

JOVENS, ENSINO MÉDIO E POLITECNIA: POSSIBILIDADES DIANTE DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS¹

Monica Ribeiro da Silva²

O propósito deste texto é responder à seguinte pergunta: Em que medida o conceito de politecnia é potente diante da necessidade de atribuir novos sentidos à escola de ensino médio, considerando que o “referente” para pensar suas políticas e práticas são os sujeitos que o freqüentam, em sua singularidade e diversidade?

1. Os jovens e os sentidos da escola

É comum situar a condição juvenil a partir de um critério cronológico, linear, como algo que acontece após a infância, etapa intermediária entre esta e a vida adulta. Nessa compreensão, a juventude é vista como fase preparatória, marcada pelo aspecto maturacional, de ordem biopsíquica. É igualmente usual classificar a juventude a partir de condutas estereotipadas. Por exemplo, a ideia de que ser jovem é ser rebelde ou contestador. Ainda que a rebeldia, a contestação, a negação do estabelecido, possam ser condutas que se atribua aos jovens, tais comportamentos não são exclusivos deles, nem privativos dos sujeitos jovens, nem mesmo obrigatórios à condição juvenil. Essas perspectivas, que padronizam e uniformizam o comportamento, impedem que se veja a construção da identidade juvenil como sendo marcada por itinerários diferenciados,

¹ Texto elaborado com vistas à participação na Conferência Estadual do Ensino Médio – Rio Grande do Sul, dezembro de 2011. Apresentado no VI Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia, Universidade Federal de Goiás, abril de 2012.

² Doutora em Educação: História, política e ciências sociais pela PUC/SP. Professora na Universidade Federal do Paraná. E-mail: monicars03@gmail.com

dependentes da condição histórica e social em que cada sujeito se situa. Essas perspectivas, limitadas e universalizantes, dificultam a compreensão da juventude como construção histórico-social.

A juventude é tomada, no presente texto, como categoria histórica e social que para ser compreendida necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, *juventudes*, situam-se os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. Nessa perspectiva entende-se que a identidade juvenil não é dada simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva (Carrano, 2000).

Para Martuccelli (2000) o sujeito jovem é constituído e constituinte da ordem social, conquanto tenha autonomia relativa em relação a essa ordem. De forma semelhante, Dayrell (2003; 2007) alerta para que se fale em *juventudes*, posto que esta perspectiva plural permite ver o jovem como sujeito social, constituído por meio das relações sociais que vive, porém a partir de uma perspectiva própria, individual ou de grupo.

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (Dayrell, 2003, p.43-4)

Compreendida dessa forma, a juventude é “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. (Dayrell, 2003, p.24).

As relações sociais dos jovens ocorrem em múltiplos espaços, dentre eles a escola. Na relação dos jovens com a escola é possível identificar um duplo movimento:

O primeiro refere-se aos elevados índices de abandono escolar³. O segundo é relativo a um processo de “esvaziamento de significado do espaço escolar” (Costa e Koslinski, 2006).

É bom lembrar que ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa, ainda que muitas vezes essas condições estejam entrelaçadas. A condição de aluno é uma possibilidade a ser assumida (ou não) pelo jovem (Dayrell, 2007) e depende de suas pretensões presentes e futuras. Essas pretensões estão diretamente relacionadas aos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar, comportando possibilidades que vão da obrigatoriedade de suportar a escola à possibilidade de atribuir a ela o significado de ser portadora e veículo de projeção social. (Steimbach, 2012).

Sposito e Galvão (2004) em pesquisa com alunos do Ensino Médio constataram os dilemas que se interpõem entre os jovens e a escola:

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais. (Spósito & Galvão, 2004, p. 375).

A impossibilidade de se inserir dignamente no mundo do trabalho faz com que se assista hoje a um prolongamento do tempo da juventude e a uma re-significação das relações entre os jovens e a escola. A relação com o trabalho não, é, no entanto, o único motivo para isso. A diversificação das formas de viver a juventude, as experiências vividas fora da escola que se constituem em espaços de construção identitária das

³ Os altos índices de abandono escolar são, no entanto, “aparentemente contraditos pelo afluxo crescente de candidatos ao alistamento escolar, bem como pela indiscutível relevância que a educação escolar desfruta entre os discursos que alcançam repercussão pública” (Costa e Koslinski, 2006, p. 133).

culturas juvenis, o modo como a escola tem se configurado e o que tem oferecido, são igualmente fatores que condizem a um deslocamento de sentido da experiência escolar.

Desse modo é que se vê ressaltada a necessidade de re-significação da instituição escolar e de se pensar a política pública para o ensino médio tendo por referência os jovens sujeitos que o frequentam, suas necessidades e expectativas, suas identidades e diferenças, atribuindo sentido à experiência escolar de modo a conter o abandono. Nessa direção o Documento ora proposto guia-se pela intenção e pelo desafio de nortear a experiência escolar com vistas a uma formação humana integral, que tome o indivíduo na sua multiplicidade e inteireza.

Assim, partimos da idéia de que o “referente” para pensar as políticas e práticas para o ensino médio são os sujeitos reais que o frequentam, suas diferenças, suas singularidades, suas necessidades, suas expectativas, seus projetos de futuro. Como estabelecer um diálogo profícuo entre esse “referente” na sua diversidade e as políticas, as concepções, as diretrizes, a universalização?

Conforme assevera Frigotto (2004) definir a política pública de ensino médio a partir dos sujeitos jovens demonstra a ruptura de uma perspectiva abstrata para uma interpretação sócio-histórica do processo formativo e da construção do conhecimento.

Os alunos do ensino médio não se tratam, pois, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir (...) uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente (...). Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio. (Frigotto, apud Pelissari, 2012).

2. O conceito de politecnia e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A discussão sobre politecnicidade no cenário educacional brasileiro não é nova mas isso não quer dizer que ela tenha sido incorporada ou que tenha produzido alguma tensão em relação à cultura curricular estabelecida.

Por politecnicidade entende-se a formação humana como sendo ao mesmo tempo educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica. Essa tríade integra o conceito de politecnicidade. (Machado, 1989, 124).

No que se refere ao sentido de educação tecnológica é importante ressaltar que esta significa conduzir à compreensão dos princípios e fundamentos científicos das técnicas criadas com o fim de satisfazer as necessidades humanas nos mais diferentes contextos, tempos e espaços em que essa produção se dá.

A compreensão dos processos sociais a partir dos significados produzidos pela articulação entre trabalho e cultura, entre ciência e tecnologia, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011 2 Resolução CNE/CEB 02/2012) confere uma identidade para o ensino médio ao propor que esta última etapa da educação básica se oriente pela busca de uma formação humana integral.

Nosella (2009) com base em Gramsci afirma que o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos. É a fase mais delicada de desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passa-se à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral é teoricamente sem limites. e isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação. (Gramsci apud Nosella, 2009).

Assim, é preciso ressaltar que formação integral (politécnica) não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia e sim saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir dos bens produzidos pela civilização contemporânea. (Nosella, 2009).

3. Politecnia e currículo do Ensino Médio: possibilidades

Toda ação educativa é intencional. Disto decorre que todo processo educativo fundamenta-se em pressupostos e finalidades, a partir do que, se infere, não há neutralidade nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão bem como as decisões sobre o que e porque ensinar. Nesse sentido, torna-se relevante indagar: Em que medida o conceito de politecnia mostra-se potente na atualidade tendo em vista responder às necessidades dos jovens (e adultos) do Ensino Médio?

Em nossa sociedade, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, a formação humana voltada para a emancipação deve tomar como objetivo uma educação que se volte para a reflexão e a crítica. Deve-se pensar, assim, na possibilidade de uma educação que leve em consideração a capacidade do indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente –, isto é, que seja capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia às suas próprias ações e pensamentos. Tal intento está na base das proposições curriculares, isto é, da definição das disciplinas, dos conhecimentos, do tratamento metodológico a eles conferidos, dos processos avaliativos, enfim, do conjunto de práticas que dão materialidade a determinado projeto educativo. (Silva, 2012).

O currículo é, assim, entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta curricular na qual se explicitam as intenções de formação, bem como por meio das práticas escolares realizadas com vistas

a dar materialidade a essa proposta. (Silva, 2012).

Os conhecimentos escolares, derivados das ciências de referência, são aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política.

O *conhecimento* é a “matéria prima” do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de produto histórico-cultural, isto é, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se aos mais variados interesses. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, assim como *educar* propriamente dito, é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo.

O trabalho pedagógico ganha materialidade nas ações que o viabiliza: no planejamento da escola em geral e do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender propriamente dito e na avaliação do trabalho realizado, seja com relação ao conjunto da escola seja com relação à avaliação dos resultados da aprendizagem.

Reforça-se com isso a necessidade de uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio integral deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental, o que pressupõe a ausência de hierarquias entre as disciplinas.

Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são definidos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto

escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. Assim compreendidos, trabalho, ciência, cultura e tecnologia se instituem como um eixo a partir do qual se pode conferir sentido a cada conceito, a cada teoria, a cada idéia. Institui-se, portanto, como um eixo de produção de significado em cada componente curricular.

Nessa direção, não se trata de organizar atividades ora referentes ao trabalho, ora à ciência ou à tecnologia, ou ainda à cultura. O que se espera é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada disciplina, cada experiência curricular, deverão se perguntar em que medida estão articuladas a esse eixo integrador.

Assim, adquire centralidade promover a compreensão do mundo do trabalho, o aprimoramento da capacidade produtiva de conhecimentos, o estímulo à utilização de novas tecnologias e de curiosidades investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação, são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no processo de formação dos alunos jovens do ensino médio.

Diante da diversidade de arranjos curriculares possíveis, independentemente da forma – por projetos, complexo temático, disciplinas, áreas do conhecimento ou um híbrido dessas formas – ressalta-se a necessidade de que exista uma discussão em profundidade na escola e se assegurem os fundamentos propostos para o ensino médio integral no projeto pedagógico e nas práticas curriculares da escola. Isso implica no domínio dos fundamentos teórico-metodológicos ora propostos por parte de todos os educadores – e que os mesmos trabalhem de forma integrada.

O domínio da ciência básica na perspectiva da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que explicam o processo de produção da existência humana em seus aspectos material e imaterial e histórico-cultural, não se obtém pela reprodução pura e simples dos conceitos. Nesse sentido é que se justifica a crítica à pedagogia da memorização pura e simples e se afirma a necessidade de “uma educação que ajude a ler a realidade” (Paulo Freire), que ajude a compreender essa realidade criticamente, o que pressupõe o domínio do método de produção do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento escolar pode adquirir a condição de “conhecimento poderoso” (Young, 2007), isto é, que ultrapasse a dimensão estritamente local, instrumental ou particularizada e ofereça as bases para a compreensão das relações entre o universal e o particular.

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (Young, 2007, p. 13)

Como possibilidade de realização das intenções aqui enunciadas e conferir ao saber escolar a condição de “conhecimento poderoso” as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem a pesquisa como princípio pedagógico. Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma educação integral contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar.

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o sujeito possa, individual e coletivamente,

formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada ou na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Isso porque o princípio pedagógico específico do ensino médio não deve ser buscado na preparação para o mercado, mas no método de estudo e pesquisa (Nosella, 2009).

As considerações feitas sobre o currículo e as possibilidades apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sobre novos arranjos curriculares vão ao encontro da necessidade de que nesta etapa da educação básica se efetive a necessária **integração entre um núcleo de disciplinas do currículo obrigatório com atividades e opções do próprio interesse do estudante** (Nosella, 2009), como forma de atribuir novos sentidos à experiência escolar e consolidar a identidade do ensino médio como educação básica com vistas à formação humana integral.

Diante do exposto, é possível afirmar que sim, o conceito de politecnia permite dialogar com os sujeitos, jovens (adultos) do ensino médio, na medida em que considera a multidimensionalidade da formação humana e, com isso, permite tomar como referência esses sujeitos em suas diferenças (de classe, gênero, idade, sexo, cor, etc.); possibilita, ainda, atribuir sentido aos conhecimentos que circulam na escola, seja de natureza científica, artística, ética, estética na medida em que toma a historicidade das práticas de produção da existência humana, a cultura, em suas bases material e imaterial, sobretudo em um momento em que a ciência e a tecnologia impulsionam para

a fusão dos clássicos campos das ciências de referência que compõem os currículos até o presente momento.

Referências

CARRANO, P.C.R. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** In: MOVIMENTO: Revista de Educação da UFF, nº 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000. pp. 11-27.

COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. **Entre o Mérito e a Sorte:** escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 133-154.

DAYRELL, J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em 10/06/2012.

_____. **O jovem como sujeito social.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em 10/06/2012.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Sujeitos e Conhecimento:** os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo, Autores Associados, 1989.

MARTUCCELLI, Danilo. **Figuras y dilema de la juventud en la modernidad.** MOVIMENTO: Revista de Educação da UFF, nº 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000. pp. 28-51.

NOSELLA, Paolo. **ENSINO MÉDIO: natureza, história e perspectivas.** Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009). O mesmo texto foi apresentado no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, a convite do Ministério da Educação, Brasília, 23 de set. 2009.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** 2006

PELLISSARI, Lucas. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio.** Dissertação de

Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. Curitiba: Editora Ibpex, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPOSITO, M. P. & GALVÃO, I. **A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência**. In Revista Perspectiva, Vol. 22, n. 2. pp. 345-380. Florianópolis-SC: UFSC, 2004. Disponível em <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9649>. Acessado em 28/05/2012.

STEIMBACH, Allan A. Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>