete anos. Possibilitava o ingresso em qualquer curso superior sem necessidade de exames. No entanto, a maioria da população, permanecia analfabeta. Assim como hoje certificada, mas não qualificada. De norte a sul do país, os meios de comunicação denunciam o fato de os alunos chegarem ao Ensino Superior, sem o domínio consistente da leitura e escrita.

Entre 1840 e 1856, são fundadas as “casas de educandos artífices”, integralmente mantidas pelo Estado, com hierarquia e disciplina militar. Ensinava-se leitura, escrita, cálculo e tipografia, encadernação, alfaiataria, sapataria... Após a aprendizagem, o jovem permanecia por mais três anos e saía com um “pecúnio” (Manfredi, 2002).

As sociedades particulares mantinham, com o auxílio governamental, os “liceus de artes e ofícios”. Entre 1858 e 1886, são criados liceus no Rio, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. O acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. Os cursos eram divididos em Ciências aplicadas e artes ou Curso profissional. O primeiro curso destinado às mulheres foi criado em 1881 no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, já com um currículo seriado fixo de quatro anos e, em 1882, o curso comercial.

Fora do Rio, entre 1887 e 1900, é construído o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, no Parque da Luz¹⁵, para ministrar gratuitamente ao povo os conhecimentos necessários às artes e aos ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias. Essa instituição teve um papel considerável na formação profissional: a pessoa que queria aprender a

¹⁵ Atualmente é o prédio onde funciona a Pinacoteca do Estado de São Paulo. O Liceu hoje funciona na Rua Cantareira e mantém oferta de cursos de educação profissional no nível técnico. Passa a ter esse nome quando a “Sociedade Propagadora de Instrução Popular”, além da alfabetização aos filhos de operários paulistas, introduz no currículo (1882) cursos profissionalizantes.

trabalhar ia à noite ao Liceu. A maioria dos professores era de artesãos italianos, que dominavam os estilos europeus da moda, formando profissionais para trabalhar nas construções que se erguiam em ritmo acelerado na cidade de São Paulo, além de produzir mobiliários de madeira e estofados luxuosos¹⁶.

Aliás, a realidade da oferta de cursos noturnos é antiga e, em 1892, em São Paulo, foi aprovada uma lei que determinava a criação de cursos noturnos para menores trabalhadores. Em 1907, havia 22 desses cursos no estado. Em 1917, havia 139 e, em 1920, contavam com mais de 50 mil alunos. Visavam ministrar “educação geral”, enfatizando sua aplicação prática na produção (Manfredi, 2002).

No entanto, o que quero ressaltar é o fato de o sistema educacional público ter principiado pelo topo, pelos Institutos Superiores e, de origem, a formação básica foi dicotomizada: preparatório para um ofício de um lado e propedêuticos à universidade de outro (Manfredi, 2002).

Com a República, os Liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes.

Com a Primeira República, até os anos 1930, o acelerado processo de industrialização e urbanização, principalmente na região sudeste, muda as relações socioeconômicas. Provocada pela extinção da escravidão, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira e implantação do projeto político republicano, o Sistema Educacional Escolar e a Educação Profissional ganham nova configuração: são formadas as redes de escolas (por iniciativa de governos estaduais, governo federal, Igreja Católica, trabalhadores organizados e membros da elite cafeeira). Segundo Cunha (*apud* Manfredi, 2002), são os positivistas, aqui entendidos como aqueles membros da elite que comungavam das ideias de Auguste Comte, os primeiros a expressar sua posição sobre a importância da Educação Profissional. A Constituição de 1891 determina a separação entre Estado e Igreja e, a partir de então, o primeiro não financia mais atividades religiosas e fica proibido o ensino religioso nas escolas públicas (que retorna nos anos 20 do século XX).

Em 1889, operários das oficinas do Rio de Janeiro entregam um memorial a Benjamin Constant que influenciaria na transformação do “Asilo de Meninos Desvalidos”

¹⁶ Alguns desses trabalhos são encontrados no Museu do Ipiranga, no Memorial do Imigrante e em várias residências e hotéis de luxo.

no “Instituto de Educação Profissional João Alfredo (1892)”. O Instituto teria sido uma das peças-chave na implantação das reformas educacionais, tanto a de 1929, de Fernando de Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira. Com a reforma de 1932, torna-se uma das escolas técnicas secundárias, a “primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução (divisão) escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual” (Manfredi, 2002, p. 86). Essa reforma foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo a partir de 1937.

Quanto ao ensino profissional público, em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, tomam-se algumas medidas para transformar as escolas de aprendizes num único sistema, com a finalidade educacional de formação de operários e de contramestres, que permanecem até 1942, quando foi criada a lei orgânica do ensino industrial e nasce o “Sistema S”¹⁷. Nesse período, o desenvolvimento industrial vai colocando os trabalhadores no papel de protagonistas, e o ensino profissional passa a ser visto pelas camadas dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias “exóticas” das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro (Manfredi, 2002). É o início da rede federal de escolas que culmina nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets¹⁸.

2.1 O estado de São Paulo

Em 1911, em São Paulo, começaram a funcionar na capital as primeiras escolas profissionais oficiais, destinadas ao ensino das artes industriais para o sexo masculino e de economia e prendas manuais para o feminino (Manfredi, 2002). Nas escolas masculinas, os principais cursos oferecidos eram os de mecânica, de marcenaria, de pintura, de decoração e de eletricidade; nas escolas femininas, cursos de rendas e bordados, de confecções, de flores e chapéus, de pintura e desenho profissional.

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, no bairro do Brás, era uma entidade de natureza privada e beneficiou-se de uma articulação com a Escola Técnica – pública –, propiciando a montagem de oficinas.

¹⁷ O conjunto de organizações corporativas empresariais formado por Sesc, Senac, Senai e Sesi, entre outros serviços de educação e cultura do trabalhador. Estas são voltadas para treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica.

¹⁸ Os Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets – surgiram em 1978 com a Lei 6.545 que dispôs sobre a transformação das escolas técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em centros. O Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi criado em 1994 e todas as escolas técnicas passaram a Cefets.

A Escola Profissional masculina, no bairro do Brás, teria sido o primeiro estabelecimento de uma rede espalhada pelo interior do Estado que, em 1935, contava com dez unidades.

A rede de escolas profissionais compreendia três tipos de estabelecimentos: a escola profissional primária (curso vocacional); a escola profissional secundária; e o instituto profissional, com uma hierarquia bem definida de competências. Para o aperfeiçoamento de mestres das oficinas profissionais, foram criados cursos de dois anos de duração, anexos a cada um dos institutos existentes na capital – o masculino e o feminino. Depois de dois anos nesse curso, os mestres-alunos faziam ainda estágio de seis meses em oficina de sua especialidade, num esforço de formação de formadores do qual se têm poucos exemplos no país. A formação ministrada pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era considerada da mais alta qualidade pelos empregadores das indústrias e manufaturas.

A partir de 1910, as escolas salesianas, que também ofereciam cursos profissionalizantes, passam a concentrar seus padres nos ensino comercial e secundário, este porque era mais solicitado pelas famílias mais abastadas. Já nessa época, as elites vinham privilegiando o Ensino Secundário propedêutico ao Ensino Superior.

Quanto às escolas técnicas do estado de São Paulo, segundo Moraes (2002), elas têm suas origens nas escolas profissionais. As mais antigas, hoje ETE Carlos de Campos e ETE Getúlio Vargas, ambas na capital, e ETE João Belarmino, em Amparo, foram criadas em 1911. Em 1915, é a vez da ETE Bento Quirino, em Campinas¹⁹. “No que se refere ao ensino profissional, as primeiras escolas oficiais do Estado são criadas em 1910, na gestão Oscar Thompson na Diretoria da Instrução Pública, como parte do projeto de constituição de um mercado interno de mão de obra qualificada” (Moraes, 2002, p. 17). O objetivo era atingir os filhos de trabalhadores que seguiriam a profissão de seus pais.

Até 1930, portanto, o ensino brasileiro promovia uma diferenciação educacional precoce, sendo o Ensino Secundário altamente seletivo. De formação geral, só ingressavam os filhos da elite. A eles somente era dada a possibilidade de ingressarem no Ensino Superior. A

¹⁹ Hoje, pertencem ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O Centro Paula Souza iniciou suas atividades em 1969 e administra, hoje, 151 Escolas Técnicas (ETECs) e 47 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais. As ETECs atendem, em 2008, 123 mil estudantes, sendo cerca de 30 mil no Ensino Médio e mais de 90 mil no Ensino Técnico, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços.

maior parte da população permanecia analfabeta²⁰ e, ao movimento operário emergente, são oferecidos cursos profissionalizantes.

2.2 O fim da Primeira República

À primeira República, denominamos o período de grandes transformações e de grande ebulição social que vai da sua proclamação até o Estado Novo. Entre 1902 e 1920, por exemplo, surgem várias propostas educativas de grupos anarco-sindicalistas destinadas aos trabalhadores, que combinavam ações e práticas de educação com palestras e conferências.

O Estado Novo vai legitimar a separação entre trabalho manual e intelectual, construindo uma estrutura educacional que reforça a divisão de trabalho, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do Ensino Médio destinados aos menos favorecidos.

De 1930 a 1936, a estrutura econômica e política do país passa de um modelo centrado na agricultura de exportação e dependência do capital estrangeiro para um modelo mais em acordo com as necessidades da industrialização emergente. Até 1930, o Ensino Secundário, diferente do profissional em todos os estados, caracterizava-se por ser preparatório ao Ensino Superior. Com a Reforma de Francisco de Campos em 1931, há uma organização da estrutura do ensino em nível nacional, ficando de fora o Ensino Primário, o Técnico e o Normal. O Ensino Médio, separado do Comercial, foi organizado curricularmente em dois ciclos: Fundamental, de caráter enciclopédico de formação geral e em cinco anos (posterior ginásio); e o Complementar, em dois anos, para adaptar os alunos às especializações profissionais do Ensino Superior. O ensino comercial, por sua vez, dividia-se em dois ciclos: três anos e mais dois profissionalizantes²¹.

A escola secundária propedêutica foi, então, dividida em dois ciclos. No primeiro ciclo enfatizava-se a cultura humanística, mas em um currículo que incluía matemática, física, química, biologia e ciências sociais. Os currículos eram uniformes para todo o país e tinham um caráter enciclopédico. O segundo ciclo, com dois anos de duração, tinha propostas curriculares diferenciadas, vinculadas a determinados cursos superiores, podendo ser pré-

²⁰ No final da década de 1920, estimava-se em cerca de 50% da população em idade escolar a porcentagem de crianças fora da escola no Estado de São Paulo.

²¹ Em 1932, educadores que lutavam pela gratuidade do ensino, pela responsabilidade do poder político nessa área e pelo ensino laico, lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”.

jurídicos, pré-médicos, pré-politécnicos, sendo realizado em escolas de nível superior. (Franco, 2004, p. 12)

O Estado Novo e a Constituição de 1937 abandonam muito do que fora definido em matéria de educação e oficializa-se o dualismo no ensino brasileiro: de um lado, o Ensino Profissional e o Secundário, não gratuito, propedêutico ao Ensino Superior; de outro, o ensino profissional, terminal, sempre dirigido às “classes menos favorecidas”.

A partir de 1930, é criado o Ministério do Trabalho e montado um sistema corporativista de representação sindical que, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas que haviam por parte dos trabalhadores, favoreceu a construção do Sistema S.

A reformulação do ensino regular ocorre com inspiração no modelo fascista italiano da época, e o Ensino Secundário permanece preparatório e propedêutico ao Ensino Superior, separado dos cursos profissionalizantes.

O Brasil participa da Segunda Guerra Mundial e, de 1939 a 1945, explodem manifestações populares pelo país, exigindo a democratização. Nesse ínterim, há a “Reforma de Capanema”, as Leis Orgânicas do Ensino, dela constando oito decretos: a lei de criação do SENAI, a lei do secundário, do SENAC, do comercial, do Ensino Primário, do Ensino Industrial, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola.

O secundário dividiu-se em dois ciclos: ginásial – em quatro séries anuais – e o colegial – em três anos, subdividido em clássico e científico e curso normal e técnico em contabilidade. Para os alunos oriundos dos cursos técnicos, havia a possibilidade legal de ingresso em cursos superiores, desde que estes fossem da mesma área profissional do curso técnico. Segundo Pimenta (1990), era um sistema educacional discriminatório por não dar alternativa às camadas populares além dos “cursos preparatórios para o trabalho”, o que podemos entender como a formação de mão-de-obra barata para os empregadores.

De 1935 a 1942, período de intensa repressão, é criado um sistema paralelo, construído segundo a ótica e as necessidades dos setores empresariais e gerido pelos organismos sindicais patronais: em 1942, o SENAI, e em 1943, o SENAC. Se concluir o curso primário já era um privilégio, a possibilidade de cursar uma escola de Ensino Técnico, ainda que restrita a poucos, era a via possível para as camadas mais pobres. Institucionalizadas as duas estruturas paralelas:

[...] de um lado, o ensino secundário, voltado para a formação geral, ‘propedêutica’ aos estudos superiores, ao preparo das ‘individualidades condutoras’; de outro, o ensino profissional, para formar mão-de-obra

qualificada para o mercado, as modalidades informais de educação destinadas ao treinamento/qualificação profissional de trabalhadores industriais passam a ser realizadas pelo SENAI. (Moraes, 2002, p. 19)

Segundo Moraes (2002), estavam consolidadas as matrizes que, com pequenas diferenças, orientam a organização e o funcionamento do Ensino Técnico e Profissional no estado até nossos dias. Atendia-se ao setor fabril, tornando o operário brasileiro competitivo com o estrangeiro e educando o novo trabalhador “com ordem, disciplina, devoção ao trabalho e elevado espírito patriótico”, o que se considerava “o oposto do trabalhador imigrante, influenciado por ideias libertárias e anarquistas” (p. 19).

Anísio Teixeira foi quem capitaneou a luta pela escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual, mas, segundo Manfredi (2002), o sistema escolar vai permanecer com a “lógica dualista” até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a 1ª LDB.

Há que se ressaltar que, em 1933, de toda a população brasileira, apenas 66.420 jovens cursavam o nível secundário da educação escolar (IBGE, 1949). Em 1945, esse número sobe para 256.664²². Mesmo assim, um número irrisório num universo de três milhões de crianças no nível primário.

De 1945 a 1964, o aparelho burocrático estatal getulista não foi desmontado nem alterado significativamente. Os mecanismos legais e as estruturas formativas construídas foram cristalizando concepções e práticas escolares que permanecem até os nossos dias, entre elas a concepção de educação escolar acadêmico-generalista de um lado e, de outro, a educação profissional.

2.3 A primeira Lei de Diretrizes e Bases: a Lei 4.024/61

Até 1961, a legislação educacional era a do Estado Novo. Em 1962 passa a vigorar, pela primeira vez na história da Educação brasileira, uma lei (Lei 4024/61) que versava sobre todos os níveis de ensino, com validade para todo o país. O estado de São Paulo havia criado escolas públicas profissionalizantes, em especial no setor industrial. Financiada pelas indústrias, temos, nacionalmente, o SENAI. Financiada pelo comércio, o SENAC.

²² Em 1997, a população nacional entre 15 e 18 anos passa para 16.580.383 dos quais 5.933.401 estão matriculados no Ensino Médio. Em 1998, são 7 milhões de matriculados e, em 2001, 8,4 milhões, com 1,8 milhões de concluintes.

Mesmo após o fim da Segunda Guerra Mundial, permaneceu a “dualidade estrutural” do Ensino Médio. Somente em 1961 é reconhecida a integração do Ensino Profissionalizante ao ensino regular e estabelecida a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. A lei manteve a estrutura do ensino (pré-primário, primário, médio, técnico e superior), havendo mudanças na não fixação de um currículo rígido em termos nacionais e certo grau de descentralização.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, de nº 4.024, tenha articulado a educação secundária de segundo ciclo com a educação profissional, possibilitando a alunos dessas duas modalidades de ensino o ingresso no ensino superior, não modificou a estrutura educacional do ensino médio. Ainda que as escolas de ensino profissionalizante procurassem introduzir em seus currículos disciplinas humanistas, na prática, os projetos pedagógicos continuavam distintos e definidos pelas representações históricas sobre a divisão técnica e social do trabalho: as escolas propedêuticas voltadas para os ‘trabalhadores intelectuais’ e as profissionais para os ‘trabalhadores instrumentais’. (Franco, 2004, p. 15)

A estrutura do ensino foi praticamente mantida sem alterações: Ensino Médio dividido em ciclo ginásial de quatro anos²³ e colegial com três anos. O colegial compreendendo o Ensino Secundário e o Ensino Técnico.

Em 1963, João Goulart cria o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (PIPMO) com uma perspectiva tecnicista de capacitação rápida e operacional e o Ensino Médio permanece propedêutico à universidade e elitizado.

Com o golpe militar, a partir de 1964, ganha mais força a perspectiva tecnicista da educação, pois o “Sistema S” tem grande expansão: os governos militares optam por uma estratégia de desenvolvimento, voltada para os grandes projetos nacionais como, por exemplo, a produção de petróleo, hidroelétricas, pólos agropecuários e agrominerais, surgindo a necessidade de desenvolver vários programas que requeriam mão-de-obra em massa. Revitalizaram o PIPMO e os treinamentos eram feitos pelo SENAI e pelas escolas técnicas da rede federal. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional.

²³ Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, a partir de 2003, passa a ser discutida e implementada pelo MEC e municípios a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Atualmente são cinco anos de Fundamental I e quatro anos de Fundamental II e, depois, o Ensino Médio com três anos de duração. A criança entra no Ensino Fundamental com seis anos.

O importante desse período é o crescimento do número de escolas ginásiais ainda que continuassem a ser apenas para as elites. Para se ter uma ideia, em 1940 no Estado de São Paulo, havia 41 ginásios: 3 na capital e 38 no interior. Entre 1945 e 1962, foram criadas 516 escolas secundárias oficiais, passando a 465 no interior e 96 na capital.

Como podemos perceber, não é nova a ideia de impulsionar a construção de escolas técnicas voltadas para as necessidades de desenvolvimento da nação. A atual expansão das escolas técnicas federais e, no estado de São Paulo, a expansão das escolas técnicas ligadas ao Centro Paula Souza reavivam essa tendência tecnicista da Educação.

2.4 A segunda Lei de Diretrizes e Bases: a Lei 5692/71

Tradicionalmente, a educação para o trabalho não é vista como uma questão universal, reproduzindo-se o dualismo entre “elites condutoras” e a maioria da população que receberia formação de mão-de-obra. É como se não houvesse relação entre educação profissional e educação superior. A Lei 4024/61, ainda que não tivesse superado essa dicotomia, havia avançado no sentido de dar maior autonomia às escolas ao não fixar um currículo rígido nacionalmente e ao articular a educação secundária à profissional.

Após o golpe de 1964, a cúpula militar que assumiu o Estado brasileiro preocupou-se rapidamente com a produção de legislação que “relocassem o sistema educacional nos eixos”: em 1968, fizeram a Reforma Universitária e, em 1969, a Reforma do Curso de Pedagogia, implantando as habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, entre outras. Em 1971, produziram a LDB 5692/71.

Em 1971, a Reforma do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, promovida pelos militares (Lei 5692/71, a segunda LDB), tornou a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, e tentou transformar o modelo humanístico/científico num modelo tecnológico. Enquanto isso, os filhos das elites continuavam frequentando as consideradas boas escolas privadas laicas ou confessionais. Isso pode ser constatado, principalmente, nos centros urbanos, centros de poder político e de concentração do capital.

A Reforma não vingou e em 1982 voltava a velha dualidade (obrigatoriedade revogada com a Lei 7.044). Na organização curricular, manteve-se a estrutura disciplinar, que excluía a Filosofia e os conhecimentos científicos descaracterizados (com a aglutinação de

Física, Química e Biologia). Teria sido intencional, por parte do governo militar, a fragmentação da organização escolar decorrente das disposições legais, dissociando elementos do processo educativo que são intrinsecamente ligados, impondo a continuidade de dicotomias e divisões estanques (Pimenta, 1990).

A pretensão, em 1971, de se substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio teria surgido para organizar o sistema produtivo, que a determinou, tendo como paradigma a

[...] construção de grandes unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. (Kuenzer, 1999, p. 30)

Em 1969, a partir de um decreto da junta militar, é criado o Cenafor (Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional). Tinha por objetivo a preparação, o aperfeiçoamento e a especialização de recursos humanos para a área de formação profissional em todo o país, e foi extinto pelo governo Sarney em 1986. O Cenafor desenvolveu o Projeto “Proposta de Reformulação do Currículo do Ensino de 2º grau, Núcleo Comum”, sob a coordenação do professor José Cerchi Fusari:

Sem ignorar as condições estruturais que determinam a realidade de trabalho, como salários inadequados, impossibilidade de atuação conjunta nas escolas, critérios inadequados de preenchimento de cargos, na maioria das vezes satisfazendo interesses político-eleitoreiros, o Projeto incluía indicações para a organização do trabalho escolar, definindo objetivos para a escola democrática, critérios para compor a grade curricular e para a seleção e organização de conteúdos das disciplinas; indicava questões gerais de planejamento e avaliação e alternativas metodológicas para o tratamento crítico-social dos conteúdos. (Pimenta, 1990, p. 16)

Certamente seria muito bem vindo nos dias de hoje!

Durante esses anos, o Ensino Técnico Federal foi consolidando-se como uma rede diretamente vinculada ao MEC. Em nível estadual, é relevante ressaltar a evolução do ensino técnico, particularmente em São Paulo, com as escolas aglutinadas em torno do Centro Paula Souza.

Com relação às Reformas, até 1961,

[...] pressupõem um entendimento de que o ensino é de qualidade, quando os alunos são expostos a um volume de conhecimentos somente possível de ser aprendido por uma clientela socialmente privilegiada e, portanto, estimulada culturalmente. (Pimenta, 1999, p. 69)

O compromisso do golpe de 1964 foi com o capital e não com o trabalho. A formação profissional vislumbrada limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. Ao capital, servia apenas incorporar operários semiqualeificados, sem autonomia, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas. Somente a uns poucos se exigia competência para tarefas mais complexas em virtude da rígida separação entre planejamento e execução.

Em 1971, a qualidade está associada à eficiência do sistema educacional em preparar a mão-de-obra conveniente ao mercado de trabalho. Os mecanismos de seletividade observados na escola continuam intocáveis. Para Pimenta (1999), as reformas de 1930/31, 1942/43, 1961 e 1971, no que se refere ao ensino de segundo grau, pouco inovaram. Suas ambiguidades e contradições permanecem até hoje. A escola que existia antes delas apenas expandiu-se, permanecendo a mesma escola dicotomizada e dualista. Com currículos “tecnicistas”, voltados para o “saber fazer” e o “saber operar” o que se trazia de fora, houve a ruptura entre o processo cultural vigente e o progresso técnico e a introdução de padrões de massificação cultural.

Segundo Pimenta, (1990), a “concepção utilitária” de educação é que passa a ser introjetada no sistema educacional:

- 1) “Especialização” traduzida em “fragmentação do saber”; “segmentação de tarefas”, “precisão” que – de fato – não se traduzem em melhoria da qualidade do ensino;
- 2) A “razão técnica” passa por “verdade indiscutível”, levando a uma pseudoneutralidade de currículos e descompromisso do saber técnico com as necessidades sociais, ao desprestígio da criatividade e das ciências humanas;
- 3) Passa-se a buscar a “produtividade”, a avaliação-controle, com as “teorias de planejamento sistêmico”;
- 4) A separação entre concepção e execução se reflete na exclusão da necessidade do “saber” para supervalorizar o “fazer”;
- 5) Supervalorização do planejamento, organização, eficiência, especialização, conhecimento técnico-científico e do desempenho individual à semelhança da estrutura empresarial.

A referida reforma, em 1971, foi calcada com base nos parâmetros políticos e econômicos do governo militar ditatorial, tendo como objetivos principais

a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, impingindo-lhes um currículo tecnicista –sobretudo pelo incremento da politização dos movimentos estudantis- e a preparação de mão de obra qualificada para atender ao desenvolvimento econômico, já que nesse período se iniciava o crescimento de empresas de grande e médio porte, de organização taylorista e de produção em massa. (Franco, 2004, p. 16)

Em 1975, já no governo de Ernesto Geisel, a Lei 6.297/75 subsidiará as empresas na preparação da mão-de-obra necessária para operar nos moldes das tecnologias importadas, ou seja, o Ensino Técnico foi contaminado pela ideia de treinamento²⁴, entendendo esse treino como tornar o sujeito apto para determinadas operações: os “valores” do sistema educacional passam a ser os valores do sistema de produção; a educação passa a ter um caráter “utilitário”, “individualista” e “conformista”. Em 1976 é criado o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO). Em 1977, é formada a Comissão de Planejamento do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE), que institui, no Sistema Estadual de Ensino, em nível de segundo grau, a Formação Profissionalizante Básica para o Setor Primário, Secundário e Terciário (Básica porque não visa diretamente a profissionalização, mas constitui uma preparação para o ingresso no mercado de trabalho). As justificativas dadas:

- 1-A profissionalização não pode prescindir de uma sólida base de educação geral.
- 2-Estudantes que dedicam mais tempo à aprendizagem de princípios gerais revelam-se mais flexíveis e adaptáveis diante das mudanças tecnológicas.
- 3-Na formação profissional não se deve menosprezar a imensa contribuição que a empresa pode proporcionar a seus novos empregados.
- 4-A escola deve concentrar sua atenção na tarefa que é capaz de realizar bem, transferindo, com vantagens, para a empresa, aquilo que não tem conseguido fazer a inteiro contento, por não dispor de recursos materiais e humanos suficientes. (Parecer CEE 77/77)

Segundo Piletti (1990), o ensino de segundo grau – aliás, até hoje – não tem a sua especificidade equacionada. Até 1931, período em que passa a ter existência formal autônoma, o segundo grau estava vinculado ao Ensino Superior até na própria legislação. Era “caudatário do terceiro grau”, na perspectiva da preparação para o vestibular, e sujeito a uma instabilidade legal que repercutiu em sua existência material. De 1931 até 1990, passou por numerosas reformulações: em média, uma reforma a cada dez anos. A expressão “ensino de segundo grau”, por exemplo, obteve estatuto legal em 1971, em substituição ao então denominado “ciclo colegial” ou “segundo ciclo do ensino médio”. No entanto, o caráter específico desse ensino e o contexto social em que se insere continua indefinido, continua a

²⁴ Não por acaso, em meados da década de 1960 e, principalmente, na década de 1970, adota-se em todo o país, a pretexto da educação permanente, treinamentos em educação, baseados nos moldes do tecnicismo em educação. Guardadas as mudanças, ainda inspiram políticas de “capacitação” em vários estados.

ambiguidade do Ensino Médio. Sua definição seria “o primeiro passo de qualquer projeto transformador, no caso, de sua democratização” (Piletti, 1990, p. 10). Hoje, 2008, chamamos de Ensino Médio as três últimas séries da Educação Básica.

Também para Kuenzer (2000), desde o seu surgimento, o Ensino Médio sofre de “dualidade estrutural”. Da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, “sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral”. Primeiro foram criadas as escolas “profissionais”, e só depois o “Ensino Médio” que foi se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do Ensino Fundamental. Até 1932, ao curso primário, havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial: Normal, Técnico Comercial e Técnico Agrícola. Para as elites, havia outra trajetória: o Ensino Primário seguido pelo Secundário propedêutico, completado pelo Ensino Superior, este sim dividido em ramos profissionais. Para Kuenzer (2000) haveria

[...] nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (p. 15)

Longe de resolver os “problemas estruturais” da sociedade brasileira, esse modelo educacional imposto a partir de 1971, segundo Pimenta (1990), teria favorecido a crise econômica e política dos anos 1980.

Nesse período, com a redivisão do mercado internacional, o avanço das novas tecnologias (perda de prestígio e poder dos estados nacionais com a globalização) associado à crise econômica e política interna no país gera uma política governamental de facilitação e incentivo às exportações. A competitividade vai exigir das empresas eficiência e qualidade, portanto, novos modelos de produção. Há a retomada das lutas dos movimentos sindicais.

Em 1982 (depois de dez anos de vigência legal), a profissionalização compulsória deixa de existir (Lei 7.044 que reformula a Lei 5.692). A preocupação central do ensino será a partir de então preparar o aluno para o trabalho de uma forma genérica e não mais qualificá-lo para o exercício profissional no mercado de trabalho.

Apesar de entender que as empresas têm co-responsabilidade na formação do trabalhador, no entanto, o sistema de ensino, principalmente o público precisa garantir uma

sólida formação propedêutica que é ao mesmo tempo profissionalizante em si e base para o desenvolvimento profissional.

Com a Constituição de 1988, tardiamente, a Educação passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família; deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A atual LDB é aprovada em 1996. Não resolve o problema da falta de identidade do Ensino Médio e os problemas decorrentes permanecem sem solução até hoje. O Ensino Médio continua sua busca por identidade. Até quando?

A posição do Ensino Médio colocada, de um lado, como finalização do Ensino Fundamental e, de outro, pelo Ensino Superior, contribui, de certa forma, para sua indefinição. Ora ele é complementação do Ensino Fundamental, ora ele é preparatório para o Ensino Superior. Torna-se necessária uma melhor definição.

As escolas não foram planejadas para atender os jovens não só do ponto de vista conceitual: foram se desenvolvendo nos espaços ociosos do Ensino Fundamental. A falta de identidade, portanto, é também física, e a Resolução nº 03/1998/CNE reconhece as limitações ao determinar que os Sistemas de Ensino e as escolas busquem, por meio da articulação com a comunidade, construir identidade própria de modo a atender às necessidades dos jovens e jovens adultos em termos de espaço e tempo de aprendizagem. Segundo Kuenzer, (2000):

Na prática, isso significa planejar espaços, layout e equipamentos que, levando em conta as especificidades dos jovens alunos, propiciem as necessárias condições para que relações diversificadas e significativas com o conhecimento se estabeleçam de forma prazerosa. Bibliotecas, videotecas, laboratórios diversos, inclusive de línguas e de informática, espaços para práticas esportivas, artísticas e culturais devem estar disponíveis não só para a realização de atividades programadas, mas também para que o jovem faça experimentos, pesquisas, busque respostas para suas inquietações, crie grupos de dança, aprenda música, faça práticas esportivas, exercite a organização estudantil, em outros horários, sentindo prazer em permanecer na escola. (p. 51)

Essa busca da identidade para uma escola prazerosa seria possível ao se reconhecer a necessidade de uma maior autonomia para as comunidades escolares elaborarem e implementarem o seu Projeto Político Pedagógico.

2.5 A terceira Lei de Diretrizes e Bases: a Lei 9.394/96

A LDB de 96, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, traz mudanças na estrutura e funcionamento da escolaridade nacional sob o princípio unificador da Educação Básica. Ao unificar as três etapas sucessivas da educação escolar nacional (a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), coloca em seu art. 22 como finalidade da Educação Básica desenvolver o educando, assegurando-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A articulação cidadania e trabalho torna-se a questão central de toda a Educação Básica. Além do acesso, garante-se a *permanência*, e o Ensino Médio, entendido como “etapa final da educação básica”, torna-se constitucionalmente gratuito, “progressivamente obrigatório” e co-requisito para cursos de educação profissional de nível técnico. Entretanto, há problemas quanto à “formação comum” que garantiria a sua identidade nacional.

Segundo Cury (2002), do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao Ensino Médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é essa última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Na ausência de um sistema nacional de Educação, ao se estruturar, o faz sob o princípio da “cooperação recíproca” entre federação e estados. Aos estados, coube a responsabilidade pelo Ensino Médio. Cabe saber o que se entende por “formativa”.

Se até o início do século XX temos o ensino profissionalizante assistencialista (ofertado aos “deserdados da fortuna como uma alternativa a comportamentos sociais indesejáveis”), expressão da forte influência da igreja católica, esse ensino servia mais para a aprendizagem de ofícios manuais do que propriamente de formação técnica. Com o processo de industrialização do início do século XX, a partir dos anos 30, o ensino técnico ganha dinamismo como instrumento de formação e controle de núcleos produtivos, e o trabalho industrial passa a exigir mão-de-obra mais qualificada. Os “não-desvalidos”, no entanto, continuam preocupados em formar seus filhos em quadros dirigentes, em escolas de elite, “propedêuticas” à universidade, e não revelam interesse pelo Ensino Técnico. Sob a ótica da burguesia ascendente e aristocrática rural, por sua vez, as escolas técnicas eram “a escola para os filhos dos outros”, a única via de ascensão permitida ao operário.

Na conjuntura atual, final de 2008, assistimos a uma crise econômica mundial comparável à crise de 1929²⁵, mostrando a todos o que são os tempos de globalização. E também agora desvalidos e não-desvalidos reagem em relação à escola que lhes é oferecida ao tentar entender a pulverização e desarticulação do Ensino Médio atual. Percebe-se a dicotomia “técnico profissionalizante” x “propedêutico à universidade” como uma dissociação nefasta entre teoria e prática tanto no Ensino Técnico quanto no Médio. Considerados os saberes “propedêuticos”, mais “teóricos” – aqueles que preparariam o jovem para o ingresso na universidade – e a formação técnica, instrumental para a prática profissional imediata exigida pelo mercado de trabalho, coloca-se, a meu ver, uma falsa questão. Para as camadas mais favorecidas da população brasileira, o Ensino Médio não apresenta problema algum, pois ele é propedêutico e também preparatório para o vestibular. No dicionário Aurélio (1986):

Propedêutico: [De pro + gr. Paideutikós. Relativo à educação.] Adj. 1. Que serve de introdução; preliminar. 2. Que prepara para receber ensino mais completo. Propedêutica: [Fem. Substantivo de propedêutico.] Sf. 1. Introdução, prolegômenos, de uma ciência preliminar. 2. Conjunto de estudos que antecedem, como um estágio preparatório, os cursos superiores.

Ou seja, propedêutico é o conjunto de estudos preliminares, portanto, generalistas, não especializados. O que não significa que devam ser enciclopédicos, com conceitos transmitidos por professores e decorados por alunos. Assim, tão caros aos futuros bacharéis, tampouco seriam descartados com relação aos saberes técnicos. Aliás, muitos saberes técnicos vêm sendo transmitidos e decorados como verbetes enciclopédicos. O problema estaria no currículo escolar, seja ele voltado para a utilidade profissional imediata e formação para cursos técnicos ou voltado para o vestibular, filtro de entrada nas faculdades tecnológicas ou nas universidades públicas e algumas privadas laicas e/ou confessionais que têm compromisso com ensino, pesquisa e extensão. Um currículo voltado apenas para as exigências do mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho articulado à cidadania e, até o momento, construído independente das necessidades e desejos dos jovens com a vida. É um currículo que não corresponde às exigências de um mundo complexo e incerto em que os jovens se veem inseridos. Troca-se o teórico demais pelo prático demais ao se dar tanta ênfase às técnicas. A Educação Básica – de 0 a 18 anos – deveria servir como mediação formativa para a vida, trabalho (aqui entendido como mundo e mercado de trabalho) e cidadania. (Fusari, 2008). Segundo Saviani (2008),

²⁵ A atual crise econômica, o que trará de novo? A crise do capitalismo vai ensejar o que na legislação educacional?

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. Portanto, o objeto da pedagogia é a práxis educativa, vale dizer, a unidade teoria-prática. (s/p)

Assim, mesmo com a atual LDB, a dicotomia permanece. Permanece a concepção utilitária do currículo, verificada na manutenção da fragmentação do saber e o desprestígio da criatividade e das ciências humanas e naturais. O currículo continua disciplinar, seriado, gradeado. Ainda que a preocupação com a “cidadania” passe a ser um diferencial essencial nas reflexões sobre currículo e, nesse sentido, é falado sobre a ênfase no que seria um currículo “formativo”, a formação cidadã é vista como formação moral para jovens sem valores, e assistimos a escola oscilar entre oferecer uma formação profissional técnica e uma formação propedêutica à educação e profissionalização em nível superior; formação teórica ou prática; especializada ou generalista...

2.6 O problema das decisões sobre o currículo formativo do Ensino Médio

Como finalização da Educação Básica, o Ensino Médio poderia oferecer uma sólida formação geral aos estudantes no sentido de instrumentalizá-los para uma compreensão crítica das relações entre educação, trabalho e cidadania. Não estamos querendo estimular aquela formação geral de má qualidade, que não auxilia nem para o exercício da cidadania nem para o mundo do trabalho, mas tampouco estamos de acordo com um currículo do Ensino Médio que passa a ter um caráter cada vez mais voltado para a instrumentalização técnica de mão-de-obra barata de quem termina a Educação Básica, sem qualquer qualificação para o prosseguimento dos estudos.

A partir dos anos 90, os trabalhadores e suas organizações passaram a ter de enfrentar os desafios provenientes das transformações técnicas e organizacionais decorrentes da globalização da economia capitalista e, conseqüentemente, as questões referentes à formação profissional. (Manfredi, 2002, p. 245)

Em 1990, o sistema S é ampliado: é criado o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Os saberes são vistos, novamente, como “capital humano”, o que nos leva a pensar qual seria o indicador para a valoração desse capital, o valor de uso e o valor de troca e a troca do que com o quê.

Na medida em que se desenvolve a “sociedade do conhecimento” (segundo Charlot, 2005, mais sociedade da informação do que sociedade do conhecimento) e a revolução tecnológica digital, com a necessidade de expansão do Ensino Superior e de novos requisitos de competências do mercado de trabalho para o Ensino Médio atual, haveria uma série de problemas específicos, relacionados ao currículo e à formação dos professores dessa modalidade de ensino e os procedimentos pedagógicos requeridos.

Ao considerar o contexto da globalização mundial, a crise do capitalismo e as mudanças que vêm ocorrendo em relação ao trabalho, buscou-se constituir novas alternativas de organização curricular²⁶. Com uma perspectiva de aprendizagem permanente, considerou-se como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. São alterados, portanto, os objetivos de formação, priorizando-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. À “memorização” de conhecimentos, sobrepõe-se o desenvolvimento de “competências básicas” que permitam aos jovens continuarem a aprender. São elaborados parâmetros curriculares nacionais. As bases originais dos parâmetros são oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998), pressupondo uma educação com um papel econômico, científico e cultural e estruturada em quatro saberes: ser, conhecer, fazer, conviver. Busca-se a universalização do Ensino Médio.

A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania. O aumento ainda lento, porém contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescentes de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram à melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação. (Franco, 2004, p. 17)

²⁶ No Ensino Médio regular, em 2008, com o programa Fazendo Escola, a SEESP promove a reforma curricular – considerada como emergencial – por meio da imposição de aulas pré-planejadas por equipe especializada e a didática dirigida à implantação de cursos apostilados com conteúdos pré-estabelecidos e avaliações externas pautadas em dados internacionais de rendimento escolar. Prioriza-se produto em detrimento do processo formativo. Voltamos ao tempo da triagem por conteúdos assimilados x exclusão. Com o agravante, aos jovens excluídos resta o ensino aligeirado das EJAs – Educação de Jovens e Adultos – ou pura e simplesmente a marginalidade. O ingresso nos posteriores cursos de ensino técnico permanecem sendo feitos por vestibulinhos e condicionados a esse Ensino Médio elitista, moralista e retrógrado.

A grande crítica feita aos sistemas educacionais em geral é aquele que diz: o mundo está na era digital e a escola ainda no analógico! A escola, que desempenhou um papel fundamental na criação dos Estados democráticos, atualmente vem deixando de ocupar seu espaço na consolidação da democracia. Isso porque a democracia supõe uma capacidade de compreender os desafios e de exercer um julgamento autônomo, e a escola tem tolhido as iniciativas que surgem nessa direção, haja vista a proposta de grade curricular única da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A inovação nas relações com o saber é repelida como é repelida a referência a uma educação para a complexidade.

A organização curricular do ensino médio correspondente, nesse sentido, para abarcar o contingente de jovens oriundos da Educação Fundamental obrigatória, deveria desbastar o currículo enciclopédico, priorizando conhecimentos de tipo geral; (re)significar conteúdos curriculares; tratar conteúdos interdisciplinar e contextualizadamente. Sendo assim, o Ensino Médio é etapa final da Educação Básica, não só “consolidação” do que teria sido aprendido no Fundamental. É também “domínio de princípios científicos”. Como então se organizam esses saberes no tempo e espaço escolares sem excluir os jovens?

As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas ‘grades curriculares’, fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva. Mais ainda seria submeter uma área interdisciplinar ao mesmo amordaçamento estanque a que hoje estão sujeitas as disciplinas tradicionais isoladamente, quando o importante é ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. (Franco, 2004, p. 41)

As dimensões de vida ou contextos que serão valorizados passam a ser o trabalho e a cidadania. A experiência da própria aprendizagem é vista como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando aos jovens e aos professores, na escola, uma dimensão maior de protagonismo e responsabilidade.

Uma possibilidade de trabalho pautada em uma Pedagogia Progressista poderia se realizar, por exemplo, a partir de salas-ambientes, em escolas específicas de Ensino Médio. Se bem preparadas, bem implantadas e bem implementadas, a consolidação seria benéfica ao educador, ao educando e também à comunidade.

Às Oficinas Pedagógicas e à Supervisão escolar, caberiam desenvolver um compromisso político-pedagógico com a construção do projeto político-pedagógico das escolas, tornando-as verdadeiras comunidades investigativas (Nóvoa, 1997).

Evidentemente, seria necessário repensar as condições de trabalho dos professores que inviabilizam a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola: professores horistas; aulistas; não concentração de professores na mesma escola; número de alunos nas salas; número de turmas por professor; salários; dignidade, e repensar as condições físicas das escolas, nas quais é indispensável uma biblioteca funcionando a contento além de laboratórios adequados.

No processo de redemocratização vivido pelo país, que culminou com a Constituição de 1988 e eleições livres e diretas, foi entendido que o Estado, além da maior participação popular, necessitava de descentralização, ainda que parcial e, assim, os sistemas educacionais têm autonomia, mas não necessariamente as escolas. Coube aos estados a organização da Educação de Ensino Médio e, por meio de seus sistemas, elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e os planos nacionais de Educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios.

Com o intuito de enfatizar a escola que o jovem deve ter por direito – que passa pela importância da autonomia para as escolas de Ensino Médio e passa pela construção coletiva do projeto político-pedagógico das escolas – serão retomados alguns fragmentos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que são relevantes para pensar o Ensino Médio. No Art. 12:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros [...].

As normas comuns, na seção IV, “Do Ensino Médio”, os artigos 35 e 36 regulamentam essa “etapa final da educação básica” cujas finalidades são:

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.

As diretrizes curriculares:

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 (...);

Parágrafo 1º: Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas 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.

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

Parágrafo 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.

O problema, portanto, não está na legislação. Ela contempla as expectativas que podemos ter em relação ao Ensino Médio. O problema encontra-se na implementação da lei, especialmente no que diz respeito à valorização da construção coletiva e participativa do projeto político-pedagógico de cada escola. A autonomia desejada é relativa e, claro, sintonizada com as diretrizes nacionais e estaduais, porém deve representar o compromisso da comunidade em que a escola está inserida com a formação da humanidade de seus educandos.

Ou seja, a “formação geral” que prepara para o trabalho e cidadania e aprimora a pessoa humana será construída na vivência político-pedagógica do coletivo da escola e da comunidade. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), dessa forma, atenderia sua função tripolar: formar educandos, educadores e a própria comunidade. Às Diretorias de Ensino, caberia apoiarem as escolas de Ensino Médio nessa empreitada.

Infelizmente, o que se assiste no estado de São Paulo é um movimento contrário: é a Secretaria de Educação impondo projetos às escolas, de cima para baixo, impedindo mesmo a unidade escolar de construir, desconstruir e reconstruir permanentemente o seu projeto político-pedagógico. Com o pretexto de atender aos ditames das avaliações internacionais de rendimento escolar, a SEE vem tentando implantar a grade curricular única no estado, com aulas previamente elaboradas por um grupo de especialistas de universidades.

Sobre a necessidade de coerência entre o projeto da escola e a organização e gestão da vida escolar, essa necessidade foi escamoteada em nome da uniformidade do sistema educacional do estado. A prerrogativa da autonomia, portanto, é do Sistema e não da escola. A SEE abandonou as teorias que atribuem as principais causas do fracasso escolar à organização da sociedade, às desigualdades econômicas e sociais, às diferenças culturais e às relações entre as classes sociais e passou a culpabilizar o professor e sua “má” formação. As iniciativas que vem tomando claramente agridem a condição de profissional do professor, colocando-o numa situação de mero reprodutor de aulas elaboradas por terceiros. Numa clara relação de alienação do trabalho, até mesmo a avaliação dos alunos pelos professores vem se tornando a cada dia menos relevante.

Se entendermos democracia e cidadania como uma dimensão cultural da humanidade, uma construção histórica que repousa sobre certa maneira de conceber a vida coletiva, as relações entre os seres humanos, a organização e o exercício de poderes, a resolução de conflitos, a negociação entre interesses e opiniões diferentes, as leis, o direito, então, a escola pública paulista vem funcionando em contradição com os valores e princípios da cidadania e da democracia que se pretende ensinar.

Segundo Piletti (1990), em 1990, os objetivos orientadores do “segundo grau” deveriam expressar a concepção de sociedade, de homem, de educação e de ensino, que é “traduzido” para o cotidiano escolar e, quando for o caso, lutar pela sua alteração. Devem ter um “significado real” e prever a participação efetiva de educadores e educandos no processo educativo, como autores e não somente como atores (ainda que protagonistas).

O sujeito a quem se dirige essa formação tem como característica a juventude, e o professor deve estar preparado para exercer sua profissão com essa realidade. Os direitos do jovem como cidadão em formação devem ser garantidos e respeitados. No entanto, até que ponto os conteúdos curriculares propostos para o Ensino Médio têm correspondido aos anseios, às necessidades e aos interesses dos jovens no Brasil de hoje e de cada comunidade em que se localiza cada escola para que se possa falar de fato em democracia? O Ensino Médio permanece pulverizado na prática pedagógica cotidiana e dificulta aos alunos a constituição de uma visão de conjunto, uma “compreensão global sem a qual resultam infrutíferas quaisquer tentativas de aprendizagem minimamente significativa” (Piletti, 1990, p. 12). O que teria mudado nas últimas décadas, além da terminologia “segundo grau” para “Ensino Médio”?

A LDB de 1996 buscou possibilitar a construção de novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio:

Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades ‘personalistas’ e ‘produtivistas’ requer uma visão unificadora não facilmente alcançável, principalmente levando-se em conta as diferenças regionais com as quais convivemos em nosso país, que, mais do que um país, pode ser considerado um ‘continente’. (Franco, 2004, p. 21)

Segundo a autora, para concretizar essa visão unificadora, haveria a necessidade de “romper com modelos tradicionais”. A nova organização curricular previa interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento e contextualização:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível do conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhando na perspectiva interdisciplinar, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio. (Franco, 2004, p. 39)

Quanto ao conhecimento contextualizado, “é o recurso que a escola tem para tirar o aluno da condição de espectador passivo” (Franco, 2004, p. 42). Os “conteúdos” seriam mobilizados conforme colocados em situações-problema definidas pelos professores no decorrer das aulas. Hoje, no entanto, são previamente selecionados e pré-determinados exteriormente ao movimento da escola e turma.

Para finalizar, o currículo do Ensino Médio deveria contribuir efetivamente para a formação da humanidade dos jovens, jovens adultos e adultos que o frequentam, trazendo significado à vida e ao trabalho humano, tendo em vista o bem comum.

3. Ensino Médio, expectativas de jovens alunos

3.1 Apresentação e análise dos dados

O Ensino Médio paulista, assim como os demais sistemas de Educação estaduais do país, tem a pretensão de formar o jovem para o mundo do trabalho. No entanto, o que se verifica entre os jovens paulistas é que eles se sentem ludibriados e se rebelam.

Com o acesso recente das camadas populares ao Ensino Médio, a identidade do Ensino Médio, que sempre foi ambígua, agrava-se. Esse nível de ensino é o da Educação Básica em que a contradição do papel da escolarização na sociedade brasileira fica mais exposta: promoção da condição humana x atendimento aos interesses do mercado. As falas dos jovens sinalizam essa contradição.

Os jovens esperam, com o Ensino Médio, dar continuidade aos estudos e, mais que a preparação para o trabalho, a preparação para a vida se transforma em questão recorrente entre eles. Por isso, resolvi transcrever a seleção das falas dos sujeitos e, a partir delas, fazer análises.

Reportei-me basicamente aos textos de Young (2007), Sposito (2005), Sayão (2008), Abramovay (2005) e, principalmente, Charlot (2001), para me auxiliar na análise. Separei a reflexão por categorias, dando maior ênfase para as falas relativas à formação e ao papel da escola. Procurei contribuir na construção de conhecimentos sobre o jovem do Ensino Médio e sobre o ensino oferecido a ele. As categorias analisadas são autonomia, projetos para o futuro, trabalho, estudos/formação e escola.

Conforme afirma Libâneo (*apud* Abramovay, 2005):

[...] a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo o ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptações progressiva ao meio de experiências que devem satisfazer ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. A escola deve suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. (p. 83)

A escola não vem suprimindo as experiências que permitam ao jovem educar-se da maneira como Libâneo aponta e a sua insatisfação com o que a escola lhe oferece é verificada por várias falas nas quais, por exemplo, afirmam que a escola nem precisa ser “legal”, basta “ter uma estrutura”. Para os jovens pesquisados, o 3º ano do Ensino Médio acaba no final do ano letivo e, com ele, “acabou o ano, acabou tudo”. Com uma sentida frustração com a Educação Básica, vão para casa. Ficam questionamentos e perplexidades:

Shirley: *“E quem não conseguiu aprender tudo o que tinha que aprender? Aí vai ter que gastar dinheiro porque não consegue prestar um concurso ou [entrar] numa universidade. Porque não aprendeu aquilo que devia aprender na escola. Tem que fazer cursinho fora, pra poder passar; tentar passar...”*

São muitos os fatores que levam ao descontentamento do jovem em relação ao ensino que a escola lhe proporciona. Entre eles:

- a) Falta de infra-estrutura, que é elemento decisivo para a obtenção de êxitos, assim como para a promoção do bem-estar das pessoas, sendo difícil separar a relação existente entre esta e a qualidade de vida. Assim, questões dessa natureza continuam a ter um peso decisivo na busca por condições mais dignas de existência. No caso da escola, não pode ser diferente: uma escola sucateada dificilmente proporcionará qualidade educacional.
- b) A negação ao acesso a equipamentos, em especial a computadores; inexistência de laboratório de ciências, de quadra coberta; ausência de incentivo à leitura e ao uso da sala de leitura e ao conhecimento a eles relacionados são falas generalizadas. Embora indiquem a existência de laboratório de informática na escola, os depoimentos dos alunos apontam que o acesso a esse meio é limitado.
- c) O aparente descompromisso dos professores com o processo ensino-aprendizagem. As práticas equivocadas de professores e a imposição de métodos de trabalho sobre os quais o professor não tem domínio resultam na burocratização do ensino, em aulas monótonas, sem sentido, desestimulando os alunos e, conseqüentemente, os próprios docentes.
- d) Currículos descontextualizados. Descompasso entre a velocidade e a multiplicidade das transformações tecnológicas e sociais e o ritmo atual das mudanças na escola. A escola, no Brasil, é uma das principais instituições

reprodutoras²⁷ de conhecimento a que a maioria dos jovens tem acesso. Assim, a expectativa dos jovens em relação a ela, hoje, está pautada em currículos que se vinculem aos saberes, aos domínios e às competências sintonizados com as transformações vigentes na vida, nas relações sociais e no mundo do trabalho.

Além das precárias condições gerais dos estabelecimentos de ensino, os currículos e os métodos das escolas públicas e privadas do país demonstram o quão distantes estão do que delas se espera. (Abramovay, 2005, p. 99)

Quando ouvimos um jovem afirmar que *“essa dificuldade toda de currículo está toda voltada na estrutura do Ensino Médio que a gente tem; a estrutura do ensino e os modos de ensinar”* (Rafaela), entendo que consideram o ensino “empobrecido”, com diferenças significativas entre as escolas públicas e as particulares, em termos de expectativas quanto ao sucesso no vestibular ou em concursos. O jovem parte da opinião generalizada de que o ensino público apresenta deficiências que não permitem aos seus alunos concorrer com aqueles oriundos das escolas particulares, em condições de igualdade. Refere-se ao fato de que *“basta frequentar”* a escola para ser aprovado para a série seguinte, tocando na discutida questão da “promoção automática”.

- e) O aspecto humano, as relações humanas: *“Eu não vou estar aprendendo se ele não quer ensinar”* (Rodrigo). A percepção sobre a qualidade do ensino oferecido pelos professores está associada à de um trabalho educativo bastante precário. A análise dos estudantes sobre tal situação não está focada apenas em um fator, mas em um conjunto de elementos que varia desde as condições de infraestrutura da escola, ao tipo de estudantes que ela abriga e ao sistema no qual está inserida. Verifica-se também, nas falas, que os jovens assumem como de sua responsabilidade parte dos problemas relativos à própria formação. Fora isso, têm propostas concretas de melhorias, mas falta o espaço para colocarem em discussão.

Os estudantes estabelecem com seu ambiente escolar uma relação auto-referenciada e afetiva, na qual transpira um certo ar de ‘propriedade’ quando o assunto é qualidade e adequação das condições de trabalho. Para os jovens do ensino médio, uma escola de qualidade é aquela que oferece condições democráticas de permanência, onde o aluno não quer só entrar, quer também permanecer. Assim, torna-se imprescindível que se estabeleça uma ressignificação do seu espaço, onde, por meio de estratégias inovadoras, se propicie uma nova dinâmica de uso. (Abramovay, 2005, p. 85)

²⁷ A produção de conhecimento está mais fortemente centrada nas universidades que produzem pesquisas, via mestrados, doutorados e pesquisas contínuas.

- f) O “sistema” doente (a análise institucional). O instituído – a dimensão política; as condições que pesam sobre a prática dos professores – não possibilita vingar o instituinte – a necessária transformação institucional que vai no caminho das inovações de professores com seus alunos –, então os jovens questionam as reformas de cima para baixo e a formação precária dos professores, a licenciatura.

Diego: “... *um sistema muito chato por sinal. É muito fraco e ao mesmo tempo muito rigoroso*”.

Rafaela: “*Rigoroso em casos banais, em coisas que não deveria ser. No que deveria ser rigoroso, não é*”.

- g) A ausência de democracia na gestão escolar: os conselhos pouco representativos. A questão da qualidade do ensino tem sido alvo de ataque de diferentes esferas sociais, principalmente quando se fala em política pública. As reflexões e as tentativas de compreender os problemas que afetam o desempenho dos alunos é recorrente em uma série de pesquisas educacionais, nas quais vêm sendo estudados temas relacionados ao baixo aproveitamento dos conteúdos, à reprovação, à repetência, à evasão, ao abandono e ao absenteísmo, entre outros. No entanto, há um abismo entre o que a academia vem produzindo e a sua implementação concreta nas escolas por parte dos governantes.

Esses fatores acima citados são indicadores da qualidade da educação oferecida, mas a voz dos jovens não é ouvida. Eles reconhecem a necessidade do Ensino Médio e da escola, mas questionam a sua organização, falta de identidade e qualidade.

Segundo Mitrulis (2002), a valorização da participação e da inclusão social, que permita aos indivíduos atuar de forma mais efetiva e qualificada na modernização e democratização da sociedade, foi o mote principal das mudanças trazidas pela reforma educacional para o Ensino Médio (Lei 9.394/96), reconhecendo a necessidade do ensino contribuir para uma formação mais geral dos indivíduos, com as atenções voltadas ao desenvolvimento das competências sociais, afetivas e cognitivas. Entretanto, a partir das falas dos jovens, parece que a intenção não tem se materializado.

3.2 Superar conflitos: ouvir o que os jovens têm a dizer

3.2.1 Os jovens falam sobre autonomia

Durante a pesquisa, direcionei a conversa – a partir da imagem de uma galinha e um ovo – para o tema autonomia. Tratava-se de um dispositivo – o inusitado – para quebrar o gelo e possibilitar a fala até mesmo do jovem mais tímido. A pergunta que fiz a partir da imagem foi: “Até que ponto um ovo decide sobre o seu futuro?”. Após alguns minutos de falas sobre ovos e animais, chegamos às crianças:

Ellen: *“Quando você é criança, seus pais decidem por você...”*.

Luiz: *“Os pais é que vão iniciar a base para ele começar a se tornar um jovem”*.

Rafaela: *“Tem exceções. Tem criança com 12 anos que não depende mais de pai e mãe. Vive sozinho na rua...”*.

Ellen: *“Mas isso [a autonomia] ele adquire através de outras pessoas. Você não sabe nada sozinho. Você precisa... a criança quando ela cresce, ela tem os pais para ensinar, para ter conceitos e valores para poder mais tarde viver sozinha”*.

Diego: *“O ser humano passa a ser autônomo [...] quando ele começa a saber o que é certo e o que é errado. Antes disso, antes dos 13 ou 14 anos, você não tem muita lucidez, você não sabe o que é certo e errado. Por isso, dizem que a maioridade vem com 18 anos e você é livre para fazer o que quiser [...]. Você passa a ser autônomo depois dos 14 anos mais ou menos”*.

Em outras palavras, para os jovens, tornar-se livre e autônomo seria o período de passagem da criança ao adulto: a juventude, *“quando ele começa a saber”*. Como os jovens falam em autonomia em relação aos saberes, buscamos então a compreensão por meio do que Charlot (2001) chama de fundamentos antropológicos do processo aprender:

- a) O homem nasce inacabado, em um mundo humano que pré-existe a ele e que já está estruturado;
- b) O homem torna-se um “sujeito humano por apropriação do humano já presente no mundo” e “exige uma mediação de outros seres humanos (a mãe, os parentes, outros adultos, as instituições)”;

- c) A educação é o “triplo movimento de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização” que são indissociáveis e esse movimento supõe um processo de apropriação do mundo que Charlot (2001) chama “o processo Aprender”;
- d) Na medida em que o sujeito é incompleto, ele “traz em si a ausência sob forma de desejo”;
- e) Esse movimento de construção de si mesmo e de apropriação do mundo desenvolve-se no tempo e supõe uma atividade do sujeito; movimento que implica a ação mediadora de adultos entre o mundo e o sujeito;
- f) O sujeito não pode apropriar-se da integralidade do mundo, portanto, constrói a si mesmo e “constrói um mundo – partilhado com outros sujeitos humanos” (p. 25), e a partir dessa construção tem acesso ao universo não natural da Lei e do símbolo.

A ação mediadora de adultos, portanto, seria fundamental para que ocorra a construção de si mesmo e a construção “partilhada” do mundo, processo que se inicia nas relações familiares e, na continuidade, dá aos professores e à escola um papel relevante nessa formação. À escola, cabe dar ao jovem espaço de poder de decisão mediante saberes que contemplem a humanização, a subjetivação-singularização e a socialização.

Sobre a condição juvenil no Brasil, Sposito (2005) considera:

Da heteronomia infantil à completa autonomia que, em tese, configura a situação do adulto na sociedade, a juventude é vivida como um processo definido a partir de uma inegável singularidade: é a fase da vida em que se inicia a busca dessa autonomia, marcada tanto pela construção de elementos da identidade – pessoal e coletiva – como por uma atitude de experimentação. (p. 89)

Os jovens, em sua fala, confirmam a definição dada por Sposito (2005) e, de certa forma, vão além dela ao considerar o aspecto ético da existência, como um ser autônomo, ao levar em consideração a necessidade de “ter lucidez” e “*saber o que é certo e o que é errado*”. A escola, o currículo escolar e o projeto político-pedagógico (PPP) seriam instrumentos voltados para essa finalidade: auxiliar o jovem a experimentar, a humanizar-se e “ter lucidez”.

Para Sayão (2008):

A criança deve frequentar a escola por vários motivos. Um deles é que ela precisa, para se tornar um sujeito livre e autônomo, libertar-se da

família. A ligação amorosa entre pais e filhos precisa terminar em separação para ser considerada exitosa, e a escola é a instituição que faz melhor a transição da família para o mundo, como diz de maneira especialmente feliz a pensadora Hannah Arendt. Deixar de pertencer só a um mundo em que as relações se originam na rede privada de convivência e passar a integrar um grupo maior, diverso e impessoal faz parte do aprendizado da cidadania. Respeito, justiça e solidariedade são valores que se aprendem na escola. (s/p)

Nem sempre na família existem ideais de respeito, justiça e solidariedade. A escola, ao expandir a percepção de cultura, supera relações etnocêntricas e preconceitos. É o local apropriado para que cada jovem individualmente e no coletivo exercite relações que dão consistência à ideia de cidadania no plano local e global, ou seja, para aprender.

3.2.2 Os jovens falam sobre projetos para o futuro

Após termos conversado sobre autonomia, o segundo tema discutido teve por objetivo averiguar o que pensavam sobre fazer projetos para o futuro e o que levantavam como prospecção, meios e fins. O dispositivo utilizado para abrir a conversa foi um vídeo com algumas situações de trabalho e vida de trabalhador.

Wagner: *“Não adianta você planejar as coisas e depois seguir um caminho totalmente diferente. Eu tenho vários sonhos, lógico, mas nunca [...]. Eu tenho um sonho que é ser técnico de futebol; acho que eu sou bom, mas também gosto de jornalismo, é a faculdade que eu quero fazer. Você não pode ficar focando só numa coisa [...] porque a vida, cada dia está mudando, ‘tá tudo evoluindo. Quando você está pensando, vai, jornalismo... vai que eu vou fazer a faculdade e eu não gosto daquilo de verdade, e aí? Eu não teria outra coisa pra fazer? Eu acho melhor focar em várias coisas e depois, no final, resolver”.*

Shirley: *“Quando eu era criança, eu falava: ‘eu quero ser médica, quero ser professora, quero ser isso e aquilo’, mas agora que eu sou adolescente e tenho a opinião formada, então sou o 3º, o espírito livre, ter liberdade, escolher o que realmente gosto e ter o pé no chão. Eu tenho muito o meu pé no chão. Não fico me iludindo com faculdades. Não sei se eu conseguiria passar, para estudar numa pública, então... Eu também sou muito diferente, eu gosto de muitas coisas [...], eu adoro dançar, eu gosto... também trabalhei numa loja de roupas, coisas assim totalmente diferentes. Então, eu acho interessante assim, como o homem: três empregos. Eu acho que eu encararia três empregos desde que*

seja algo que eu goste de fazer, desde que esteja dentro dos meus sonhos, dentro do meu padrão de vida, dentro das minhas possibilidades: financeiramente, interiormente...”.

Vanessa: *“De certa forma, todo mundo tem dúvida do que realmente quer. Eu também tenho. Tenho três sonhos. Atualmente estou fazendo a carreira militar, desisti de fazer o vestibular para a faculdade de Direito – eu queria ser juíza –, mas ao mesmo tempo, também gosto de arquitetura. Eu também estou em dúvida sobre o que fazer e de certa forma também tenho medo porque a gente, desde pequena, convive com o caminho da escola e não tem muitas responsabilidades. Agora, a gente terminou a escola, a gente está indo para um passo maior [...], é hora de buscar emprego, essas coisas... De certa forma dá um certo medo do que a gente vai ver lá fora”.*

A dúvida e as dificuldades crescentes para as tomadas de decisão estão em várias falas. O importante é notar, além do aspecto da juventude de quem fala, é a seriedade com que encaram o mundo se transformando a cada dia com maior rapidez e associando a mudança à dificuldade em traçar planos rígidos.

O conceito de juventude varia de acordo com a ciência que o utiliza e a corrente de pensamento. Ainda que as fases da vida de cada pessoa sejam experiências únicas, subjetivas e intransferíveis, o que tornaria o entendimento do que é “jovem” algo circunstancial, o contexto social, econômico e histórico influencia diretamente a elaboração desse conceito.

A Organização Internacional do Trabalho – OIT –, por exemplo, vê a adolescência como o período dos 15 aos 18 anos, e a juventude, como o dos 19 aos 24. A Organização Internacional da Juventude e a Organização das Nações Unidas a caracterizam como uma fase de transição, dos 15 aos 24 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, situa-a entre os 12 e os 18 anos, podendo chegar, eventualmente, aos 21. Para a Organização Mundial de Saúde – OMS – e para a Organização Pan-americana de Saúde – OPAS –, a juventude acontece, biologicamente, em duas fases: a pré-adolescência, de 10 a 14 anos, e a adolescência, de 15 a 19 anos de idade.

No caso, trato por “jovem” os alunos adolescentes de 17 e 18 anos pesquisados.

Segundo estudo realizado pela UNESCO (2004), cinco elementos são cruciais para a definição da condição juvenil em termos ideais-objetivos: a obtenção da condição adulta, como uma meta; a emancipação e a autonomia, como trajetória; a construção de uma identidade própria, como questão central; as relações entre gerações, como um marco

básico para atingir tais propósitos; e as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, a interação entre pares, como processo de socialização.

Do ponto de vista da UNESCO, portanto, se analisarmos as falas dos jovens, verificamos que os ideais-objetivos estão sendo realizados já que os jovens pesquisados demonstram que correspondem, em vários aspectos, ao esperado para a condição da fase adulta. No entanto, considero que a escola e a sua opção curricular deva ir mais longe do que está colocado. Deve corresponder aos anseios que os jovens depositam nela.

Para Abramovay (2005):

A juventude, por definição, é uma construção social relacionada com formas de ver o outro inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, entre outras. Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizadas. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. A juventude não é uma unidade social, um grupo constituído somente com opiniões comuns, comportando, assim, diferentes sentidos. (p. 32)

Se por um lado falamos em culturas juvenis, por outro, há também muitos aspectos convergentes entre os jovens: a busca da liberdade e o prazer em equilíbrio com “os pés no chão” que a sociedade demanda. Pode-se afirmar que a juventude é um rito de passagem entre a criança e o adulto, implicando uma “irresponsabilidade provisória” (Abramovay, 2005), ou, para mim, uma responsabilidade relativa, já que a responsabilidade está em processo de construção. Nas características que são comuns, como a procura pelo novo, a busca de respostas para as diferentes situações, o jogar com o sonho e a esperança, a sociedade, segundo Abramovay (2005), tem tido muita dificuldade em conceber o jovem com identidade própria, considerando-o adulto para algumas exigências e infantilizando-o em outras ocasiões. Se prestarmos atenção às falas dos alunos, os adultos presentes no cotidiano da escola não fogem à regra. O triplo movimento a que se refere Charlot (2001) se vê impedido de concretizar-se, tornando-se a escola apenas um espaço de socialização, abandonando os aspectos da humanização e da singularização. E mesmo a socialização é feita de maneira precária já que a apropriação do mundo para a construção de si mesmo depende de recursos que sabemos serem escassos nas escolas públicas.

Para Abramovay (2005):

No cenário contemporâneo, a incorporação da juventude como agente de destaque está relacionada aos processos extremamente velozes de urbanização e modernização, ocorridos, principalmente, a partir da segunda metade do século XX. Esses processos vêm resultando na construção de novos referenciais nos campos da ética, da moral, dos costumes, do comportamento e da religiosidade, entre outros, e sua compreensão requer disponibilidade para repensar uma realidade marcada pela exclusão social, que urge ser transformada. (p. 34)

A segunda metade do século XX refere-se a um mundo pós-Segunda Guerra Mundial onde repensar novos referenciais, como ética e tolerância, ficaram colocados para a humanidade. No entanto, com o acentuado movimento de globalização, o que se verifica em relação aos jovens é uma realidade que os exclui ao invés de incluí-los, ouvindo-os e incorporando suas demandas – sem preconceitos –, fazendo as mudanças necessárias na escola.

Os jovens, na pesquisa, referem-se aos seus desejos e percebe-se que esses desejos não são vistos pela escola como algo a ser levado em consideração. É relevante notar como os sonhos se truncam e/ou se dividem e/ou vão sendo substituídos. A tendência dos professores é ignorá-los em nome de um programa a ser seguido. Os jovens, quando reclamam da escola, percebem que falta aos professores uma formação adequada, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos para que isso ocorra.

Para Abramovay (2005), a visão que a sociedade tem do ser jovem também comporta uma série de características, algumas das quais de caráter bastante contraditório e/ou depreciativo e a escola reproduz essa visão. Nesse contexto, os jovens são vistos:

- a) De uma maneira dualista. Se, por um lado, são concebidos como o futuro das nações, também são vistos como irresponsáveis no presente. São vistos como pessoas que costumam hostilizar os ensinamentos ou princípios que lhes acenam com um futuro melhor. São vistos como pessoas que dão ênfase no que se faz no presente e na emergência do tempo. Para eles, o dia presente é o que importa e ele é breve. O futuro distante é visto como imprevisível. Para os jovens, o futuro é agora.
- b) De uma forma adultocrata, na medida em que existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens, os adultos tendem a dar como construídos valores que ainda estão em construção. Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem. Os adultos, por sua vez, no tratamento

com as juventudes, geralmente partem de posturas conservadoras, rígidas, sendo desprovidos de referências para orientar os jovens.

- c) De maneira maniqueísta, ou seja, ao mesmo tempo em que são considerados responsáveis pelo futuro, são percebidos como irresponsáveis no presente. Assim, ainda que sejam unanimemente vistos como a esperança de um mundo melhor, também representam o medo e a falta de confiança que a sociedade deposita nessa parcela da população, sendo concebidos como aqueles que não produzem.
- d) De forma culpabilizante, criminaliza-se a figura do jovem, associando-o à ameaça social, à criminalidade, à delinquência.

Os jovens encontram-se em uma etapa de construção de sua identidade, buscando sua autonomia. São gregários, procuram galeras, turmas, gangues e mesmo a incorporação no tráfico de drogas. Vivem momentos de encantamento e desencanto com a nossa sociedade, vivenciando hostilidades, falta de compreensão, ambientes ríspidos. Necessitam de segurança, estímulo, sentimentos de confiança na sociedade, conhecimento, pertencimento e, principalmente, fazer-se escutar. Escola e família são as duas principais instituições responsáveis pela preparação dos jovens para o mundo adulto. Pais e educadores representam as gerações já integradas aos valores sociais. A escola passa a ter, então, lugar destacado, já que as famílias, nas cidades, não podem mais se responsabilizar por essa preparação. (Abramovay, 2005, p. 35)

Na verdade, o adulto parece ter medo e é incapaz de olhar com bons olhos o que os jovens trazem.

Segundo Abramo (1994), nessa fase, “[...] segrega-se o indivíduo do mundo adulto, adiando-se a sua maturidade social que, portanto, se desconecta da maturidade sexual e fisiológica” (p. 3).

Contraditoriamente, além do jovem ao qual é adiada a sua maturidade social, também temos o jovem trabalhador, “*pé no chão*”, cedo demais inserido no mercado de trabalho, mais responsável do que o esperado, com sua “maturidade social” adiantada, o que nos remete a Charlot (2001) quando este afirma que a relação dos jovens com o(s) saber(res) não é a mesma nas diferentes classes sociais. Ao jovem pobre, o “*pé no chão*”, a maturidade chegará mais rapidamente, e o professor não está preparado para atendê-lo como merece, pois não tem formação adequada. Não está preparado para lidar com o jovem trabalhador, com a jovem mãe, com o jovem arrimo de família, nivelando todos num ideal de aluno jovem de classe média. Ou, o que é pior, considera todos como os desvalidos da fortuna a quem compete apenas saber ler, escrever e contar.

Do ponto de vista dos jovens pesquisados, além do ceticismo em relação à definição de projetos que não sejam flexíveis em sua possibilidade de mudança, sobressai “o medo” das situações novas, dos imprevistos, a insegurança para lidar com situações mais complexas. Ao mesmo tempo, nas falas, limitam seus sonhos frente às condições externas: “*ter liberdade*”, “*escolher o que realmente gosto*” sem deixar de “*ter o pé no chão*”.

Há a consciência difusa da pouca interferência que exercem nas condições de vida que a sociedade lhes oferece, a pouca margem de manobra para sentirem-se em liberdade e o “*medo do que a gente vai ver lá fora*” (da escola). O espaço para “*fazer o que gosta*” se reduz e/ou se fragmenta.

Sposito (2005) considera a escola uma das “agências primordiais da reprodução social” e que, se há mudanças na sociedade como um todo, a escola reproduziria essa mudança. Segundo ela, esses últimos tempos são marcados pelo aparecimento de uma nova condição para os jovens, mas ao mesmo tempo pouco espaço é dado às novas formas coletivas, associativas ou solidárias de se estar no mundo. Ou seja, cabe-se perguntar até que ponto a escola vem se adequando às expectativas em relação a ela ser uma agência da reprodução social atual ou se, na verdade, continua a reproduzir modelos que não condizem mais com as mudanças que vêm ocorrendo, resistindo a se tornar uma agência de transformação social. O tempo/espaço da inovação e do talento é sufocado por medidas de padronização e mensuração de desempenho quantitativo.

3.2.3 Os jovens falam sobre trabalho (governo e família)

O intuito era que relacionassem a busca da autonomia por meio de projetos que visassem as suas relações sociais e ao trabalho. Como são jovens estudantes, o dispositivo utilizado para o início da conversa foi um trecho do filme *Escritores da Liberdade*, mostrando a diversidade existente em uma única turma de alunos de uma escola norte-americana.

Shirley: “A gente não tem oportunidade. Seja para trabalhar, no emprego pior que for: ‘você tem estudo? Não? Não tem emprego’”.

Wagner: “A melhor escola é a escola da vida. Por exemplo, nosso presidente: acho que nem terminou o Ensino Médio e é presidente do Brasil. Acho que a melhor escola de todas é a escola da vida [...]. Nunca se sabe de tudo, cada dia, você vai aprendendo mais e mais e

mais. Hoje ele é um político quase que perfeito porque... você acha que ele não sabe o que aconteceu com relação às roubalheiras que teve? Lógico que ele sabe. Só que ele é esperto, ele sabia, só que ele falava: ‘se você vai fazer isso, problema seu, eu não tenho nada a ver com isso’. A hora que falavam: ‘você sabia, Lula?’ Ele falava: ‘eu não sei de nada’”.

Luiz: *“Ele [Rodrigo] falou que [todo] o pai é um herói. Eu discordo plenamente: eu moro aqui há exatamente 17 anos. Meu pai foi embora quando eu tinha 6 anos mais ou menos. Aparecia de vez em quando... Todos têm histórias difíceis [...]. Minha mãe já trabalhou em bar, já trabalhou em tudo. Hoje em dia, ela é diarista. Ela trabalha em 6 ou 7 casas diferentes. Trabalha com a minha avó, que é aposentada e mora no Savoy, só que ela ainda continua trabalhando, tem que sustentar... Na minha família tem dois casos de doença: um é a minha tia e outro é um primo meu que mora em São Paulo. A conexão da minha mãe com meu pai é diferente, porque já faz anos, uns três anos que eu não vejo meu pai. A última vez que meu pai veio pra cá, ele apontou uma arma para a minha irmã. É, ele é um pouco diferente. Minha irmã falou que não tem pai e eu concordo com ela nessa parte, porque minha mãe conseguiu criar eu, minha irmã e um primo que a mãe morreu assassinada. Pra mim, minha mãe é que é uma heroína. E outro assunto que eu queria tratar é sobre o tipo de escolha, as demonstrações que têm tido sobre faculdades, escolas... que mostram as profissões, um pouco. Descrevem [...] dando mais informações sobre o que você quer fazer, tomar um rumo na vida. Tema também abrangido na novela da Record, ‘Caminhos do Coração’, abrangido pela cantora que faz o papel da mãe de Maria e que fala com o marido sobre isso: as inovações, os temas... Os alunos podem estar escolhendo diretamente as matérias que querem fazer”.*

Rafaela: *Por mais problemas que tenha na família dele, ele [Luiz] é um bom aluno [...], porque tem muita gente que é bandido: ‘ah, eu não tenho estudo...’. Não tem porque não quer. Tem que correr atrás. Eu tenho os meus problemas e, eu com os meus cursos que eu faço, é porque eu trabalho de garçom de dia e de garçom à noite em pizzeria, então eu estou sempre correndo. Minha mãe falou: ‘olha, eu não tenho condições de pagar, se você conseguir...’. Então, ele [Luiz], eu tomo como exemplo, porque [...] eu também não tenho pai. Meu pai faleceu quando eu era criança e sempre estou na correria. Por isso, nós nos identificamos com o espírito livre*, porque a gente ‘tá sempre na correria. Precisa de coisa ali, tem que buscar; ajudar em casa; trabalhar e ajudar em casa; trabalhar para os nossos estudos [...]. Infelizmente, a escola pública não está conseguindo preencher esse espaço que a gente precisa pra estar entrando numa faculdade. Com o estudo público, a gente não vai*

conseguir passar numa faculdade federal, estadual que seja. Então, a gente tem que ficar correndo por fora; buscando em biblioteca, estar fazendo curso de não sei o que, porque, infelizmente, o estudo da escola... hum, não valoriza...”.

Wagner: *“Tem sonho e tem necessidade. Eu, particularmente, não tive uma vida assim tão difícil como a do Luiz. Eu tenho uma vida boa. Meu pai se esforça pra caramba pra dar do bom e do melhor pra mim, mas todo mundo aqui tem um sonho: pequeno ou grande, tanto faz, mas às vezes não pode deixar o sonho por necessidade porque precisa trabalhar. O que adianta... eu tenho um sonho de ser técnico [de futebol], mas o que eu penso: ser técnico pode ser uma oportunidade na vida, mas é uma oportunidade. Jornalismo, não. Se eu estudar – meu pai banca pra mim, ele mesmo disse – até hoje eu não precisei trabalhar, mas uma hora eu vou ter que começar a trabalhar, ter minha família... então, eu tenho que correr atrás. Não posso ficar dependendo dele pra sempre. Então, eu acho que se cada um correr um pouco atrás do seu sonho... lógico, tendo um trabalho – não pode esquecer, sempre ter os pés no chão – mas nunca pode perder a esperança daquele sonho que teve na infância, na juventude, tanto faz, quem é velho, velha, jovem... todo mundo tem que ter um sonho, tem que correr atrás disso.*

Luiz: *“Antes, tudo era com o ser humano [...]. Com a industrialização, o homem passou a virar máquina, porque é obsessivo – os movimentos. Hoje em dia não. É mais fácil com a tecnologia, os computadores, máquina de escrever... é bem mais fácil fazer as coisas hoje. Porque, assim, hoje em dia, a gente é cobrado pela tecnologia e assim gera o trabalho. Só que hoje em dia, o trabalho tem ficado mais fácil, novas tecnologias... e assim a pessoa ganha mais pelo tempo que produz... e sim pela quantidade e pela qualidade”.*

Rafaela: *“[Sou] como no ‘espírito livre’: tudo o que ele gosta, ele ‘tá correndo atrás, ‘tá fazendo, não fica ali parado numa coisa só. Ele não pensa: ‘só porque eu sou professor de física, eu não vou ser bailarino, não vou ser outra coisa’. Eu me identifico muito porque eu também gosto de coisas totalmente diferentes, faço uma coisa nada a ver com a outra, mas são coisas que eu gosto [...]. Eu adoro música, toco em banda, tudo, estudo partitura [...]. Mas, pra mim, é uma área que eu não queria como uma profissão. Gosto bastante. Meu lado já é o lado de saúde: quero ser médica ou enfermeira, alguma coisa assim. Coisas que não têm nada a ver. Minha carreira profissional, eu quero seguir como enfermeira ou médica, se eu conseguir. Mas a música é coisa que eu adoro também”.*

Luiz: *“Muitas vezes, as pessoas planejam o futuro pra elas mesmas e acabam sendo outras coisas. Eu pretendo ser escritor, mas por enquanto eu estou trabalhando como jardineiro*

[...]. Além do mais, eu cato sucata na rua pra ajudar a minha mãe, entre outros bicos que eu faço. Eu já estudei manutenção de computadores, computação... só que agora eu vou ter que ficar renovando tudo de novo porque eu esqueci uma parte. Pra você estar usando a tecnologia e você planejar outras coisas, você tem que estar em constante mudança, aprendendo coisas e reaprendendo porque o setor de coisas muda conforme com o tempo. Por isso, eu ‘tô falando que, pra você poder planejar, você tem que estar estudando e reestudando a mesma coisa porque muda, sempre muda, é sempre um campo de visão que muda”.

Willian: “Eu gosto de várias coisas [...], o vestibular que eu vou prestar agora é pra administração, mas eu gosto de outras coisas também. Eu gosto de jornalismo, gosto de educação física, de publicidade, de várias. Esse que eu vou fazer é pra administração, mas se fosse pra jornalismo também ‘tava bom. Não sei ao certo, assim, uma coisa definida. Pra mim, o que vier, do que eu gosto, ‘tá bom. Não penso numa coisa só, por enquanto”.

Apesar de, aparentemente, não fazerem distinção entre emprego e trabalho, o jovem parece ter clara a diferenciação entre a formação profissional que lhe propiciará negociar no mercado de trabalho e a formação em outras áreas do conhecimento que também lhes são caras e que, muitas vezes se dão no autodidatismo ou em cursos externos à escolarização básica, como o de técnico de futebol, de música ou de dança. Ou seja, a integralidade do jovem não se restringe ao que ele exercerá como trabalhador remunerado, transcende o aspecto do que o mercado lhe apresenta como emprego disponível (com suas características atuais). O jovem mostra-se capaz de ser (e quer) muito mais do que esperam dele no mundo “adultocrático” dominado pela lógica do mercado, e nessa lógica, não há lugar para todos. E como educar os jovens para essa realidade, mostrando limites, mas principalmente possibilidades?

No entanto, falta um aprofundamento dos saberes que possuem por meio das informações que recebem pela mídia e em conversas informais. Aprofundamento que solucionaria muitas dúvidas e evitaria incorreções de análises.

Fruto da pressão popular, o aumento da oferta de vagas nas escolas, verificado na década de 1990, infelizmente veio desprovido de qualidade e com recursos escassos. O Ensino Fundamental foi universalizado, porém o Ensino Médio vem sofrendo com as condições precárias nas quais se deu essa formação.

Em 2001, cerca de 60% dos 34 milhões de jovens ainda não estavam frequentando a escola” (IBGE, PNAD 2001). Nos dados levantados pelo

“Perfil da Juventude Brasileira” temos 20,9% dos jovens, em 2001, estudando e trabalhando, de onde se conclui que “para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. (Sposito, 2005, p. 97)

Para os jovens, escola e trabalho se superpõem ou, ainda, a situação é mais complexa, quando pensamos em suas relações familiares: as de origem e as que sonham estabelecer; de um lado, pais e irmãos e, de outro, parceiro(a) e filhos. A projeção de seu futuro os leva a estabelecer relações entre a situação política do país, as oportunidades que o Estado lhes oferece, as alterações das condições de trabalho na história e os limites de sua ação.

Acusada de hedonismo ou pela busca incessante de viver o presente, a juventude revelada pela pesquisa do Projeto Juventude indica ter interesses em discutir educação e trabalho, temas que tanto dizem respeito à condição presente como constituem aspectos relevantes para estabelecer seu modo de inserção na vida adulta e seus projetos para o futuro. (Sposito, 2005, p. 109)

Quanto aos jovens pesquisados em Itanhaém, a acusação de hedonismo, ao contrário, também não lhes cabe. Os relatos de Luiz e Rafaela mostram um profundo sentimento de solidariedade e responsabilidade. O que falta, segundo Shirley é “*oportunidade*”. Os jovens “*têm que correr atrás*”, com a consciência da fragilidade do que lhes é oferecido no Ensino Médio, em particular, e na cidade, no geral.

Para Abramovay (2005):

Estabelece-se uma espécie de defasagem entre a educação e as expectativas de realização pessoal e profissional, defasagem essa diretamente relacionada com a inserção no mercado de trabalho, já que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos jovens é a falta de capacitação apropriada às demandas do mercado de trabalho e a pouca experiência em relação aos adultos. Existe, no Brasil, uma cultura dominante de autoritarismo socialmente implantado. Este é consequência de relações sociais rígidas e hierarquizadas, cujo modelo foi levado para todas as instituições, inclusive a escola. É justamente onde os mecanismos institucionais deveriam funcionar que se encontram as incivilidades, provenientes da inabilidade e da impossibilidade de se colocar no lugar do outro. (p. 37)

O trabalho como uma dimensão essencial do ser humano se confunde com a força de trabalho negociada no mercado e, à escola, caberia a decisão de estruturar um currículo no qual o conhecimento seja poderoso (Young, 2005) do ponto de vista de quem acumula capital ou do ponto de vista de quem vive do trabalho.

Outra afirmação dos jovens a ser considerada: “*Tem sonho e tem necessidade*” (Wagner). O prazer aparece desvinculado da luta cotidiana pela sobrevivência: quanto mais

pobre mais distante um do outro. O trabalho está vinculado ao campo da necessidade, do esforço, do “*pé no chão*”, e o prazer, ao sonho, algo que tem que se “*correr atrás*”, é uma “*oportunidade*” que pode não aparecer.

Para Abramovay (2005):

[...] quando o assunto é educação e juventude, muitas são as carências consideráveis que ainda se registram em termos de equidade e qualidade. Ou seja, é essa combinação explosiva que, se por um lado, permite aos jovens tomar consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade, por outro, muitas vezes, não se lhes dá condições para aproveitá-las. O resultado passa a ser uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos. (p. 37)

Ou, o que é pior, quando têm consciência da ausência de oportunidades naquilo que eles são bons ou que gostariam de fazer.

Por fim, as palavras de Luiz dizem muito: “*o homem passou a virar máquina*” [...], *com a tecnologia “é bem mais fácil fazer as coisas”*. A mudança constante e rápida que o desenvolvimento da tecnologia vem desencadeando nas relações humanas, por um lado, cria-se tecnologia que facilita o trabalho, mas por outro, escraviza. Essa mesma tecnologia tem obrigado o jovem a se tornar uma “*máquina*”, a “*correr atrás*”, a constantemente se instrumentalizar, cada dia com menos formação humanista.

Segundo Charlot (2001), a atividade humana constrói o mundo visando assegurar a sobrevivência e proporcionar prazer, satisfazer desejos e aplacar angústias. Produz obras de natureza variada: objetos, técnicas, instituições, formas de dispositivos relacionais, ideias, conceitos e teorias e, ao ser produzido, pode ser ofertado e apoderado por outros no “processo Aprender”. Desenvolvidas socialmente, as atividades humanas são estruturadas por relações sociais (isto é, por determinadas formas de divisão do trabalho, por instituições, por organizações). Produz, simultaneamente, “obras e relações sociais”, entretanto, ao obedecerem a lógicas diferentes, “obras” e “relações sociais” não podem ser redutíveis umas às outras. A partir desses fundamentos, decorre que “Aprender” seria um movimento interior, não podendo existir sem o exterior. Por sua vez, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito.

A criança se educa e o adulto a educa, concomitantemente, já que toda relação com o saber é também relação consigo. Aprender envolve uma relação, ao mesmo tempo, daquele que aprende e, indissociavelmente, com o que ele aprende e com ele mesmo. Toda

relação com o saber é também relação com o outro, na qual pais, professores, autores de livros e outros são mediadores do processo. É igualmente relação com o mundo. O mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal. Por outro lado, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói, desconstrói e reconstrói permanentemente (quando não é impedido de fazê-lo).

Para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiram produzi-lo: adotar a postura correspondente à atividade e dominar as operações específicas de tal atividade (que constituem sua normatividade). Por outro lado, o processo pode ser invertido: o domínio progressivo das operações permite, pouco a pouco, assumir uma postura. Aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito, mas estruturado em uma relação social. Seja na escola, no trabalho, enfim, na vida.

3.2.4 Os jovens falam sobre estudos/formação

A partir da fala de Rafaela: “... não é só eu que sofro pra ter um estudo melhor...”, abri a palavra aos jovens pedindo que relacionassem os estudos com a instituição escola.

Diego: “Pra mim, o Ensino Médio tem que fazer uma limpeza geral. Tem que mudar toda a forma de ensino que, pra mim, ‘tá tudo errado, na verdade. Todos esses cursos que o pessoal faz fora do colégio realmente tem que integrar o Ensino Médio, isso é necessário. E, atualmente, pra mim, o Ensino Médio é na verdade só para eu ter um diploma mesmo. Não quer dizer nada para mim. Porque no ano que vem, por exemplo, eu vou ter que fazer um curso preparatório pra prestar um vestibular. Então, quer dizer: o Ensino Médio só adiantou pra eu mostrar para o mundo, quando eu for conquistar um emprego, uma coisa assim. Pra eu mostrar meu histórico e dizer: ‘eu terminei, eu tenho o segundo grau completo. Eles deveriam reforçar o ensino. Cada matéria devia aprofundar mais, porque no momento... não tem nem prova, na escola pública, atualmente [...], pra testar o nível do aluno. O aluno, aqui, por exemplo, você não precisa nem fazer prova pra passar de ano, basta fazer as atividades que você fica na média e passa de ano [...]. Eu já estudei em escola particular e, em escola particular é muito diferente, por exemplo, você tem que conseguir dois, três bimestres pra você poder passar de ano. Aqui você fica três bimestres sem fazer nada e no último bimestre que você se mata, você passa de ano, enquanto que outras pessoas que ficaram se matando o

ano inteiro, sabe, fica por isso mesmo, fica no mesmo nível que o aluno que não fez nada o ano inteiro. Eu acho isso um absurdo”.

Bia: “Eu acho que o Ensino Médio tem que ser mais valorizado pelos governantes porque é a base do ensino para o aluno e, tipo, se o aluno não aprende direito, tem que ir buscar mesmo fora, tem que pagar um curso, tem que correr atrás, se ele quer alguma coisa para o seu futuro. Buscar se aperfeiçoar na área que ele quer fazer, fazer um curso de informática, um curso de inglês, que é necessário pra conseguir um emprego hoje”.

Willian: “Curso de informática e inglês, porque se você não souber mexer num computador hoje, você não vai conseguir emprego nenhum, porque o mundo hoje está globalizado, industrializado. Você não vai conseguir mexer em nada. E inglês, porque é a língua mundial, a língua mais falada. Pra você se comunicar com outra pessoa de outro país, é fundamental”.

Vanessa: “Acho que o Ensino Médio, hoje em dia, está preparando mais é pra vestibular e nem direito. Tá muito fraco o ensino médio. Acho que não tem professores interessados em dar aula e nem alunos interessados em assistir. Muitos vão pra fazer bagunça e atrapalhar quem está interessado mesmo. Por esse motivo, os professores perdem o interesse de dar aula. É mais pra provinhas assim como o ENEM, vestibular pra faculdade. Mas também não chega ao nível de um vestibular de faculdade, que é muito mais avançado que um ensino de hoje em dia, de escolas públicas. Por isso que eu acho que a gente faz cursos fora para complementar: para melhorar o nosso ensino”.

Rafaela: “Ressaltando o que a Vanessa falou, que às vezes não está só na mão do professor o aprendizado: às vezes muitos alunos vêm para a escola não interessados em aprender. Eles vêm, bagunçam, às vezes por eles verem a falta de interesse do professor e, também, acabam debochando e não levam a sério e isso acaba atrapalhando quem está interessado mesmo, realmente, em quem está fazendo. E, em questão, assim, vamos dizer, preparação para o vestibular, eu acho que a escola não prepara o suficiente. A gente pode ver por estatísticas que em escolas federais, estaduais: são poucas as pessoas de escola pública, que realmente querem fazer uma faculdade federal. Eu acho que são realmente os alunos que precisam daquilo, daquela faculdade têm que fazer cursinho fora de aula, porque o Ensino Médio, que deveria ser o alicerce, a base para ele entrar numa faculdade, não está alcançando esse objetivo. Não por culpa, às vezes, dos professores, mas dos próprios alunos: um atrapalha o outro e desmotiva o professor também”.

Diego: *“Aprender pra vida é você mesmo que aprende, não é a escola que ensina. Você já aprende em casa, na rua, entendeu? A viver. Agora, na escola, você só aprende matéria, disciplina. Só isso. De resto, você aprende na rua, entendeu, nas coisas de seu cotidiano. A vida é diferente da escola. A escola é uma coisa, a vida é outra. A vida que você tem dentro da escola é muito diferente da vida que você leva fora da escola, não é a mesma coisa. Então você aprende mesmo é fora, a viver. Agora, dentro, você só aprende o conhecimento, entendeu? A ter informação, a passar informação, a saber conversar com alguém, a saber se comunicar. Só isso. Matemática, por exemplo, eu não vou usar... com uma pessoa [...], algumas continhas, mas, nada a ver, não vou usar Báscara numa conta, tipo, pra arrumar emprego. Filosofia é a única matéria, para mim, que ensina a viver, tipo, que dá uma certa... você tem um certo pensar, [...] certas coisas que você nunca vai parar para pensar, só em filosofia mesmo”.*

Rafaela: *“Em questão de ética, moral, a gente estava estudando, eu vi mesmo, que mostra mesmo como é a vida, como a gente... filosofia mostra modos de viver. E pra gente, superficialmente pra gente, não é... mas se a gente for aprofundar aquilo...”.*

Diego: *“É totalmente razão, aquilo que eles dizem”.*

Rafaela: *“Na escola mesmo, o que a gente pode levar pra vida, a única disciplina que a gente pode carregar com a gente é a filosofia, porque a gente consegue guardar bastante coisa”.*

Diego: *“Mas a História, a Biologia, as outras matérias que são assim, de conhecimentos gerais, elas também são ótimas porque, por exemplo, você está numa conversa com amigos, assim, aí você quer passar informação: ‘ah, você viu tal coisa, você sabe de tal coisa’, você pode passar o que você soube, o que você aprendeu na escola naquele dia para os seus amigos e seus amigos aprendem, passam para outras pessoas. Eu acho isso necessário. É bom isso daí”.*

Rodrigo: *“Se você vai ser um empresário, se você não está se aprofundando nas coisas que estão acontecendo no mundo: ação, dólar, as coisas que vêm novas na tecnologia, biologia, a química, como está se desenvolvendo, a língua, nossa língua portuguesa... Muitas pessoas hoje que são grandes sumidades e que não sabem falar [...]. Eu acho que do jeito que a gente ‘tá [...]. O nosso professor de biologia, eu acho ele uma grande pessoa, sabe, porque eu vi na palavra dele coisas diferentes, sabe... Ele é professor de biologia, mas ele debateu sobre altas coisas, sabe. Sempre foi amigo e, hoje, do jeito que ‘tá – como ele [Diego] diz – não tem*

como a gente ir mais pra baixo, a gente chegou no limite. A gente ‘tá [...]. O ensino público hoje, sabe, como ele disse, você pega, faz uma atividade, faz um negócio, você passa. Eu fico sedento, de vez em quando, sabe, pó, você vai fazer o exercício aí meia dúzia copia [...] e passa de ano e tira um dez [...]. Pergunta pra ele [...], tem muita pessoa na minha sala que não merece... Que nem ele falou, ele ficou maior feliz pelo dez mas, pó, ele sabe que ele foi lá, fez [...]; mas tem muitas pessoas que copiam e a professora mete um dez...”

Willian: *“Tem pessoa – quando a professora pede pra ler um livro – que não sabe nem ler direito! Não sabe regra de pontuação, não sabe... – no Ensino Médio. A professora pega um texto, cada um vai ler uma parte... não sabe nem ler direito! Fala errado, não sabe regra de pontuação, não sabe quando parar... Se uma pessoa que não sabe nem ler, não sabe nem escrever direito, vai saber, vai estar preparada para o vestibular, pra alguma coisa assim? Ainda passa de ano, como um dos melhores alunos. Eu acho que ‘tá errado”*

Bia: *“A própria diretora aqui, numa reunião de pais, ela falou que passou os alunos direto – você [para um dos jovens] estava na reunião quando ela falou isso? Ela falou que passava os alunos por passar, mandava os professores passar os alunos, não interessa se eles sabiam ler...”*

Willian: *“Não interessa isso para o governo, é gasto a mais para eles. Cada ano que o aluno fica a mais na escola, é mais gasto pra eles, com material, com comida, com várias coisas”*

Os depoimentos dos estudantes são claros quando se referem à diferença entre o que aprendem com a vida e o que aprendem na escola: seriam mundos diferentes excetuando alguns poucos conhecimentos. Com o rol de disciplinas levantadas, começam por julgá-las em níveis de importância para a vida fora da escola. Falam sobre o problema da teoria e da prática e a dificuldade que os professores encontram em relacioná-las. Afirmam também o problema da ausência de contextualização das aulas.

O pensar é importante para eles e se diferencia, no discurso, do comunicar-se. As informações, importantes para a comunicação, no entanto, se confundem com o conhecimento. Filosofia ensinaria a viver e História e Biologia são matérias que passam boas informações para as conversas com os amigos. Apesar de tudo, consideram o conhecimento importante e o problema que colocam recai sobre a seleção que é feita e a didática do professor.

Da maneira como vão discorrendo sobre as disciplinas, num balanço misturado do que aprenderam ao longo da Educação Básica, fica a sensação da confusão de informações

diárias que receberam ao longo dos anos: cinco aulas diárias, cinco disciplinas diferentes, muitas demandas sem relação aparente umas com as outras. Em História, estuda-se Império Romano; em Filosofia, Nietzsche; em Matemática, Báscara; em Português, Camões; em Inglês, o verbo *to be*... Separados por um sinal de 50 em 50 minutos. Mesmo assim, quanto aos saberes que aprovam ou reprovam, Rodrigo chega a falar que fica “sedento de vez em quando”, dando a entender que nem sempre quantidade é qualidade.

Quanto aos comentários sobre Filosofia, apesar da minha curiosidade, procurei não entrar em detalhes sobre as aulas, já que não era esse o tema da pesquisa, mas tendo a afirmar que o diferencial é o diálogo que a disciplina favorece e o professor. Boa parte dos professores de filosofia leu e tem por referencial para as suas aulas os PCN, e neles fica aberta a possibilidade de planos de aulas elaborados por eixos temáticos como por uma sequência cronológica. Tanto as aulas que privilegiam a História da Filosofia como as aulas temáticas podem ser muito boas ou muito ruins, dependendo de como o professor se relaciona com os seus alunos. O diálogo com os jovens, no entanto, é essencial: sem ele, as aulas não têm o menor sentido e os planos tornam-se camisas de força.

As aulas passam a ter sentido se os conceitos trabalhados estiverem dentro do que Vigotsky chamou de “zona proximal” de compreensão dos jovens, coisa que só por acaso ocorre quando são seguidas apostilas com aulas predeterminadas.

Segundo Young (2007), teria sido a “esquerda” dos anos 1970 quem reavivou a ideia de “conhecimento útil” pré-determinado, dos “chartistas” do século XIX, embasando as políticas governamentais atuais da “educação como resultado”. Nessa abordagem, hoje,

[...] a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames. Mais sutilmente, há uma ideia bem diferente de educação que ainda encontra expressão na ideia de listas de conteúdos das disciplinas. É a ideia de que o objetivo primordial da educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas. (p. 1293)

Para Young (2007), as escolas têm papel relevante porque

[...] elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (p. 1294)

E qual seria esse conhecimento? Young (2007) o chamará de “conhecimento poderoso”. Seria uma releitura do slogan chartista “conhecimento realmente útil”:

[...] esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se

ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo. (p. 1294)

Seria então, na terminologia de Young (2007), não o conhecimento de quem detém o poder e sim o “conhecimento poderoso”, o que os jovens esperam obter na escola, o conhecimento que não é disponível em casa ou nas ruas, quando dizem que quem ensina é a vida e não a escola. O sentido que ele dá ao termo é o sentido do “conhecimento especializado”, o que exigiria relações professor-aluno com características específicas, a saber:

- a) professores com conhecimento especializado;
- b) relações hierárquicas claras;
- c) definições que não são baseadas em escolhas dos alunos. Em muitos casos, os alunos não terão o conhecimento prévio para fazer escolhas, o que não significaria que as escolas não devam levar muito em consideração o conhecimento que os alunos trazem ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada.

As afirmações acima nos reportam às relações de autoridade existentes no interior da escola, ou seja, se alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas, qual seria o limite entre a autoridade competente e o autoritarismo vigente em boa parte das escolas públicas paulistas?

Nós carecemos de professores com autoridade competente. E o que temos em excesso são professores autoritários e omissos, sonhando assim ao educando um referencial de adulto com o qual ele precisa aprender a interagir, a dialogar e a conviver.

Não se trata aqui de aprofundar o conceito de “conhecimento poderoso” ou polemizar com discordâncias a respeito das fronteiras do conhecimento. Importa ressaltar o papel da escola para o jovem. Segundo Young (2007):

[...] se as escolas forem ajudar os alunos a adquirir conhecimento poderoso, grupos locais, nacionais e internacionais de professores especialistas terão que se envolver com especialistas com base universitária e outros para a seleção, o sequenciamento e o inter-relacionamento de conhecimento em vários campos. As escolas, portanto, precisam de autonomia necessária para desenvolver esse conhecimento profissional. Ele é a base da autoridade dos professores e da confiança que a sociedade deposita neles como profissionais. (p. 1299)

Abramovay (2005) responderia à questão – “pra que servem as escolas” para as camadas populares? –, dando ênfase à construção do conhecimento:

Certamente, é a partir da reflexão sistemática sobre o cotidiano vivido pelos alunos que se poderá lançar um novo olhar e, conseqüentemente, produzir uma nova espécie de conhecimento, que também contemple aquilo que foi dado como resposta quando perguntados sobre a escola que gostariam de ter. (p. 26)

Perguntar ao jovem o que ele quer ter é um assunto que merece ponderação, pois pode tanto beneficiar quanto prejudicar: pode referendar a visão da formação de “capital humano”, mas pode também expressar a crítica a uma escola voltada para o capital e a favor da subversão de valores e conceitos, ou seja, a valorização do sonho, do trabalho que dê prazer, da vida digna com liberdade.

O discurso do poder exerce uma forte influência na formação das pessoas, principalmente por meio da mídia, e cabe à escola auxiliar os jovens na identificação do discurso ideológico. Saber o que se quer também exige um trabalho de construção e reflexão.

A nós, professores, ficam várias perguntas: a escola a serviço de quem e do quê? Mercado de trabalho e/ou a vida? Formação a serviço do jovem e/ou do sistema?

Para Charlot (2001), o centro das preocupações da escola estaria nas relações dos jovens com o(s) saber(es): “Só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender” (p. 17). Seriam sobreviventes os jovens pobres que permanecem na escola, já que em sua relação com o aprender a aprendizagens que têm fora da escola não estão sendo consideradas:

Constata-se que os jovens das camadas populares, resistentes ou passivos frente aos saberes escolares, fora da escola podem adotar comportamentos que apresentam uma certa complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas. (p. 17)

Daí decorre que alguns jovens “entram” na escola,

[...] enquanto outros, em geral os de origem popular, ‘não entram jamais na escola, no sentido simbólico do termo, ou, pelo menos, entram com dificuldade, em parte e nela sentem-se sempre mais ou menos estrangeiros. Assim, coloca-se a questão da relação dos jovens com o saber e com a escola. (p. 149)

Quando se fala na relação dos jovens com o saber e com a escola, tem que se levar em consideração que os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar nela e continuam a aprender fora dela – ainda que a frequentem – coisas essenciais para eles, o que chamam de vida (Charlot, 2001). Eles não vão “aprender” e sim “continuar a aprender”. Entretanto, o universo da escola é diferente do que vivem fora da escola: pelos conteúdos, atividades, tipos

de relações e de condutas que ela implica e impõe. A gestão da dinâmica entre os saberes que trazem e os saberes a serem adquiridos na escola é essencial.

Para entrar na escola e entrar no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica continuidade/descontinuidade/especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas (incluindo as não escolares), o que permite que o saber e a escola tenham sentido, e se diferencia (o que permite relacionar-se com o saber e com a escola em sua especificidade). “O que se aprende na escola permite também dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, em suma, à vida” (Charlot, 2001, p. 150).

Deveria dar, mas não tem cumprido com o seu papel e assim três saídas aparecem como logicamente possíveis aos jovens (Charlot, 2001):

- a) A ruptura sem continuidade: “aprender na escola” e “aprender a vida”. Aos olhos do aluno, são duas coisas completamente diferentes. Ingressar nessa vida resulta na concorrência de uma ou outra.
- b) A continuidade sem ruptura: é adaptar-se ao universo de regras percebidas como estranhas e arbitrárias...

Duas soluções que podem parecer antíteses, mas de fato são postas em prática juntas por muitos jovens das camadas populares: vivem em mundos separados e adaptam-se ora em um ora em outro... A sobrevivência só é possível quando se consegue negociar, sobretudo consigo mesmo (e quando não consegue?)

- c) Entrar na dialética entre continuidade e ruptura: aprender “a vida” e “na escola”. A lógica de “intersignificação” entre os mundos: a escola precisaria saber como melhor ajudar os jovens das camadas populares a encontrar essa saída. Deveria ser o foco do planejamento curricular.

A relação com o saber entre os jovens de Itanhaém retrata o conflito entre dois sistemas de interpretação do mundo: um que permite ser respeitado pela família e pelos vizinhos e outro que permite ser um bom aluno na escola. Pode-se “rejeitar uma e outra, ou viver essa dualidade como dilaceração, ou eliminá-la pela negação, ou construir atitudes de sobrevivência institucional, cultural e psicológica” (Charlot, 2001, p. 151), o que nem sempre se consegue.

Saberes que para eles produzem sentido sobre a vida seriam a filosofia, a biologia e as ciências econômicas e sociais. Quanto às aprendizagens aprofundadas que porventura aprendem fora da escola e não estão sob avaliação institucional, portanto, não são valorizadas. Temos, por exemplo, o que sabe Luiz de jardinagem e Rafaela de música: saberes desconsiderados na formação curricular. Parece que na escola não se cogita associar a jardinagem à biologia e a música à arte ou à língua portuguesa.

Aprender matemática e aprender a consertar uma bicicleta; aprender a sobreviver (tirar proveito do tráfico de drogas, por exemplo, é diferente de outros aprendizados, mas também se aprende) nos remete aos valores dados a alguns saberes em detrimento a outros e os critérios de seleção de conteúdos, didática e avaliação.

A perspectiva didática da “relação com o saber” está nas “condições de aprendizagem desta ou daquela ‘prática social de referência’” (Charlot, 2001, p. 17). Quando a prática social de referência deixa de ser a da escola e passa a ser, por exemplo, a do tráfico de drogas, é de se perguntar como resgatar a autoridade perdida, sem, no entanto, se adaptar às condições locais de sobrevivência.

A didática:

Classicamente, a didática indaga-se sobre o conteúdo de saberes a transmitir (sobre a ‘transposição didática’ do saber teórico em saber escolar), sobre as situações de transmissão (sobre o ‘contrato pedagógico’), sobre os melhores meios a serem utilizados para que essa transmissão se opere. (Charlot, 2001, p. 17)

Como diz Charlot (2001), cada aluno é um: o “eu epistêmico” (o sujeito do conhecimento racional) e suas relações com o “eu empírico” (o sujeito portador de experiências que, inevitavelmente, ele já buscou interpretar). No entanto, o que vem sendo oferecido nas escolas é a padronização e a formação de mão-de-obra desqualificada para o mercado de trabalho.

A escola tem apresentado um saber institucionalizado que vem sendo rejeitado por uma parcela significativa de jovens. Segundo Charlot (2001):

Quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser ‘bom aluno’ caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição (pelo papel que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino etc.). (p. 18)

Entretanto, um indivíduo pertence a várias instituições (família, comunidade, igreja, emprego...) cujas relações com o saber podem ser diferentes. É comum na escola

verificarmos o choque entre o saber “teoria da evolução darwinista” ou a teoria do Big Bang e os saberes que muitos alunos trazem da igreja que frequentam. A escola/o currículo é para mostrar todos os lados.

Quando pensamos em termos de “relação com o saber”, a escola deve ser entendida como lugar onde se estabelecem oficialmente relações confiáveis com o saber, e possibilita o resgate de sua autoridade como prática social de referência se levar em consideração que o jovem é, *a priori*, o jovem mobilizado para o saber, ou seja, o aluno. A mobilização do sujeito para a atividade intelectual deve se preocupar com o porquê, para que, etc. Deve refletir em como se opera a conexão entre sujeito e o saber; como se desencadeia um processo de aprendizagem e o que sustenta essa mobilização.

Aquele que se mobiliza é um sujeito, isto é, um ser humano portador de desejos (e levado pelo desejo) e envolvido em relações sociais. Portanto, numa “relação com o saber” não se pode “separar o sujeito-desejo e o sujeito social, a construção do sujeito e sua socialização” (Charlot, 2001, p. 19).

Deve-se estabelecer a dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia: “Aprender é apropriar-se do que foi aprendido” (Charlot, 2001, p. 20). Apropria-se de uma parte do patrimônio humano e apropria-se de posturas.

A problemática da relação com o saber recusa-se a definir a aprendizagem partindo apenas do movimento daquele que aprende ou da das características daquilo que é aprendido. O que importa, como já se explicou, é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito. Em outras palavras, a dialética entre sentido e eficácia da aprendizagem. (p. 20)

“Eficácia” é entendida aqui como as “atividades normatizadas”, que não são sempre as mesmas (ofício de policial, solidariedade, história, matemática...).

Para Charlot (2001),

[...] o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber. (p. 21)

A Didática seria então um processo de formação. Portanto, recusa colocar a questão da “eficácia” sem colocar a do “sentido”, e recusa colocar a questão do “sentido” sem colocar a da “eficácia”. O que faz a ligação é a atividade do sujeito no e sobre o mundo.

As falas dos jovens de Itanhaém expressam preocupações com o sentido e com a eficácia:

- A consciência da falta de oportunidades e de opções de especialização;
- A cegueira da escola com relação aos seus talentos;
- A desvinculação e falta de compromisso das escolas de Educação Básica com a continuidade da vida dos jovens;
- O abismo existente entre a seleção curricular feita para o jovem e a adequação ao que o jovem precisa e/ou sonha (o aluno ideal x o aluno real);
- O descontentamento, a frustração, a carência;
- A garra do jovem, a energia criativa, a esperança;
- A consciência da escola que não proporciona as competências necessárias, porque não dá as condições necessárias à mobilização de saberes;
- A consciência da ausência de espaço/tempo necessários ao exercício de relações democráticas;
- A consciência da fragilidade das noções da Ciência aprendidas e da pouca formação cultural;
- A consciência do autoritarismo nas relações;
- A consciência da desigualdade das condições educacionais oferecidas aos jovens dependendo da sua condição social;
- A consciência das precárias condições de trabalho dos seus professores;
- A consciência da dicotomia entre saberes escolares e vida;
- A consciência sobre o que o mundo globalizado exige deles (e em contrapartida o que a escola lhes oferece), seja em termos de adaptação ou de transgressão. A informática – a internet: o que faria Freinet hoje seria, talvez, no lugar do jornal, utilizar a informática como um instrumento para a aprendizagem.

Ao fazer uma reflexão comparativa das respostas dos jovens, convergências e diferenças, nota-se o que é importante aprender e quais são as relações entre o saber e a vida: no pólo antropológico, aprender é inserir-se em um mundo humano e, nas camadas populares, sobreviver em um mundo difícil. No pólo didático, aprender é ser confrontado com objetos de saber específicos.

Quanto ao aspecto do que é convergente entre os jovens, a partir do trabalho de Charlot (2001) sobre a relação com o saber, é possível, como ponto de partida, para uma análise do grupo pesquisado em Itanhaém, afirmar que todos os jovens, seja qual for sua cultura, devem estabelecer uma relação entre esses dois pólos para que o saber tenha sentido e a escola não se oponha à vida.

O que os jovens aprenderam desde que nasceram e o que gostariam de aprender? Os jovens citam, em 1997 (Charlot, 2001), aprendizagens que podem ser classificadas em três categorias:

- a) Aprendizagens ligadas à vida cotidiana (andar, falar, cuidados pessoais);
- b) Aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com conotações éticas e morais;
- c) Aprendizagens intelectuais e escolares, das quais boa parte é constituída do “trívio” ler-escrever-contar.

Constata-se que aprenderam e querem aprender: a se comunicar com os outros, a se comportar como é preciso, a distinguir o que é bom e o que é mau, a respeitar e a serem respeitados.

A questão do respeito nos remete à oposição a qualquer tipo de violência, opressão e manipulação como, por exemplo, a articulação da juventude nazista ou mesmo a juventude organizada na revolução cultural chinesa.

A ênfase dada pelos jovens ao ler-escrever-contar nas pesquisas relatadas por Charlot (2001) e o fato que “eles citam muito pouco os conteúdos de saber precisos e evocam mais, de forma vaga, aquilo que lhes falta aprender para ter uma profissão no futuro” (p. 146) em parte não ocorreu com os jovens em Itanhaém. Dão ênfase ao trívio, porém também citam conteúdos de saber e se posicionam frente a eles. Defendem ou criticam conteúdos selecionados, e a forma como evocam os saberes que lhes falta não é vaga, e sim com uma forte dose de utilitarismo: saberes necessários para sair-se bem no vestibular e/ou para o mercado de trabalho. No entanto, também falam da dança, da música, do esporte. Sem contar o interesse nos conteúdos da filosofia e sua ligação com a vida. Entre os jovens de Itanhaém também o que domina nas respostas é o cotidiano e o racional-ético como um referencial para avaliarem inclusive o currículo que lhes é proporcionado. “O que é importante e que faz mais sentido para os jovens aprende-se na família, mais especificamente com sua mãe, mais que na escola” Charlot (2001, p. 146). A fala dos jovens de Itanhaém considera relevante também o que se aprende nas ruas.

3.2.5 Os jovens falam sobre a escola

O que eles dizem vale a pena ser escutado ou não passa de senso comum, falas que reproduzem discursos ideológicos?

Shirley: *“A escola, pra ser legal? Eu acho, assim, não precisa ser legal, a escola, a escola não tem que ser legal, a escola tem que ter uma estrutura, só. Para os alunos. Você vê, o ano acabou, acabou o ano, acabou tudo: o 3º ano... Vamos ficar em casa. E quem não conseguiu aprender tudo o que tinha que aprender? Aí vai ter que gastar dinheiro porque não consegue prestar um concurso ou [...] numa universidade. Porque não aprendeu aquilo que devia aprender na escola. Tem que fazer cursinho fora, pra poder passar; tentar passar...”*

Diego: *“Ter estrutura para o Ensino Médio primeiramente é colocar o pessoal dentro de uma sala de informática, também – porque isso aqui não tem, é só para o Fundamental [...]. Por isso que eu digo, entendeu, tem que ser mais voltado para o Ensino Médio. O Fundamental, querendo ou não, vai passar para o Ensino Médio e não vai... o que é que tem a ver, vai passar para o Ensino Médio. O Ensino Médio não, quem está no 3º colegial vai prestar o vestibular, precisa muito aprender aquilo, o Ensino Médio necessita muito mais que o Fundamental”*.

Rafaela: *“... um laboratório, uma quadra coberta – poliesportiva – entendeu? Também ajudaria muito”*.

Diego: *“[a sala de leitura]... também. Tinha que frequentar mais, os alunos”*.

Shirley: *“Tinha que ter incentivo para os alunos, né? Tinha que incentivar os alunos a fazer esse tipo de coisa. Aqui não tem incentivo nenhum, entendeu? Você vai, você chega, você faz o que quer: se você quiser, você faz a lição, se você não quiser, não faz. O aluno não é punido por isso. Por isso que ‘tá relaxado do jeito que ‘tá”*.

Diego: *“Só que existe um sistema aqui dentro, um sistema muito chato por sinal. É muito fraco e ao mesmo tempo muito rigoroso, entende?”*

Rafaela: *“Rigoroso em casos banais, em coisas que não deveria ser. No que deveria ser rigoroso não é”*.

Diego: *“Em coisinhas banais... eles transformam em uma tempestade, sabe...”*.

Rodrigo: “Quando a diretora está aqui, ela vai e cobra, quando ela não está aqui, cada um faz o que quer. Acho que, talvez, tem que ter... ah, pó [...] ‘não vai aprender? Então dá lugar pra quem vai aprender’. Sabe, eu acho que tem que ter mais formação para os professores [...]. Tem professores que estão há 30 anos dando aula... ele senta, dá tarefa, copia...”.

Rafaela: “... nem copia, pede para um aluno copiar na lousa...”.

Rodrigo: “ [...] o Rafael mesmo, na minha sala, ele não sabe... pó... você vai lá perguntar... ‘pô... tô de saco cheio, dor de cabeça...’. A gente não tem culpa! Ele ‘tá ali, tem que ensinar. Então, às vezes, eu mesmo... já disse... a nossa turma... o Matheus – ‘tá ligado – a gente mesmo fala: ‘não vou aprender’. Eu não vou estar aprendendo se ele não quer ensinar, sabe. Eu já disse até pra diretora, já”.

Diego: “Levam os problemas de fora pra dentro da escola, sabe. Falta de profissionalismo, isso. Uma das coisas que você não pode levar é os problemas de sua casa pra dentro do seu serviço”.

Rafaela: “E quando a gente ‘tá mal, eles não pensam que a gente não quer fazer por algum motivo. Eles... ninguém pensa também, tipo assim [...]. Eles chegam e ‘ah, estou com um problema em casa e não estou a fim de dar aula’. E não dá. Agora, se a gente chega para o professor e fala ‘eu não vou fazer, eu não estou bem, não vou fazer’... ‘Não, pode fazer, é pra hoje, é prova agora’... não tem isso de depois”.

Rodrigo: “Tem professor que odeia aluno: ‘Ah, eu odeio esse moleque, sabe’. Não é bem por aí”.

Vanessa: “Eu acho que eles nem querem saber a nossa opinião”.

Diego: “Tem professores que, por exemplo, vêm num dia... por exemplo: teve uma vez que rolou uma reunião com a gente, que a professora veio no dia. Ela não veio no bimestre inteiro, veio no dia da reunião e chegou na minha mãe, falou várias da minha pessoa, sendo que ela nem me conhecia. Só porque eu debati com ela no dia daquela aula dela, ela falou várias pra minha mãe. Ela estava indignada comigo e brigou com a minha mãe sem saber como que era meu procedimento na escola”.

Rafaela: “... era da matéria; era inglês, né, e ela tinha escrito não sei o que e aí ele perguntou: ‘professora, não é assim?’ [...]. Ela falou: ‘Ah, você está querendo testar meu nível de ... não sei o que...’.

Diego: “Nível de conhecimento”.

Rafaela: “... começou a pesar para o lado dele, como se ele tivesse ‘tirando com ela’”.

Rodrigo: “Acho que há uma discriminação, talvez: ‘ah, o aluno é burro...’”.

Diego: “Não pode questionar”.

Rodrigo: “Não pode questionar [...], ‘você são burros, vocês estão aí, vocês passaram de ano’... Acho que o único Conselho que eu estive foi no 2º ano – você estava [...]? No 2º ano, quando a diretora me pegou, os representantes estavam na sala e estavam falando de aluno por aluno, mas você ficava reprimido. Se você falasse, sabia que os professores iam chegar no aluno e, ó, ‘ele falou mal de você’. Então, hoje, eu não tenho mais participado das reuniões do Conselho. Antes, sentavam todos os alunos representantes de sala pra estar falando. Hoje, representante de sala – eu sou representante de sala – não fala. Eu não vou falar nada, porque se eu falo mal do professor, eu sou culpado, se eu falo mal do aluno, eu sou culpado. Então você fica reprimido no sistema, ali, [...]. Qualquer lugar que você seja qualquer autoridade, você fica reprimido”.

Rafaela: “... [sobre] rejeição”: eu ‘tava reparando nisso e eu vi um documentário na Cultura, nessa semana, sobre isso; que um professor quando vai pedir pra um aluno fazer na lousa uma atividade, alguma coisa, ele não chama aquele aluno que está com dificuldades para ele tentar fazer, entendeu, e estar aprendendo a fazer com todo mundo. Ele chama aquele aluno que já sabe fazer, que vai chegar lá e vai mostrar bonito, entendeu. Ele não vê aquele aluno que precisa e... ‘vamos fazer juntos’”.

William: “Deveria mesmo haver essa reunião dos alunos com os professores pra poder mostrar o que está errado, o que está acontecendo, pra poder se ajustar as coisas, pra não ficar essa bagunça dentro da sala, [ver] quem tem mais dificuldade e fica lá quietinho. Que nem a Rafaela falou, sempre chamam quem já sabe fazer, a lição. Aí chama na lousa, mostra e beleza, não explica mais. E quem tem dificuldade também tem medo de se expressar diante da sala, fica com vergonha, não sei...”.

Bia: “Da sala zoando...”.

William: “É, da sala ficar zoando. Acho que a tendência é só piorar, do jeito que andam as coisas. Eu vou tentar, eu vou batalhar pra colocar meus filhos em escola particular porque o ensino já é preparado – de escola particular – para o vestibular. Não é voltado. Aqui [...] em escola pública, é voltado, abrange muitas coisas, assim, é mais pra sua cultura. E pra escola particular é mais preparado para o vestibular, que é o que interessa mesmo. Se você passa no vestibular, você faz sua universidade, você faz sua faculdade e tem, praticamente, um

emprego garantido. Que nem em São Paulo: eu estudava numa escola particular; na 2ª série, eu tinha informática, tinha inglês. Tudo o que eu sei de inglês, assim, eu aprendi na 2ª série, lá em São Paulo. E de informática. Eu acho que deveria haver isso também: se na 2ª série ter informática e inglês é bom porque no Ensino Médio não tem?”.

Bia: *“Eu fui procurar o cursinho? Porque eu sabia que, desde o 1º colegial, que o que eu ia aprender aqui não ia ser o suficiente pra eu ir para o vestibular e fazer a prova. Eu sabia que tinha questão lá que eu não ia saber responder, porque, tipo, o ensino ‘tá muito fraco. E eu fui procurar o cursinho pra melhorar, pra eu saber mais e teve coisa que eu aprendi lá que eu nunca... se, tipo, se eu não fizesse o cursinho eu nunca iria ver na escola. Nunca. E pra eu passar no vestibular, né, se eu dependesse da escola e também da minha vontade, eu não ia passar [...]”.*

Vanessa: *“... [faço] o preparatório militar, tipo, eu aprendo em oito meses tudo o que eu aprendi na minha vida inteira na escola. ‘Tô aprendendo Matemática, Português, Física... só que eu aprendo em oito meses o que eu aprendi a minha vida inteira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Lá é mil... lá eu pago, é pago lá e é mil vezes melhor do que o que eu aprendi na escola e eu ‘tô aprendendo muita coisa lá. Consigo assimilar mais coisas lá do que o que eu aprendi aqui”.*

Shirley: *“Eu estava discutindo com ela [Vanessa], aqui, a questão de currículo. A gente sempre está aí correndo atrás de alguma coisa pra fazer e aí chega a temporada e você quer algo pra fazer. Aí você vai e faz um currículo. Ah, você estuda, vai, EE Professora Silvia Pollastrini, ou seja, pública. Aí vai lá um indivíduo, né, e coloca lá no currículo: ‘estudei em escola particular’ – Objetivo – vai. Quem vai ter oportunidade? Eu que estudo numa escola pública ou ele que estuda numa escola particular?... Não, porque eles assimilam sim, num currículo, se a pessoa tem escola particular, porque na escola particular você tem mais estrutura”.*

Rodrigo: *“Na faculdade... se um tem uma USP e um tem uma, vai, FAITA (Faculdade de Itanhaém), o cara vai na USP. A faculdade federal vale mais que a particular, claro. Dependendo do curso. Mas hoje, como eu disse para o meu pai, ‘tá se vendendo estudo, tem que comprar o estudo. Acho que não pode haver isso. O estudo, você tem que ter direito aquilo: você tem seu estudo, tem sua cultura [...], é um direito seu! Se você tiver que pagar por tudo, daqui a pouco você não vai ter nada”.*

Diego: *“Nem livro devia ser pago. O livro devia ser, sei lá, dado”.*

Rafaela: *“Essa dificuldade toda de currículo está toda voltada na estrutura do ensino público. A gente sofre tudo isso [...], nós vamos sofrer tudo isso em consequência do Ensino Médio que a gente tem, a estrutura do ensino, eu acho, e os modos de ensinar. Na minha opinião, a aula não deveria ser só em lousa, aquela coisa monótona, passou ali exercício e pronto. Deveria haver debates, laboratório pra que a gente pudesse estar fazendo experiências... Educação Física não é só jogar a bola na quadra e jogar futebol. Explicar regras, não só de futebol, mas de vários esportes... Informática – a gente estar usando – isso pra mim é estrutura. Estrutura escolar é... assim... no modo físico, eu acho que a escola pública... acho que o Pollastrini é privilegiado, por essa parte. Levando em consideração outras escolas públicas que não pode dar uma chuva que fica um mês, quarenta e cinco dias aí sem ter aula porque encharca a escola. Eu acho que essa estrutura física do colégio público ‘tá muito ruim, tanto a estrutura física quanto a de disciplinas. Precisa melhorar mais um pouco”.*

Os jovens não reproduzem apenas os discursos ideológicos. Apesar de a escola ser considerada muito importante, para os jovens, sob a perspectiva do futuro profissional, essa mesma escola é para eles fonte de humilhação constante, inclusive quanto ao aspecto dos saberes e valores não respeitados.

Os jovens estabelecem críticas contundentes à qualidade da educação oferecida. As críticas podem não ter argumentos teoricamente bem elaborados, mas são contundentes, e obviamente mal interpretadas ou intencionalmente ignoradas/menosprezadas. E, por incrível que pareça, os jovens ainda depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mesmo sabendo que as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola.

[...] se as mutações dos últimos 30 anos atingiram, principalmente, a esfera do trabalho e uma de suas formas principais na sociedade capitalista – o trabalho assalariado –, é inegável que os caminhos e contornos para a entrada na vida adulta se diversificaram, tornaram-se mais complexos e menos lineares. Assim, o modo como os jovens vivem essa etapa de vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho [...]. (Sposito, 2005, p. 90)

Existiria uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma falta de sentido do que existe no presente (não seria a falta de sentido no Ensino Médio, sem identidade clara, oferecido?). Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento como resposta mínima para se evitar a evasão. Ou o conflito.

Para Sposito (2005):

[...] se a construção da condição juvenil decorre de um complexo de valores sedimentados sob o ponto de vista social e histórico, no Brasil uma alteração desse quadro deveria ser expressão de mudanças estruturais mais substantivas que atenuem as profundas desigualdades sociais, submetidas a processos de longa duração. (p. 125)

E o que seria essa mudança estrutural mais substantiva, no que se refere à escola? Certamente não é a reforma curricular imposta na rede estadual em 2008 com o Programa Fazendo Escola, como já explicitado anteriormente.

Os jovens, ao falar sobre as suas expectativas em relação à escola, traduzem, de forma perceptível, o sentimento ambíguo que desenvolvem com essa instituição:

[...] por um lado, o apego e a tentativa de valorizar um espaço que, principalmente para aqueles das camadas menos favorecidas, representa a possibilidade de ampliação da inserção no mundo e um passaporte para o futuro, constituindo lugar de conhecimento, cultura, sociabilidade, lazer; por outro, a insatisfação com o que, de fato, lhes é oferecido, desde a qualidade das aulas às condições dos espaços e equipamentos escolares, das possibilidades de participação ao compromisso com o futuro. A palavra dos estudantes leva a pensar o quão distante está a sociedade atual – o mundo dos “adultos” e, sobretudo, a escola – da realidade dos jovens. (Abramovay, 2005, p. 32)

Quando Rodrigo afirma: *“Eu não vou estar aprendendo se ele não quer ensinar”*, remete-nos ao papel do professor. Este, sem a autonomia que lhe permita assumir, de fato, a orientação do processo pedagógico, acaba perpetuando a desarticulação do curso. O preconceito, a alienação, a passividade, a desconfiança e a falta de tolerância frente à criatividade e ao novo são problemas decorrentes também de um currículo imposto à escola, ao professor “prático”, “semiprofissionalizado” e “sem” formação.

A teoria é fragmentada, e a prática fragmentada, desvinculada da teoria. O que se verifica de fato é a transmissão passiva de saberes e a ausência de inovação. Falta ao sistema dar abertura nas escolas aos professores reflexivos. Falta à escola aproximar o que se pensa nas Ciências da Educação do que se fala e do que se faz nas escolas. Falta ao professor autonomia e formação para a articulação curricular. Falta ampliar espaços para a inovação. Há excesso de padronização e desrespeito à diversidade.

O que seria a inovação: uma escola investigativa, com formação contínua de professores reflexivos do Ensino Médio e com seu projeto político-pedagógico elaborado com maior autonomia; professores aprendendo a trabalhar em grupo, na complexidade, na incerteza e na contradição. Inovação é também aprendizagem e avaliação processuais, a partir

das condições reais e não a partir de resultados com metas traçadas “de fora para dentro”, uma escola voltada para a aprendizagem do jovem, acesso aos saberes que deem a eles direitos iguais ao exercício da cidadania.

Aos economistas, é cara a formação de “capital humano”, mas ao analisarmos a formação dos jovens e pensarmos no jovem que já fomos um dia, a prioridade é corresponder às expectativas dos jovens, ou seja, às aprendizagens ligadas à sua vida cotidiana e os seus projetos. Aprender “a vida”, no caso dos alunos da escola pública, principalmente porque

[...] se trata de jovens que, efetivamente, tiveram de aprender a fazer coisas que se tornaram tão evidentes para os adultos que eles esqueceram um pouco que é preciso aprendê-las e que essa aprendizagem não é fácil. (Charlot, 2001, p. 146)

As aprendizagens de base que absorvem uma grande parte da energia dos jovens, no caso do jovem pobre, incluem aprender a sobreviver num mundo que lhe é hostil, de “luta” para satisfazer necessidades básicas.

[...] conquistar essas aprendizagens, é para ingressar em um mundo humano, habitar esse mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir-se a si próprio como sujeitos humanos e se fazer reconhecer como tais. (Charlot, 2001, p. 147)

Seriam essas “aprendizagens de significado antropológico” que estariam, segundo Charlot, no centro das respostas dos jovens. Segundo ele, para os jovens, é fundamental “hominizar-se”, socializar-se, construir-se como sujeito singular e, por isso, “não é de se surpreender que suas questões pareçam tão ‘filosóficas’” (Charlot, 2001, p. 147).

O que se trata de aprender, para eles, é fundamentalmente ‘a vida’, ‘as coisas da vida’, isso que é do mundo humano, dos outros homens, deles mesmos. Contudo, os jovens não são filósofos porque “a Filosofia se define por uma atividade de pensamento específica”, e “a atividade posta em prática por esses jovens para enfrentar as questões que eles se colocam (de modo fundamental a do bem e do mal, do permitido e do proibido) é epistemologicamente diferente da que é desenvolvida pela Filosofia. (Charlot, 2001, p. 147)

Entender a vida é entender que há diferenças ligadas à origem social: o mundo “menos tenso” das classes médias e a “importância da luta e da busca de paz” das camadas populares.

Para Charlot (2001),

[...] ingressar no mundo humano e construir-se como sujeito humano partilhando esse mundo com outros não tem exatamente o mesmo sentido para os jovens brasileiros ou franceses das camadas populares e para os jovens tchecos e franceses de classe média: para todos, ‘aprender a vida’ é

ingressar na vida humana, mas, para os jovens das camadas populares, é também aprender a se defender e a lutar para sobreviver. É preciso entender ‘a vida’ em um duplo sentido: o sentido antropológico (a condição humana) e o sentido que remete à ideia de adversidade (como quando se diz ‘é a vida’). Aprender a vida é entrar em relações especificamente humanas com o mundo, com os outros e consigo mesmo, mas é também aprender a partir da posição social (e sexual) que se consegue ocupar ao chegar no mundo humano. (p. 148)

A falta de identidade do Ensino Médio em grande parte se deve, por um lado, ao assédio da universidade na elaboração curricular, já que a universidade é o local onde se especializam as profissões e os jovens são sensíveis a essa realidade e querem ascender a ela. Por outro lado, o Ensino Médio é a continuidade do Ensino Fundamental, com todas as dificuldades que os egressos desse nível trazem.

Além disso, segundo Young (2005), existe uma ligação entre desejos emancipatórios associados à expansão da escolarização, ou seja, a busca da autonomia e, como decorrência, a expectativa de que a escola forneça aos seus alunos um “conhecimento poderoso”. Essa expectativa criaria tensões entre as demandas políticas e a realidade educacional encontrada nas escolas públicas.

Ao nos perguntarmos “pra que servem as escolas”, Young (2005) dará por resposta que a função delas nos dias de hoje encontra-se nas análises das abordagens feitas situando-as “como instituições com propósito específico de promover a aquisição do conhecimento”, e que, no entanto, esse propósito estaria sendo negligenciado “tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais [...]” (p. 1289). Análises “pós-estruturalistas” e “neoliberais” se alternariam e/ou se mesclariam nas últimas décadas, tendo por resultado reformas de sistemas escolares que visaram aprimorar o “capital humano” em resposta às necessidades da economia de mercado de mais ou menos formação e não às necessidades das crianças e dos jovens:

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos. (Young, 2005, p. 1291)

Ao se referir aos propósitos específicos das escolas (para Foucault [1983], por exemplo, o propósito seria a vigilância, para o New Labour, na Inglaterra, a empregabilidade), é impossível discordar de John White (*apud* Young, 2005), filósofo

inglês, quando ele diz que as escolas devem promover a felicidade e o bem estar humano (ainda que não se restrinja a isso).

A esse respeito, é importante o artigo escrito no Prospect, Magazine, em abril de 2008:

A escola pró-felicidade seria na melhor das hipóteses uma escola pró-improvisação moral. Isto colocaria um fardo pesado, mas interessante sobre os professores. A felicidade pode ser boa como um ideal porque muda nossos pontos de vista sobre a moralidade; ela permitiria que as crianças na escola tivessem uma versão mais intrigante do que a moralidade pode envolver. (Phillips, 2008, s/p)

Entretanto, segundo Young (2005), “até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação” (p. 1292), o que parece ser – a meu ver – uma contradição, quando se pensa em coletivos e não em indivíduos isolados.

A escola, hoje, reprimiria essa busca de emancipação ao não proporcionar ao jovem o tempo e o espaço necessários a essa construção e experimentação. Não cumpriria o seu papel de espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens, que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho. Seria um Ensino Médio que apresenta, via de regra, um movimento pendular: ora para o lado da finalização da Educação Básica; ora preparatório para a universidade; ora para o trabalho; e ora para o nada.

Considerações

Os jovens pedem uma escola de qualidade

Diego: *“Pra mim, o Ensino Médio tem que fazer uma limpeza geral. Tem que mudar toda a forma de ensino que, pra mim, ‘tá tudo errado, na verdade. Todos esses cursos que o pessoal faz fora do colégio realmente tem que integrar o Ensino Médio, isso é necessário. E, atualmente, pra mim, o Ensino Médio é na verdade só para eu ter um diploma mesmo. Não quer dizer nada para mim. Porque no ano que vem, por exemplo, eu vou ter que fazer um curso preparatório pra prestar um vestibular. Então, quer dizer: o Ensino Médio só adiantou pra eu mostrar para o mundo, quando eu for conquistar um emprego, uma coisa assim. Pra eu mostrar meu histórico e dizer: ‘eu terminei, eu tenho o segundo grau completo. Eles deveriam reforçar o ensino.*”

Ficamos encantados e emocionados e até desafiados diante da fala dos jovens: são lúcidos e sabem muito bem avaliar a escola e colocar suas expectativas. No entanto, nossa escuta adulta deve ser fundamentada e crítica, precisando de cautela para não considerar suas falas nem mais nem menos do que elas são. É preciso ter uma escuta crítica, uma leitura crítica que significa ver o “direito” e o “avesso” dos depoimentos, contextualizada e politicamente sintonizada com aquilo que acreditamos ser uma proposta educacional progressista.

Não se trata, portanto, de atender a todas as expectativas dos jovens, mas ao menos acabar com o mito do educador que acredita que ensinar significa preencher o suposto “vazio de quem não sabe” com o pretense “saber de quem sabe”, de forma mecânica, tornando o processo educativo sem sentido, destituído de significado: parece que o conhecimento não é produzido socialmente, não é um bem da coletividade e que o sujeito que aprende está do lado de fora da cultura e da história.

De forma bastante sintética, na Pedagogia tradicional, o educador detém o saber e o transmite para o educando; na Pedagogia nova, o foco está na aprendizagem do jovem e não na transmissão. Na Pedagogia crítica/emancipatória, educador e educando mantêm a dialogicidade entre si e dos educandos com o conhecimento, mediado pelo educador-professor. É uma relação dialógica na qual o educador é educador e educando e, em várias

situações, o papel pode inverter-se e o educando ser educador, valorizando o diálogo com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Um diálogo contextualizado e mediado pela atitude político-pedagógica do professor.

O currículo em geral e em especial do Ensino Médio necessita conhecer e lidar com as expectativas dos jovens, jovens adultos e adultos que a frequentam. No entanto, isso não significa atender cega e acriticamente às expectativas jovens. Afinal, para que existem educadores adultos, formados e certificados?

Bia: *“Eu acho que o Ensino Médio tem que ser mais valorizado pelos governantes porque é a base do ensino para o aluno e, tipo, se o aluno não aprende direito, tem que ir buscar mesmo fora, tem que pagar um curso, tem que correr atrás, se ele quer alguma coisa para o seu futuro”.*

Por meio das falas dos alunos é possível verificar o descontentamento dos jovens: com o currículo, com o desempenho dos professores e com a organização da escola etc.

Verifica-se também a pertinência da análise dos autores citados. Para Abramovay (2005),

[...] a escola, em tese, é o lugar privilegiado para o desenvolvimento do princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, art. 3º, inciso I). Lugar de interações verbais reais, onde há diálogo professor-aluno, aluno-aluno, diálogo dos conteúdos, diálogo da escola com a vida: articulação “escola – meio social – cultura – vida”. Este princípio, quando trabalhado na escola, eleva, por um lado, a importância de se considerar o aluno com suas experiências cotidianas, no sentido de levá-lo a um engajamento e a um compromisso com o meio, para transformá-lo; por outro, traz o desafio de tornar a escola uma arena de diálogo, onde o pluralismo de ideias e a valorização do conhecimento extra-escolar se caracterizem, de fato, como um princípio da educação nacional, garantindo sentido para as relações entre a escola, o conhecimento e a vida. [...] quando a escola não trabalha com este princípio, o diálogo entre o corpo docente e o discente descaracteriza-se e se torna uma sucessão de monólogos – a linguagem dicionarizada, a linguagem que engessa o sentido, a linguagem que contém uma única verdade, ou seja, uma linguagem que afasta os alunos do processo de construção do conhecimento, pois não admite réplicas. A pronúncia do mundo e das relações entre os homens é condição *sine qua non* para o próprio processo de humanização e de construção de identidades. (p. 30)

É preciso construir as identidades dos jovens e também a do Ensino Médio. Desde o momento em que há a garantia de vagas para todos os jovens nas escolas de Ensino Médio público no Estado de São Paulo, o problema da possibilidade do acesso a todos está solucionada. Entretanto, a qualidade permanece algo a ser melhorada,

principalmente devida à falta de identidade que perdura nesse segmento de ensino que fecha a Educação Básica.

Rodrigo: *“Tem professor que odeia aluno: ‘Ah, eu odeio esse moleque, sabe’. Não é bem por aí”.*

Para jovens do Ensino Médio, uma escola de qualidade é aquela que oferece condições democráticas de permanência, onde o aluno não quer só entrar, quer também permanecer. E permanecer também é custoso, trabalhoso. Frequentar a escola, “assistir a aulas”, acompanhar o desenvolvimento do conhecimento, realizar tarefas, estudar são obrigações dos alunos e exige disciplina. Por isso, o currículo escolar deve atender expectativas, alterar outras e criar novas em função do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.

Vanessa: *“Eu acho que eles nem querem saber a nossa opinião”.*

Qualidade, aliás, é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. O que é qualidade para uns não é para outros nem tudo o que era qualidade há 30 anos é hoje. Portanto, não existe um padrão definido e, sendo um conceito dinâmico, temos a necessidade de critérios para definir quem e como decide o que é qualidade hoje para os nossos jovens.

Assim, temos um problema que, primeiramente, divide-se em duas dimensões básicas: de ordem externa à escola, a que envolve as políticas públicas nacionais e sua gestão e a de ordem interna à escola com seus alunos, pais e professores, que deveria estar expressa no Projeto Político-Pedagógico da escola, entendido nesta pesquisa como o currículo formal em ação.

Do ponto de vista das políticas públicas, há a necessidade de homogeneizar a oferta, fiscalizar os recursos e garantir a todos a qualidade da educação, o que a meu ver é possível por meio da elaboração democrática de indicadores que auxiliem a comunidade em que a escola está inserida na avaliação e na melhoria do que vem sendo oferecido aos jovens.

Segundo os *Indicadores da Qualidade na Educação* (2004), indicadores “são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (p. 4). A variação dos indicadores possibilita constatar mudanças, para melhor ou para pior nas escolas. Os indicadores podem e devem comportar várias dimensões. Uma delas deve ser referente à personalização do ensino.

Outro aspecto diz respeito à democratização da gestão escolar. Nas falas dos jovens, percebe-se que eles não negam a importância da escola e sim questionam a organização dela e o seu currículo.

Kunzer (2000) afirma:

[...] a escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. (p. 43)

A escola não responde à diversidade cultural de seus alunos e professores. Padronizada e sem identidade, ela não enxerga a realidade de desigualdade que faz com que parte de seus jovens já estejam se relacionando com o mundo do trabalho. Ela não é capaz de articular localmente a ciência, o trabalho e a cultura global. Dizendo de outra forma: “nossa escola é assim e o aluno a ela deve adaptar-se e ponto final. Para os descontentes, a porta da rua é a serventia da escola”. Lamentavelmente.

Essa articulação só é possível por meio de um Projeto Político-Pedagógico customizado por unidade escolar, ou seja, feito sob medida para a realidade de cada escola. Enquanto houver a padronização preconizada pelos sistemas de ensino, continuará existindo a crítica (nem sempre ela é propositiva) dos jovens e a constatação da falta de qualidade no ensino. Até aonde a SEESP permite que vá a autonomia da escola para que haja a customização?

Uma nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico precisa ser elaborada, enquanto isso não ocorre, é preciso ouvir criticamente o que os jovens têm a dizer.

As salas de aula do Ensino Médio, hoje, são cheias – via de regra, com 45/50 alunos – e heterogêneas a ponto de os jovens conviverem com o analfabetismo funcional conjuntamente com a expectativa de ingresso no curso superior. Para ter êxito, cada escola deve saber qual é a realidade de cada um de seus jovens para saber aonde chegar ao final da Educação Básica. É nesse sentido que coloco a personalização do ensino. Segundo Kuenzer (2000),

[...] as diretrizes e os parâmetros curriculares serão antes grandes linhas orientadoras do que roteiros de conteúdos a serem rigidamente trabalhados por todos da mesma forma. Reitera-se, aqui, a autonomia e a competência da escola para delinear um projeto político-pedagógico

verdadeiramente comprometido com o desenvolvimento de consciências intelectualmente autônomas e eticamente comprometidas com a superação da exclusão [...]. (p. 51)

Um projeto político-pedagógico comprometido com o desenvolvimento de consciências intelectualmente autônomas e eticamente comprometidas com a superação da exclusão pressupõe a formação dos jovens por pessoas/profissionais capazes. Pelos depoimentos, os jovens gostam, querem e sonham em muitas direções e direções opostas. Os jovens carecem de ajuda especializada para focar seus objetivos e a escola atual não lhes oferece uma orientação educacional a contento. Como o currículo escolar lida com isso?

A escola de Ensino Médio poderia/deveria ter uma equipe de educadores – assessorados por especialistas (orientadores, psicólogos...) – capaz de dialogar com os jovens a respeito do presente e do futuro pessoal/profissional/social. O que não significa ter em cada uma das escolas um fonoaudiólogo, um psicólogo, um orientador educacional. Trata-se de pensar uma formação séria, competente e compromissada de professores na Licenciatura e, claro, na formação contínua em serviço.

Trata-se de pensar professores com sólida formação universitária inicial, compromisso com o processo de ensino-aprendizagem e com boas condições de trabalho: contratos de trabalho mais justos com jornada que contemple, no calendário escolar, tempo com os alunos, tempo com seus pares, tempo consigo mesmo, tempo para a comunidade. Professores com salários adequados, com a sua profissão valorizada e respeitada. Ou seja, tudo aquilo que os neoliberais resistem em reconhecer.

Luiz: *“Muitas vezes, as pessoas planejam o futuro pra elas mesmas e acabam sendo outras coisas. Eu pretendo ser escritor, mas por enquanto eu estou trabalhando como jardineiro [...]. Além do mais, eu cato sucata na rua pra ajudar a minha mãe, entre outros bicos que eu faço. Eu já estudei manutenção de computadores, computação... só que agora eu vou ter que ficar renovando tudo de novo porque eu esqueci uma parte. Pra você estar usando a tecnologia e você planejar outras coisas, você tem que estar em constante mudança, aprendendo coisas e reaprendendo porque o setor de coisas muda conforme com o tempo. Por isso, eu ‘tô falando que, pra você poder planejar, você tem que estar estudando e reestudando a mesma coisa porque muda, sempre muda, é sempre um campo de visão que muda”.*

Atualmente, com dez turmas ou mais, os professores sequer conseguem preparar suas aulas! O que não justifica a imposição das aulas prontas do Programa Fazendo Escola

da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Por exemplo: um professor de Português, com cinco ou seis aulas na mesma turma por semana, em sua jornada inicial, tem no máximo quatro turmas, ou seja, no máximo 200 alunos. No entanto, excetuando Matemática, as demais disciplinas tem duas ou três aulas semanais, quando não têm apenas uma, o que pode significar uma jornada inicial de vinte horas/aula com dez ou mais turmas e 500 ou mais alunos.

Ou seja, se aos professores não é dada a possibilidade de sonhar, como fazer com que eles levem em consideração os sonhos, os devaneios e as expectativas dos jovens? A tendência, geralmente, é de optarem pelo senso comum de que os alunos são preguiçosos, não querem saber de nada. Da mesma forma que, habitualmente, ao avaliarem o professor, não há o senso crítico de verificarem se são de origem socioeconômica simples; se percorreram uma escolaridade básica pública fraca; se estudaram em faculdades ruins; se são precariamente formados; se ganham pouco para muito trabalho; se são valorizados e respeitados etc.

Wagner: *“Tem sonho e tem necessidade. Eu, particularmente, não tive uma vida assim tão difícil como a do Luiz. Eu tenho uma vida boa. Meu pai se esforça pra caramba pra dar do bom e do melhor pra mim, mas todo mundo aqui tem um sonho: pequeno ou grande, tanto faz, mas às vezes não pode deixar o sonho por necessidade porque precisa trabalhar. O que adianta... eu tenho um sonho de ser técnico [de futebol], mas o que eu penso: ser técnico pode ser uma oportunidade na vida, mas é uma oportunidade. Jornalismo, não. Se eu estudar – meu pai banca pra mim, ele mesmo disse – até hoje eu não precisei trabalhar, mas uma hora eu vou ter que começar a trabalhar, ter minha família... então, eu tenho que correr atrás. Não posso ficar dependendo dele pra sempre. Então, eu acho que se cada um correr um pouco atrás do seu sonho... lógico, tendo um trabalho – não pode esquecer, sempre ter os pés no chão – mas nunca pode perder a esperança daquele sonho que teve na infância, na juventude, tanto faz, quem é velho, velha, jovem... todo mundo tem que ter um sonho, tem que correr atrás disso.*

Tem faltado bom senso a dirigentes e a professores, e o bom senso diz que devemos segurar crianças e jovens pelas mãos nas passagens difíceis e alegrar-nos ao vê-los satisfeitos.

O senso comum de um dos jovens pesquisados diz que “a melhor escola é a escola da vida”. O bom senso diz que bons professores desconstroem esse raciocínio mostrando outras possibilidades de análise. Por exemplo, o senso comum muitas vezes se expressa por meio de palavras que sintetizam um conjunto de ideias. Não são todos os

professores que as utilizam como possibilidades abertas para que os jovens passem a se expressar cada vez melhor (se notarmos nas falas dos jovens a quantidade de vezes que utilizam a palavra “coisa”, percebemos que seria um discurso melhor elaborado se tivessem – com a mediação do professor – um vocabulário mais extenso, o que seria, para eles, muito melhor para se fazerem entender). Ao contrário, há professor com o vocabulário tão reduzido quanto os jovens.

Não que não se concorde com a ideia de que a vida também ensina. No entanto, muito mais de acordo é a ideia de que conhecimentos escolares, criativa e criticamente bem trabalhados, possibilitam aprender mais e melhor aquilo que a vida ensina. Enfim, a escola poderia ensinar como mudar a vida ou ensinar a utopia sobre mudanças na realidade.

É bom senso levar em consideração sugestões do senso comum quando ela são pertinentes como, por exemplo, quando os jovens anseiam que cursos feitos fora do colégio integrem o Ensino Médio ou quando denunciam as consequências da má implementação da progressão continuada – que acabou virando promoção automática.

Diego: *“Ter estrutura para o Ensino Médio primeiramente é colocar o pessoal dentro de uma sala de informática, também – porque isso aqui não tem, é só para o Fundamental [...]. Por isso que eu digo, entendeu, tem que ser mais voltado para o Ensino Médio. O Fundamental, querendo ou não, vai passar para o Ensino Médio e não vai... o que é que tem a ver, vai passar para o Ensino Médio. O Ensino Médio não, quem está no 3º colegial vai prestar o vestibular, precisa muito aprender aquilo, o Ensino Médio necessita muito mais que o Fundamental”.*

Um bom currículo é o currículo em ação que parte do senso comum e do bom senso e até do senso crítico dos alunos para elevá-los a níveis mais amplos e complexos de entendimento da relação homem/mundo, escola/trabalho etc.

Entretanto, nas escolas, fica evidente a incapacidade de atuação individual e coletiva dos educadores. Parece que estão paralisados diante do comportamento físico e verbal dos educandos. E nesse “autismo didático político pedagógico”, não conseguem fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, já que esse diálogo depende da capacidade de diálogo do educador com os educandos e ambos com o conhecimento.

O currículo em ação – o projeto político-pedagógico – pressupõe o diálogo e a pergunta ao jovem. Entretanto, pressupõe também o diálogo e a pergunta ao conhecimento escolar e seus desdobramentos em capacidades cognitivas, atitudinais e em ações.

O professor tradicional, habitualmente, era aquele que respondia sabiamente a todas as perguntas dos alunos. Hoje, o bom professor é aquele que – além de responder – sabe fazer e colocar boas perguntas para os educandos e para si mesmo. No entanto, parece que o repertório crítico-analítico dos docentes atuais não foi formado. Eles sequer conseguem desconstruir discursos de senso comum dos alunos e argumentar em outra direção. Frequentemente, encontramos professores e alunos que comungam do mesmo senso comum e vivem disso.

Rafaela: *“Essa dificuldade toda de currículo está toda voltada na estrutura do ensino público. A gente sofre tudo isso [...], nós vamos sofrer tudo isso em consequência do Ensino Médio que a gente tem, a estrutura do ensino, eu acho, e os modos de ensinar. Na minha opinião, a aula não deveria ser só em lousa, aquela coisa monótona, passou ali exercício e pronto. Deveria haver debates, laboratório pra que a gente pudesse estar fazendo experiências... Educação Física não é só jogar a bola na quadra e jogar futebol. Explicar regras, não só de futebol, mas de vários esportes... Informática – a gente estar usando – isso pra mim é estrutura. Estrutura escolar é... assim... no modo físico, eu acho que a escola pública...”*

As aulas costumam ser preparadas com “códigos” pessoais que facilitam o entendimento em situação de incerteza e inesperados. É composta de dispositivos dos quais alguns são mobilizados no momento em que a aula “pede”, ou seja, na verdade são aulas preparadas com as variações possíveis a depender do ritmo da turma (exercícios, falas, ilustrações...). Nem sempre se consegue prever quais serão utilizados. Ela pressupõe que haja alterações no meio do caminho e o fio condutor é o “conteúdo” previamente preparado, porém sem delimitações rígidas porque quem dá os limites é a turma de 50 alunos naqueles 50 minutos que você tem com eles naquele dia, em situação nem sempre previsível (depende do dia; do professor que entrou antes ou da próxima aula; do clima; do noticiário...). Serão cinco ou seis turmas (ou mais) num só dia, e sabemos que uma turma difere de outra.

Diego: *“Tem professores que, por exemplo, vêm num dia... por exemplo: teve uma vez que rolou uma reunião com a gente, que a professora veio no dia. Ela não veio no bimestre inteiro, veio no dia da reunião e chegou na minha mãe, falou várias da minha pessoa, sendo que ela nem me conhecia. Só porque eu debati com ela no dia daquela aula dela, ela falou várias pra minha mãe. Ela estava indignada comigo e brigou com a minha mãe sem saber como que era meu procedimento na escola”.*

Rafaela: “... era da matéria; era inglês, né, e ela tinha escrito não sei o que e aí ele perguntou: ‘professora, não é assim?’ [...]. Ela falou: ‘Ah, você está querendo testar meu nível de ... não sei o que...’”.

Diego: “Nível de conhecimento”.

Rafaela: “... começou a pesar para o lado dele, como se ele tivesse ‘tirando com ela’”.

Rodrigo: “Acho que há uma discriminação, talvez: ‘ah, o aluno é burro...’”.

Diego: “Não pode questionar”.

Há que se trabalhar com a interpretação que o jovem tem de si próprio, da relação que estabelece com o mundo e com a interpretação que faz de sua posição social e do que lhe ocorre na escola. Ele tem uma atividade no e a partir do mundo sobre o mundo, na escola e fora dela. É também um sujeito e não podemos ignorar a singularidade de cada um nem as diferenças sociais, emocionais, políticas...

O sucesso escolar dos jovens é fonte de orgulho e sofrimento e também de angústia com as mudanças que surgem: saberes, valores, para eles e para nós, professores. A escola estabelece um espaço no qual os jovens se relacionam subjetiva e socialmente com os saberes e os valores. O jovem constantemente mobiliza-os e, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que ele se mobilize, o que ocorre apenas quando a situação de aprendizagem tenha para ele sentido e possa proporcionar-lhe prazer, responder a um desejo (Charlot, 2003). Aos professores, cabe criar o gosto do saber, o prazer de aprender. A escola, portanto, tem que ser importante; deve ser um espaço em que se crie atividades criativas nas quais se mobiliza conhecimentos adquiridos pela humanidade, para referendá-los ou questioná-los. Ensinar a aprender. Aprender a ensinar. Sempre.

Os discursos jovens apontam para a crise do sistema educacional paulista. São discursos “icebergs”, a ponta é o senso comum visível de um problema muito maior que continua semioculto: o problema da gestão burocrática do currículo e da ausência de políticas claras de educação de jovens.

Ainda que desorganizadamente, os jovens ouvidos dão o seu recado, basta entendê-lo. Para finalizar, levanto pontos que considero importantes para contribuir com a construção de conhecimento sobre os jovens e a escola pública de Ensino Médio e para superar conflitos:

- a) Educação de qualidade é aquela em que todos aprendem o que necessitam aprender no momento oportuno de suas vidas e em uma situação de felicidade e de bem-estar.
- b) A auto-estima e a força ética e profissional dos professores devem gerar um clima de confiança, felicidade e bem-estar, bastante diferente daquele descrito nas escolas brasileiras. Acreditar na Educação dá aos professores e diretores a possibilidade e a energia para valorizar os alunos, independente de sua origem social e de sua diversidade.
- c) O trabalho em equipe é indispensável para uma educação de qualidade, e que o trabalho seja realizado de maneira conjunta, dentro e fora da escola com reuniões periódicas com a comunidade. “A escola tem que estar atenta ao seu entorno, incluindo em seu projeto político-pedagógico características da comunidade e a realidade universal com a integração do local e do universal. A escola tem que estar ligada ao que acontece no mundo e às expectativas e necessidades de sua comunidade” (Fusari, 2006²⁸).
- d) A participação dos jovens é marcada por regras hierárquicas pouco flexíveis ainda que a Lei Federal nº 7.398, de 04/11/85, disponha sobre a organização de entidades representativas dos estudantes secundaristas e assegure:

[...] a organização de estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais, [definindo que] [...] a organização, o funcionamento e as atividades dos grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em assembléia geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim, [sendo que] [...] a aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do grêmio estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante.

No entanto, a constituição de grêmios comprometidos com a participação dos alunos na tomada de decisões no universo escolar depende de condições que, na maioria dos estabelecimentos, inexistem.

É possível afirmar que as relações entre os diferentes agentes da escola – professores, alunos, funcionários, orientadores, diretores etc. – reproduzem, em escala menor, as relações que existem na sociedade. Nesse processo, o poder disciplinar, que busca controlar o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e as atitudes, constitui-se como instrumento mais forte. Normas e

²⁸ Discurso realizado durante aula de pós-graduação em setembro de 2006.

procedimentos voltam-se para identificar os “desvios” e os “problemas”. (Abramovay, 2005, p. 117)

Ou seja, o grêmio é tutelado pela direção da escola da mesma forma que a escola é tutelada pela Diretoria de Ensino.

Ao se partir do princípio de que a escola não é autônoma e faz parte de um determinado sistema de ensino e de um contexto social, percebe-se que ela recebe múltiplas influências e é alvo de diferentes controles. Compreende-se a dificuldade para acontecer uma efetiva participação dos jovens, porém se trata de um espaço que deveria estar sempre aberto ao diálogo e ao debate, capaz de admitir e suportar conflitos entre os saberes dos jovens e os dos demais atores. Um espaço cuja estruturação ganharia os contornos definidos em um processo de debate democrático entre as distintas posições existentes em seus limites (Abramovay, 2005).

A escola representa ou pode representar, para o jovem, a via natural para a aprendizagem e o exercício da participação democrática por meio de experiências objetivas e subjetivas, resultado das muitas interações que ela, em princípio, deve proporcionar. Em vista disso, deve procurar se constituir em um espaço de aprendizado do convívio com diferenças e igualdades, do respeito a tais diferenças, em que as decisões sejam discutidas e tomadas no âmbito do coletivo.

Rodrigo: *“Não pode questionar [...], ‘vocês são burros, vocês estão aí, vocês passaram de ano’... Acho que o único Conselho que eu estive foi no 2º ano – você estava [...]? No 2º ano, quando a diretora me pegou, os representantes estavam na sala e estavam falando de aluno por aluno, mas você ficava reprimido. Se você falasse, sabia que os professores iam chegar no aluno e, ó, ‘ele falou mal de você’. Então, hoje, eu não tenho mais participado das reuniões do Conselho. Antes, sentavam todos os alunos representantes de sala pra estar falando. Hoje, representante de sala – eu sou representante de sala – não fala. Eu não vou falar nada, porque se eu falo mal do professor, eu sou culpado, se eu falo mal do aluno, eu sou culpado. Então você fica reprimido no sistema, ali, [...]. Qualquer lugar que você seja qualquer autoridade, você fica reprimido”.*

A participação dos estudantes na vida de sua escola pode significar um caminho mais propício à conformação do ambiente escolar às demandas da sociedade e, particularmente, dos jovens do Ensino Médio, considerado o fato de viverem um momento crucial em relação às perspectivas de continuidade dos estudos e de trabalho. Além do mais, não se pode deixar de levar em consideração que esses próprios jovens sinalizam uma espécie

de saturação do modelo escolar vigente, o que representa um alerta importante para as instâncias competentes no sentido da urgente necessidade de mudança.

Para além de relatos individuais dos jovens em minha pesquisa, a análise dos textos de Abramovay (2005) e Charlot (2004) procura fazer uma reflexão a propósito dos sistemas educacionais, especialmente sobre o segmento em que os jovens se encontram inseridos, o Ensino Médio.

De modo específico, referente ao tempo e aos espaços escolares, é permitido identificar aspectos que, em sua maioria, parecem estar entrelaçados em uma espécie de rede. Dentre eles:

- a) A participação dos alunos e pais na gestão da escola é bastante limitada. Há pouca referência à participação ampla dos estudantes na condução dos rumos do estabelecimento e, da mesma forma, na elaboração de projetos comuns entre professores e alunos.
- b) Entre as escolas públicas e particulares, são percebidas diferenças significativas no que tange às expectativas dos alunos em relação ao sucesso no vestibular. O ensino público não permitiria aos seus alunos concorrer com os oriundos das escolas particulares em condições de igualdade.
- c) Aspectos relacionados a julgamentos e preconceitos emitidos por professores e gestores em relação aos jovens.
- d) Rigidez dos mecanismos de controle, na escassez dos equipamentos e nos métodos de ensino que não admitem ou reconhecem a autoria do estudante.
- e) Aspectos relacionados à indiferença dos formuladores de políticas para a Educação quanto às demandas dos jovens e dos professores.
- f) Avaliações burocráticas, aspectos relativos à quantidade e à qualidade dos materiais didáticos, à qualidade da didática e aos incentivos socioeconômicos e culturais configuram-se como de suma importância quando se tratar da qualidade da Educação.

É necessário, então, repensar a gestão das políticas públicas educacionais.

Segundo Paulo Freire, se o tempo da escola tem se configurado como um tempo de enfado, em que o educador, a educadora e os educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora, à espera de que a monotonia termine, a fim de partirem risonhos para a vida que os espera lá fora, a

tristeza experimentada na escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. Deste modo, viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar e aprofundar a mudança. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma maneira de lutar pela mudança no mundo. (Abramovay, 2005, p. 129)

Os jovens ouvidos na pesquisa, ao final do Ensino Médio, se sentem traídos, enganados, ludibriados com o que a escola lhes deu. Sendo assim, é preciso que se esteja atento à importância de se preservar a capacidade crítica, a autoria de ideias e a escrita de uma escola mais atenta com o seu tempo. Deve ser uma escola, então, que resgate seu papel social, como instância capaz de fortalecer o sentido de pertencimento dos alunos, de lhes oferecer formação condizente com uma atuação digna na sociedade, que lhes traga ao centro do processo educativo. Sobre isso, Abramo (1997) afirma:

[...] todo debate, seminário ou publicação relacionando esses dois temas (juventude e cidadania) traz os temas da prostituição, das drogas, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez precoce, da violência. As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo porque, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos. Nesse sentido, o foro central do debate concentra-se na denúncia dos direitos negados (a partir da ótica dos adultos), assim como a questão da participação só aparece pela constatação da ausência. (p. 28)

Educação humanizadora? Escola integrada? Ciência? Por que só técnico? E a cultura? Não seria o propósito da escola a formação humana (e não apenas técnica – como se a técnica não fosse produção humana), formação da qual o trabalho é um aspecto, mas não o único?

Os saberes num mundo complexo em constante mudança, de verdades que não são mais absolutas; um mundo onde as fronteiras nacionais perdem o significado frente aos problemas de resolução em âmbito mundial (por exemplo, o aquecimento global); um mundo que, com o fim da bipolarização, torna-se multifacetado e incerto, que rediscute a ética, porém com instituições que resistem em alterar suas estruturas de manutenção do poder... Que saberes seriam esses, necessários aos jovens, pra enfrentar os desafios colocados?

Rafaela: *“Em questão de ética, moral, a gente estava estudando, eu vi mesmo, que mostra mesmo como é a vida, como a gente... filosofia mostra modos de viver. E pra gente, superficialmente pra gente, não é... mas se a gente for aprofundar aquilo...”*

Diego: *“É totalmente razão, aquilo que eles dizem”*.

Rafaela: *“Na escola mesmo, o que a gente pode levar pra vida, a única disciplina que a gente pode carregar com a gente é a filosofia, porque a gente consegue guardar bastante coisa”.*

Diego: *“Mas a História, a Biologia, as outras matérias que são assim, de conhecimentos gerais, elas também são ótimas porque, por exemplo, você está numa conversa com amigos, assim, aí você quer passar informação: ‘ah, você viu tal coisa, você sabe de tal coisa’, você pode passar o que você soube, o que você aprendeu na escola naquele dia para os seus amigos e seus amigos aprendem, passam para outras pessoas. Eu acho isso necessário. É bom isso daí”.*

A escola reprodutora de estruturas, disciplinas e valores não ouve nem o jovem nem a família, pois continua impermeável a ela. Quem decide hoje o que é selecionado como “conteúdo” na escola de Ensino Médio? Em São Paulo, quem deu autoridade ao grupo do São Paulo faz Escola para que decidisse pelo conjunto dos professores?

Trata-se de implementar, de fato, uma nova gestão do currículo: conselho escolar democrático, projeto político-pedagógico da própria escola, formação dos professores a partir da demanda da própria escola.

É possível organizar um currículo escolar “poderoso” a partir das relações com os saberes estabelecidas pelos jovens com os professores. O que alunos dizem sobre a escola de Ensino Médio público de São Paulo tem sentido. Basta saber ouvi-los com a atenção devida.

Como e por que padronizar a diversidade? A organização padronizada das escolas para uma padronização (de conteúdo) curricular é colocar uma camisa de força na democracia.

O que não quer dizer cairmos em propostas “democratistas” de consulta sobre os desejos de cada um dos 800/900 alunos que uma escola atende em três períodos. Há que se pensar em agrupamentos de expectativas dentro de parâmetros de possibilidades.

Falta reflexão sobre a adequação da utilização do espaço e do tempo das escolas de Ensino Médio para a aprendizagem significativa do ponto de vista dos alunos ou, em outras palavras, para que estabeleçam relações com os saberes. Falta superar a contradição entre o currículo ideal e o currículo real. Há uma discrepância entre o planejamento pedagógico ideal, o planejamento ideológico e a realidade encontrada. Ao jovem “ideal” (idealizado) se contrapõe o jovem real (que não é o “ideologizado”, pobre, carente, violento, marginal e ignorante). O aluno real, de Ensino Médio hoje, nem sempre é

mais “analfabeto” que o seu professor. No entanto, também é bem complicado supor que boa parte dos professores fez curso superior por correspondência e que, aliás, foi aceito pelo Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação, Conselho Nacional e Conselho Estadual de Educação.

William: *“Deveria mesmo haver essa reunião dos alunos com os professores pra poder mostrar o que está errado, o que está acontecendo, pra poder se ajustar as coisas, pra não ficar essa bagunça dentro da sala, [ver] quem tem mais dificuldade e fica lá quietinho. Que nem a Rafaela falou, sempre chamam quem já sabe fazer, a lição. Aí chama na lousa, mostra e beleza, não explica mais. E quem tem dificuldade também tem medo de se expressar diante da sala, fica com vergonha, não sei...”*

Passar a ver adolescentes e jovens como agentes culturais (não só como passivos receptáculos); buscar auxiliá-los em sua formulação de um projeto de vida construtivo para si e para a sociedade; formar jovens autônomos, capazes de – a partir das relações vividas no coletivo – selecionar informações, decidir suas ações, planejar, interferir, com ética, em seu meio e se responsabilizar por seus atos; possibilitar a ele acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e o direito de questionar “verdades”; torná-lo um “jovem educador”, desenvolvendo nele o respeito à diversidade, colocando-o na defesa da vida (e que ela seja digna) e da natureza; defensor de seus direitos enquanto jovem, em particular, e dos direitos humanos, em geral, é compreender que os jovens não discutem se suas ações são ou não alguma forma de protagonismo; essa é uma discussão de educadores. Para eles, não se trata do “eixo empoderamento” para “o combate à pobreza”, e sim o próprio processo formador que se dá por meio da ação juvenil, que pode ocorrer de diversas formas. A questão central, para eles, é a participação, e para os professores envolvidos com esses jovens, a construção da cidadania por meio da relação com os saberes. Diverge, portanto, a ótica de organismos multilaterais e dos jovens propriamente ditos: não que haja oposição ao combate à pobreza, mas os processos de construção e execução de projetos jovens são movidos por eles próprios, portanto, assumem aspectos variados que vão desde a construção coletiva de uma pipa ou a formação de uma banda musical até a construção de um Grêmio, por exemplo.

Qualidade identifica-se com Democracia e Escola Pública, com o espaço organizado onde nela todos se encontram dispostos a fazer dela um espaço significativo para aqueles que o percorrerem e frequentam. Ou seja, espaço onde os alunos são entendidos como interlocutores, sem, no entanto, abdicar de suas finalidades no domínio da apropriação dos instrumentos e do patrimônio cultural (entendido por cultural: os conhecimentos artísticos,

científicos, filosófico, político etc.) como potencializadores do crescimento pessoal e social dos alunos. O que não deve impedir crianças e jovens de interferirem, com suas ações, nessa cultura, criando ou reafirmando o já consolidado.

Essa escola com qualidade, na qual o protagonismo é incorporado ao modelo pedagógico-político de ação, deve se organizar promovendo experiências diferenciadas e ser capaz de refletir de forma contextualizada as situações educativas que promove, ou seja, refletir constantemente o seu currículo, frente às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Currículo, ação/reflexão e aprendizagem andam juntos numa escola democrática, portanto, a “qualidade” pressupõe uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência, no mínimo, uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, sem descartar os aspectos culturais locais. Deve promover também a autonomia e a solidariedade, para que estas operem transformações nas estruturas e intensifique o intercâmbio de conhecimento entre o que é local e o universal.

Deve-se mudar a organização das escolas: curricularmente, a gestão burocrática e a relação com os saberes (estrutura e sistema). Com relação ao Ensino Médio, cabe pensar numa mudança na organização escolar, mudança no vínculo do professor com a escola, ou seja, pensar em módulo multidisciplinar de professores, fixos na escola, em tempo integral. Número de professores proporcional ao número de alunos ou turmas. Não se trata de professor polivalente, são os mesmos professores “especialistas” que, no entanto, trabalharão de forma integrada às diversas áreas do conhecimento, em acordo com o projeto político-pedagógico da escola, acabando, assim, com a cultura da seriação/hora-aula/grade.

O aluno, hoje, estuda, aprende individualmente, ouvindo o professor. Responde a um “ritmo” predeterminado. Ele é passivo ou rebelde. O que pode ser: o aluno que aprende individualmente com os colegas e com os professores. Estuda e dá respostas no seu ritmo. Ele atua em sala de aula e fora dela, nos espaços da escola e na comunidade. Um agente cultural.

A avaliação, hoje é classificatória, feita a partir de uma mesma atividade, padronizada para todos e determinada pelo professor. Avaliações conteudistas, fragmentadas por disciplinas. Espera-se o mesmo resultado de todos os alunos, independente de suas diferenças. O que pode ser: gestão da aprendizagem, ciclos, avaliação diagnóstica e contínua, construção coletiva de indicadores da aprendizagem.

Superar a dicotomia técnico *versus* generalista enciclopedista nas escolas (entre inúmeras outras dicotomias), uma das causas da evasão. Ter o projeto de vida como facilitador de pesquisa e orientação profissional de jovens estudantes do Ensino Médio implica em outra formação profissional de professores.

Ao profissional professor caberia, além de suas relações com seus alunos, uma práxis (teoria-prática) formulada com seus pares, no sentido da garantia do desenvolvimento do trabalho realizado por sua própria comunidade científica, ou seja, a Educação como processo induzido de aprendizagem que envolve as ciências naturais, ciências humanas, história, arte e filosofia. Portanto, trata-se de repensar os cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (Nóvoa, 1997, p. 28)

A democratização não é uma luta só de professores e sim de todos os cidadãos por qualidade dos serviços prestados pelo Estado. No entanto, se as escolas não mudam sem o envolvimento dos professores,

[...] estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. (Nóvoa, 1997, p. 28)

Ou seja, é fundamental o favorecimento do diálogo entre comunidades escolares.

A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (Nóvoa, 1997, p. 28)

Se partirmos do pressuposto de que a mudança educacional é necessária e que os protagonistas dessa mudança são os professores, há que se levar em consideração que “hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento” (Nóvoa, 1997, p. 28), ou seja, obrigatoriamente caberia aos legisladores eleitos e executores das políticas educacionais a vontade política e as ações decorrentes que favorecessem a implementação de tais mudanças que, no caso, significa principalmente uma mudança nas relações entre a escola e seus projetos político-pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Quero questionar, portanto, a legitimidade do papel (e

do poder) que vem sendo desempenhado por instâncias intermediárias dos sistemas educacionais. Parto do princípio de que a elaboração curricular só será justa se partir das demandas das escolas e não de instâncias administrativas.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (Nóvoa, 1997, p. 29)

Para Nóvoa (1997), o incremento de experiências inovadoras pode consolidar práticas de formação e, a meu ver, estreitar o desenvolvimento curricular com a organização da escola num processo no qual há a participação efetiva dos professores (e alunos). No Brasil, é uma inovação a ser considerada, implantada e implementada. Nóvoa sugere a troca e a partilha de experiências entre escolas e instituições de Ensino Superior, criando, assim, uma nova *cultura da formação de professores*. Para ele, os professores, em sua participação, “têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (p. 30).

O que estaria em causa não seria apenas o treino, a capacitação, o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira e sim a “possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora” (Nóvoa, 1997, p. 30).

Mudança que aproxime os saberes “da vida” e os saberes “da escola” nos currículos, favorecendo as relações dos jovens com o saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena, **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Estar no papel**: cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO; Inep, 2005.
- AÇÃO EDUCATIVA – UNICEF – UNDP – INEP (Coords.). **Indicadores de Qualidade na Educação**. São Paulo, 2004.
- ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- AQUINO, Júlio G. A violência e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, n. 47, São Paulo, 1998, p.7-19.
- BARROS, Ricardo P. **Juventude no Brasil**: retrato e perspectivas. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- CENPEC. **Projeto Ponto de Encontro**. São Paulo, 2004.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural** - o direito à cultura. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- COSTA, Antonio Carlos G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- COSTA, Jurandir F. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- DELORS, Jacques. (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da comissão internacional sobre a educação para o séc. XXI. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1983.

FRAGA, Paulo; IULIANELLI, Jorge (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Maria Laura *et al.* **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. Papel da educação na humanização. In: _____. **Uma Educação para a liberdade**. Textos marginais. Porto: Firmeza, 1974. p. 7-21.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1997. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FUSARI, José Cerchi; Rios, Terezinha Azêredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos CEDES** n. 36, São Paulo, 1995.

INAF. **3º Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional** – um diagnóstico para a inclusão social pela Educação. São Bernardo do Campo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2003.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino médio**, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A reforma do ensino técnico e suas consequências. **Profissional**: tendências e desafios. Documento final do II seminário sobre a reforma do ensino profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. n. 70, Campinas, 2000.

LEITE, Elenice M.; SOUZA, Francisco H. M. **Centros públicos de educação profissional**: teorias, propostas, debates e práticas. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2002.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, Eny; CARNEIRO, Moaci. **A reforma do ensino médio em questão**. São Paulo: Biruta, 2000.

- MENEZES, Luiz. C. **O novo público e a nova natureza do ensino médio**. São Paulo: IEA, 2001.
- MITRULIS, E. **Ensaio de inovação no Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, v. 116, julho, São Paulo, 2002.
- MORAES, Carmen S.; ALVES, Júlia (Org.). **Escolas profissionais públicas do estado de São Paulo: uma história em imagens**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.
- NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**, o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PETEROSSY, Helena G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do Ensino de 2º grau**. São Paulo: Ática, 1990.
- PIMENTA, Selma. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, São Paulo, 2005.
- PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau - propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, Renato J. Política e juventude: o que fica da energia. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- RUSSO, Miguel H. **Teoria e prática da administração escolar: confluências e divergências**. 1995. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Brasília: SENAI, 2005.
- SAYÃO, Rosely. **Filhos: propriedade privada?** Blog UOL. Disponível em: <http://blogda.roselysayao.blog.uol.com.br/arch2008-03-01_2008-03-15.html>. Acesso em: 13 mar. 2008.
- SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

UNESCO. Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro. **Recomendações**. 2º Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional. Seul, 1999.

_____. O ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. **Relatório final** – reunião internacional de especialistas sobre o ensino médio no século XXI. Beijing, Cadernos UNESCO, 2001.

_____. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNIVERSIDADE de São Paulo. **Programa de Inclusão Social da USP**. Disponível em: http://naeg.prg.usp.br/siteprg/inclusp/inclusp_06-06.doc. Acessado em 25 maio 2006.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

Legislação

- Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 5 de outubro de 1988.
- Lei Federal n.º 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei Federal n.º 8069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Parecer CNE/CEB n.º 15/98 e Resolução CNE/CEB n.º 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Indicação CEE n.º 09/2000 - Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
- Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e Resolução CNE/CEB n.º 1/00 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Indicação CEE n.º 11/2000 e Deliberação CEE n.º 09/2000 - Estabelece diretrizes para a implementação, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, dos cursos de Educação de Jovens e Adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo poder público.

Publicações institucionais

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - temas transversais**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. MEC. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília : MEC/INEP, 2005.

_____. **Geografia da Educação no Brasil**. Brasília, 2001.

BRASIL. IPEA; PNUD. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Brasília,. 2004.

CENTRO PAULA SOUZA. **Planejamento e gestão da educação profissional**. CEETEPS, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. São Paulo, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **A política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: SE, 2003.

_____. **Fazendo Escola**. Proposta curricular. Disponível em <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 16 out. 2008.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A construção da proposta pedagógica da escola**. São Paulo: SE/CENP, 2000.

_____. **O currículo na Escola Média**: desafios e perspectivas. São Paulo: SE/CENP, 2004.

PREFEITURA do município de São Paulo. **Programa Op Criança** – Exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. CEU. Centro Educacional Unificado. **A cidadania decolando em São Paulo**. São Paulo, 2003.

_____. CEU. Centro Educacional Unificado. **Projeto pedagógico**. Versão Preliminar. São Paulo, 2003.

SME/SP. **Revista EducAção** n^{os}. 01-05. Publicação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, 2002-2004.