
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

(Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo)

**OS DESAFIOS E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PROFISSIONAL
DOS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO**

CAMILA FERREIRA LOPES PAIVA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Setembro - 2013

CAMILA FERREIRA LOPES PAIVA

OS DESAFIOS E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO
PROFISSIONAL DOS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO
PÚBLICO E PRIVADO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Rio Claro
2013

373 Paiva, Camila Ferreira Lopes
P149d Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado / Camila Ferreira Lopes Paiva. - Rio Claro, 2013
126 f. : il., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

1. Ensino médio. 2. Jovens. 3. Projeto de vida. 4. Políticas públicas. 5. Capital social. 6. Capital cultural. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PROFISSIONAL DOS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO

AUTORA: CAMILA FERREIRA LOPES PAIVA

ORIENTADORA: Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. LEILA MARIA FERREIRA SALLES
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Prof. Dr. GILVAN LUIZ MACHADO COSTA
Universidade do Sul de Santa Catarina

Data da realização: 19 de agosto de 2013.

AGRADECIMENTOS

Entendo a conclusão do Mestrado como um marco importante para minha formação enquanto profissional da educação e como fruto de um empenho pessoal que me possibilitou o amadurecimento acadêmico. Diante disso, não posso deixar de reconhecer e agradecer a ajuda de tantas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente à Deus, por ter-me dado saúde e capacidade para finalizar mais esta tarefa.

Aos meus queridos pais Ursaia Ferreira Lopes e Maria Aparecida Ferreira Lopes, com quem aprendi a lutar e a ser perseverante na construção dos meus sonhos por meio de meu empenho.

Ao meu amado esposo Murilo Pulze Paiva pelo apoio e paciência nos difíceis momentos desta minha árdua jornada.

À plena prontidão da seção de pós-graduação, em especial, à Danielli Giuliano Sass, sempre tão solícita às minhas dúvidas acadêmicas.

Aos funcionários da biblioteca, em especial, ao bibliotecário Renan Carvalho Ramos, que sempre esteve pronto a me ajudar nos momentos de dúvidas.

À minha atenciosa orientadora Prof^a. Dr^a. Joyce Mary Adam de Paula e Silva, que confiou em minha capacidade e me ajudou a superar minhas dificuldades. Que com sua rigorosa e cuidadosa orientação deu-me a segurança necessária para superar os obstáculos que foram aparecendo ao longo desta caminhada.

E, por último, mas não menos importante, aos membros da banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Leila Maria Ferreira Salles, que acompanhou minha vida acadêmica desde a minha graduação, na orientação de meu Trabalho de Conclusão de Curso e ao Prof^o. Dr^o. Gilvan Luiz Machado Costa, que se deu ao trabalho de se deslocar de Florianópolis/SC à Rio Claro/SP para trazer suas valiosas contribuições para meu trabalho.

Não há banalização da violência sem ampla participação num trabalho rigoroso envolvendo a mentira, sua construção, sua difusão, sua transmissão e sobretudo sua racionalização.

[...] A novidade, portanto, é que um sistema que produz e agrava constantemente adversidades, injustiças e desigualdades possa fazer com que tudo isso pareça bom e justo. A novidade é a banalização das condutas injustas que lhe constituem a trama.

(DEJOURS, 1999, p. 133 e 139)

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo geral: identificar o que compõe o projeto de vida de alunos do Ensino Médio público e privado. E por objetivos específicos: compreender quais fatores são determinantes para as escolhas do jovem estudante do Ensino Médio público e privado; identificar as diferenças e singularidades entre o projeto de vida de estudantes do Ensino Médio público e estudantes do Ensino Médio privado; investigar como as escolas médias da rede pública e privada contribuem para a elaboração do projeto de vida do jovem de 15 a 17 anos; compreender como o jovem entende o papel da escola na elaboração do seu projeto de vida. O desenvolvimento dessa pesquisa de abordagem qualitativa, contou com a coleta de depoimentos de estudantes de 2º ano do Ensino Médio de três escolas do município de Rio Claro/SP, sendo uma da rede privada, uma da rede estadual e outra de Ensino Médio regular e técnico concomitante ou sequencial. Esta pesquisa utilizou também para a coleta de dados, a análise dos planos de gestão das três escolas participantes e buscou relacionar os dados obtidos nesta análise documental com os depoimentos dos jovens. Os dados foram discutidos sob três categorias: os projetos de vida dos jovens; as relações sociais e os projetos de vida (família, amigos e mídia); o Ensino Médio e os projetos de vida. Para alcançar os objetivos aqui propostos, tornou-se relevante discutir as concepções sobre projeto de vida e os elementos do capital social e cultural do jovem que podem influenciar e condicionar a construção deste projeto de vida. Foi preciso também entender o contexto histórico-social que perpassou todo o processo de construção do Ensino Médio brasileiro. O aporte teórico utilizado foi orientado basicamente por Pochmann (1998, 2004 e 2007), Bourdieu (1989, 1998a e 1998b), Machado (1989), Kuenzer (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 e 2011), Pinto, Amaral e Castro (2011), Moehleck (2012) e Nosella (2011). Os dados da pesquisa revelaram que o trabalho tem lugar de destaque no projeto de vida dos jovens depoentes; que apesar de ter grande influência da mídia e do capital social na elaboração do seu projeto de vida/profissional, o jovem tem grande contribuição da sua família; a questão socioeconômica tem um peso muito grande no momento das escolhas profissionais dos jovens; as escolas médias pouco contribuem para a elaboração do projeto de vida/profissional do jovem e nas escolas médias da rede pública de ensino essa contribuição é ainda mais ausente e maiores são os desafios para sanar a dívida de formação humanística e de qualidade para com o jovem brasileiro.

Palavras-chave: Projeto de vida. Ensino Médio. Políticas públicas. Capital social. Capital cultural.

ABSTRACT

The present study aimed General: identify what makes up the life project of high school students public and private. And by specific objectives: to understand which factors are decisive for the choices of the young high school student public and private, to identify the differences and uniqueness between the life project high school students public and high school students private; investigate how middle schools of public and private education contribute to drafting the life project of the young 15-17 years; understand how the young understand the school's role in preparing its life project. The development of this qualitative study, involved the collection of testimonials from students of 2nd year of high school for three schools in the city of Rio Claro/SP, being a private network, one of the state and one high school regularly and Technical concurrent or sequential. This research also used for data collection, analysis of management plans of the three participating schools and sought to relate the data obtained in this documentary analysis with statements of the youths. The data were discussed in three categories: life plans of young people; social relations and life projects (family, friends and media), secondary school and life projects. To achieve the objectives proposed here, it became important to discuss the concepts of life project and the elements of social and cultural capital of young people who can influence and to condition the construction of this life project. It was also necessary to understand the historical and social context that pervaded the entire construction process of high school Brazilian. The theoretical approach was driven primarily by Pochmann (1998, 2004 and 2007), Bourdieu (1989, 1998a and 1998b), Machado (1989), Kuenzer (2010), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005 and 2011), Pinto Amaral and Castro (2011), Moehlecke (2012) and Nosella (2011). The survey data revealed that work has a prominent place in the life project of the young interviewees, who despite having great influence of the media and social capital in the development of your life/professional project, the young man has great contribution of his family, the socioeconomic issue has a great weight upon the career choices of young people, the middle schools contribute little to the development of the life/professional project young and in the middle schools of public education this contribution is even absent and are the biggest challenges to remedy the debt of humanistic training and of quality with the young Brazilian.

Keywords: Life Project. High School. Public policies. Social capital. Cultural capital.

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1:	
JOVENS, PROJETO DE VIDA E EMPREGABILIDADE.....	16
1.1 Os fatores determinantes na (des)construção do projeto de vida dos jovens	17
1.2 O projeto profissional como pilar para projeto de vida do jovem.....	23
1.2.1 A qualificação profissional do jovem e as formas de inserção no mercado de trabalho	23
CAPÍTULO 2:	
O ENSINO MÉDIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROJETO DE VIDA DO JOVEM BRASILEIRO.....	34
2.1 Um breve histórico sobre o Ensino Médio brasileiro.....	34
2.2 A dualidade do Ensino Médio e a educação integrada.....	57
CAPÍTULO 3:	
ANÁLISE DOS DADOS.....	69
3.1 Os projetos de vida dos jovens.....	71
3.2 As relações sociais e os projetos de vida (família, amigos e mídia).....	79
3.3 O Ensino Médio e os projetos de vida.....	94
3.3.1 O colégio particular.....	95
3.3.2 A Escola Técnica Estadual (Etec).....	100
3.3.3 A escola da rede estadual de Ensino Médio regular.....	104
3.3.4 As três escolas.....	107
CONCLUSÃO.....	112
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem provocado no sujeito a sensação de desamparo, cujos reflexos são percebidos em todas as instâncias da vida social. Bauman (1998) traz a reflexão sobre o fato de que cada vez mais somos assolados com a descrença no presente, a desesperança no futuro, o sentimento nostálgico de revalorização do tempo passado e o pessimismo.

Pesquisas como as realizadas pelas professoras universitárias Dib e Castro (2010) e Maia e Mancebo (2010), com estudantes de universidades cariocas, demonstram que essas perspectivas negativas estão cada vez mais presentes entre os jovens, que desde muito tempo, representam ou representavam um símbolo de esperança no futuro. Essa ideia vem sendo desconstruída devido à vulnerabilidade social, a insegurança pessoal e a falta de perspectiva no futuro, que são percebidos nas juventudes contemporâneas.

Dubar (2005) afirma que além das dificuldades de acesso ao ensino de qualidade, de inserção profissional e do aumento das exclusões sociais para jovens de segmentos mais pobres da sociedade, a necessidade de tomar uma decisão que valerá para a vida toda e a sensação de mal estar diante das profundas transformações físicas e biológicas, faz a grande maioria dos jovens, passar por crises de identidade e conflitos pessoais no momento da escolha do que fazer profissionalmente.

E desse modo a dificuldade já não é descobrir, inventar, construir, convocar (ou mesmo comprar) uma identidade, mas como impedi-la de ser demasiadamente firme e aderir depressa demais ao corpo. (...) O eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se, mas evitar que se fixe (BAUMAN, 1998, p. 114).

Num mundo de identidades líquidas como o atual, o ideal competitivo leva o sujeito a assumir riscos e importar-se apenas com o presente, corroendo-se pela ansiedade e pelo medo do futuro incerto, já que as regras do jogo não param de mudar e a estratégia mais racional encontrada pelos jovens da atualidade é a de viver um dia de cada vez e protelar o planejamento do futuro (Lipovetsky, 2004). Portanto, investir num futuro à longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação, porque o adequado é aproveitar o instante para não perder as oportunidades que poderão surgir, ficando à disposição de uma

indeterminação carregada de potencialidade. Consequentemente, como afirma Leccardi (2005), os desejos e as exigências estruturam-se em relação ao presente, a vida não se baseia mais em um compromisso de longa duração, e a ideia de estabilidade perde valor.

Diante de um futuro duvidoso e de um horizonte temporal comprimido, como afirmam Dib e Castro (2010), o presente se mostra como única dimensão confortável e atraente aos jovens, pois o que o presente oferece é nítido e imediato em comparação ao nebuloso futuro que pode não chegar.

Conforme ressaltam Maia e Mancebo (2010), quando os jovens são perguntados quanto aos seus planos, são capazes de planejar a curto prazo, e se pensam em futuro, é no futuro encurtado ou no presente estendido, como defendido por Leccardi (2005). A autora destaca que quando planejado, o futuro é pensado no campo da fantasia, dos desejos e das múltiplas oportunidades que os jovens enxergam para si, no entanto, percebemos que eles têm feito pouco para alcançá-los, pois buscam concretizar pequenos objetivos imediatos.

No Brasil, a descrença no futuro atinge particularmente os jovens oriundos de classe econômica mais pobre, os quais segundo Pochmann (2004), quase sempre encontram distância entre aquilo que gostariam de ser e aquilo que realmente conseguem ser. Embora não ocorra de forma direta, a exclusão desses jovens pode ser percebida pela precariedade do trabalho que conseguem futuramente, quando o conseguem. Dessa maneira, desacreditados de um futuro melhor ou em busca dele a qualquer custo, seguem para o mundo do crime; com ressalva para algumas exceções de jovens trânsfugas de classe, que mesmo de baixa renda, conseguem por meio de capital cultural institucionalizado e capital social, deixar sua classe de origem e ocupar uma melhor posição na estrutura social. Fato esse que segundo Bourdieu (1998b), legitima a ideologia da classe dominante de que a garantia de sucesso profissional e status na sociedade depende unicamente de esforço individual.

Em contraposição, Quadros (2004c) argumenta que os jovens das classes média e alta são tão afetados quanto os de baixa renda pelas mudanças no mercado de trabalho e desemprego, porque nem sempre correspondem aos investimentos feitos pelos pais em seu futuro, quando tentam uma boa colocação profissional. No entanto, é preciso lembrar que se há dificuldade de inserção no mercado de trabalho e obtenção de status profissional mesmo para aqueles jovens

que investem em aperfeiçoamento do currículo, pode-se imaginar com que grau de dificuldade se deparam os jovens que não possuem condições financeiras para investir no futuro, em meio a exigências cada vez maiores de qualificação.

De acordo com Dib e Castro (2010), as transformações no modo de pensar do sujeito contemporâneo tornam o modo de entender a formação acadêmica e profissional como algo insuficiente para obter uma vaga no mercado de trabalho ou melhor salário. Entretanto, se por um lado constata-se que a escolarização não garante a inserção profissional e a obtenção de um status de reconhecimento na escala social, por outro lado, verifica-se que ela pode ampliar as possibilidades de realização profissional, não apenas pelo diploma adquirido, mas também pelo capital social que foi construído ao longo da escolarização.

O trabalho também é uma instância privilegiada de inserção social, pois é com ele que o sujeito amplia sua rede de relações sociais e por meio dele que o sujeito constrói sua subjetividade, sendo fundamental para o desenvolvimento de trajetórias e narrativas consistentes e contínuas (Antunes, 2000). No entanto, as exigências do mundo contemporâneo resultam em profundas mudanças no trabalho, como a maior exigência de qualificação profissional para trabalhos formais e de melhores salários; a diminuição do emprego estável e formal; e a precarização do trabalho, que afetam a população dos países subdesenvolvidos e também dos países de capitalismo avançado. Senett (2004) afirma que o trabalho deixou de ser modelador de caráter e de identidade, para tornar-se flexível, superficial, de curto prazo, incerto e performático. O autor acrescenta que o antigo e previsível esquema de rotina profissional passou a ser combatido pela ideia de flexibilidade, resultando em mudanças rápidas nas condições de mercado, alta adaptabilidade por parte dos trabalhadores, constante inovação de técnicas e produtos, deslocamentos de tempo e lugar, exigência de se correr riscos constantemente, capacidade de atuar eficazmente em várias frentes, trabalho momentâneo em equipes, falta de instâncias normativas definidas e superficialidade da relação homem-trabalho.

Diante desse cenário, cabe ao trabalhador acompanhar a característica do processo e manter em funcionamento sua engrenagem, pois se o trabalho é agora um jogo incerto, o sujeito contemporâneo deve aprender a jogar aleatoriamente, mesmo que contrarie sua crença. Assim, a lógica de longo prazo foi substituída pela de curto prazo e a satisfação da vida é buscada na instantaneidade das ações, já que, como observa Senett (2004), as relações na contemporaneidade devem

acompanhar o ritmo veloz e escorregadio do neoliberalismo. Dessa forma, a ideia neoliberal de que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é apenas do próprio indivíduo, unida ao fato de as instâncias políticas e sociais cada vez mais se eximirem de suas funções protetoras, faz com que os jovens necessitem de orientações que guiem suas escolhas.

Segundo o último censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a situação ocupacional do público alvo da pesquisa, que são jovens de 15 a 17 anos, era a seguinte:

Quadro 1 - Relação de jovens de 15 a 17 anos, segundo suas ocupações em 2010

Total de jovens	Jovens que apenas trabalham	Jovens que apenas estudam	Jovens que trabalham e estudam	Jovens que frequentam o Ensino Médio	Jovens que frequentam o Ensino Fundamental
10.357.000	1.730.657	7.307.913	1.318.430	5.500.000	3.128.000

Fonte: IBGE: Censo-2010

De acordo com o quadro 1 constata-se que 83% dos jovens de 15 a 17 anos, ou seja, mais de 8 milhões deles estavam na escola em 2010, independentemente se estavam trabalhando ou não. No entanto, observa-se que havia ainda uma parcela alarmante desta população fora da escola, abrangendo 17%. Outra parcela destes jovens, que atingia aproximadamente 13%, tentava conciliar os estudos com o trabalho. Dessa forma, é preocupante constatar que 30% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, ou se dedicam apenas ao trabalho (17%) ou se dividem entre este e o estudo (13%), quando deveriam estar se dedicando exclusivamente à escola.

Há ainda outro ponto muito importante a ser destacado: entre os 83% (8,6 milhões) dos jovens de 15 a 17 anos que estavam na escola em 2010, apenas 64% (5,5 milhões) estavam frequentando o Ensino Médio e 36,2% (3 milhões) estavam “presos” ainda no Ensino Fundamental. Esta situação denota que o desafio do sistema educacional brasileiro não é apenas trazer os jovens para a escola, é também eliminar a distorção idade-série no Ensino Fundamental e Médio, definir melhor a sua finalidade, para direcionar a metodologia de ensino e assim oferecer um Ensino Médio que faça sentido para o jovem. E dessa forma, reduzir o número de reprovações e de abandono, e para que tudo isso ocorra de fato, é preciso que

sejam implementadas políticas de valorização do professor, sejam elas material, profissional ou moral.

Infelizmente constata-se que essas ações ainda não foram efetiva e amplamente concretizadas. Diante disso, é possível se perguntar:

1. A escola média brasileira está colaborando com a formação do projeto de vida do jovem?

2. O jovem contemporâneo tem um projeto de vida? Qual?

3. Que elementos de vida do jovem determinam as escolhas para este projeto de vida?

4. Em que se diferem ou se assemelham os projetos de vida de jovens de famílias de baixa renda e de jovens de melhores condições sócio-econômicas?

Com intenção de sanar essas questões, a presente pesquisa teve como objetivo geral:

- Identificar o que compõe o projeto de vida de alunos do Ensino Médio público e privado.

E como objetivos específicos:

- compreender quais fatores são determinantes para a definição do projeto de vida do jovem estudante do Ensino Médio público e privado;
- identificar as diferenças e singularidades entre o projeto de vida de estudantes do Ensino Médio público e estudantes do Ensino Médio privado;
- investigar como as escolas médias da rede pública e privada contribuem para a elaboração do projeto de vida do jovem de 15 a 17 anos;
- compreender como o jovem entende o papel da escola na elaboração do seu projeto de vida.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa que utilizou como técnicas de pesquisa a coleta de depoimentos de seis jovens e a pesquisa documental, que incluiu consulta ao Plano de Gestão das escolas participantes para a obtenção de dados. Entre os jovens depoentes, dois eram de uma escola estadual de Ensino Médio regular, situada na periferia de Rio Claro e que atende jovens oriundos de famílias de baixa renda; dois alunos de uma escola da rede privada de Ensino Médio regular, localizada no centro da cidade de Rio Claro e que atende

jovens de classe média e alta; e duas alunas de uma escola central de Ensino Médio regular, que também oferece o Ensino Técnico, dos quais uma era aluna do Ensino Médio regular e outra do Ensino Técnico em Enfermagem.

Estas três escolas foram minuciosamente escolhidas, porque cada uma delas atende a uma clientela específica, o que diferencia os sujeitos de pesquisa. Embora todos os jovens tenham a mesma faixa etária, eles vivem esta fase da vida em condições sociais, econômicas e culturais diferentes, já que partiu-se do pressuposto de que o colégio particular atende à jovens de famílias que possam investir capital econômico no futuro dos seus filhos, pagando altas mensalidades para obter um ensino julgado por eles de boa qualidade, ou seja, são jovens de famílias que possuem melhor condição socioeconômica. Outro pressuposto é o de que a escola estadual periférica atende a jovens de famílias de camadas populares, as quais nem sempre poderão investir capital econômico no futuro dos filhos. E, por último, utilizou-se a hipótese de que a escola de Ensino Médio técnico e regular, por estabelecer como condição de ingresso em todas as suas modalidades de ensino, a aprovação em um vestibulinho, receba alunos comprometidos com o seu futuro, já que para garantir uma vaga nesta escola, é preciso que o jovem tenha esforço próprio, bom preparo, que pode vir ou não acompanhado de boa condição socioeconômica, e estímulo dos pais. Dessa forma, embora pertencente à rede estadual de ensino, esta escola é considerada de prestígio na cidade, já que seleciona a sua clientela, na medida em que aplica o vestibulinho.

Desse modo, ao optar por estas três escolas, a pesquisadora pretendeu obter grupos bem diversos de jovens, visando atender ao objetivo geral e ao segundo dos objetivos específicos já mencionados anteriormente.

Inicialmente, a intenção da pesquisadora era investigar apenas alunos do Ensino Médio regular da Escola Técnica/Média (Etec), porém, o fato desta escola oferecer também ensino técnico, despertou a curiosidade da pesquisadora em conhecer o projeto de vida do jovem que cursa um ensino técnico, partindo do pressuposto de que estes alunos, ao optarem por um curso específico, já tenham algo mais definido para a sua vida.

Foram escolhidos alunos do 2º ano do Ensino Médio, por estarem num período de transição, ou seja, nem acabaram de chegar ao Ensino Médio e nem estão saindo dele. Entretanto, estarão a caminho do último ano dessa etapa de ensino, o qual se supõe que seja um ano decisivo para sua vida, já que encerra uma

etapa e pode dar início à outra (universidade, emprego, casamento, gravidez, saída da casa dos pais, estudo no exterior, cursos técnicos e demais aperfeiçoamentos, etc). Foram escolhidos alunos que frequentavam o período da manhã para que a análise comparativa entre os jovens fosse legítima, afinal, a escola média estadual e periférica da cidade e a escola privada funcionam apenas nesse período. Muito embora, em alguns momentos, a aluna do ensino técnico da Etec, mencione aspectos da escola média estadual que frequenta no período da noite.

Por meio da coleta de depoimentos intencionou-se captar aspectos mais abrangentes do meio social, através de narrativas, não muito direcionadas, de experiências individuais do jovem. Afinal, segundo Cipriani (1988), nas experiências das vivências pessoais, há uma grande quantidade de material histórico inexplorado, pois o indivíduo é uma parte orgânica da vida coletiva e não consegue permanecer intacto às influências que os grupos sociais exercem sobre ele. Como lembra Cipriani (1988):

Falar, portanto, da validade igualmente universal do singular não comporta um confinamento no subjetivismo absoluto. Será necessário, além disso, enfrentar a questão com todas as suas implicações. O dado biográfico não tem nunca, um conteúdo somente pessoal mas tem pontos que o prendem à comunidade local e à sociedade mais ampla (CIPRIANI, 1988, p. 118).

Inicialmente, foi solicitado à direção de cada escola, que indicasse dois alunos de 2º ano para a realização da pesquisa, sendo que um deveria ser considerado como um aluno com bom rendimento, ou seja, que tivesse assiduidade e responsabilidade com as atividades propostas em sala de aula. E outro que apresentasse um rendimento insatisfatório, ou seja, que frequentasse a direção da escola com frequência por manter um relacionamento conflituoso com os professores e/ou colegas e que não possui assiduidade e compromisso com as atividades propostas em sala de aula.

Os depoimentos foram coletados de modo individual com cada aluno e nas próprias escolas. Foram registradas por meio de gravador, e transcritas pela pesquisadora, para maior confiabilidade na análise dos dados.

Para tratar os dados e elencar as categorias, foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2010):

Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2010, p. 199).

Inicialmente os dados foram agrupados por temas e em seguida, distribuídos entre as seguintes categorias:

- Os projetos de vida dos jovens.
- As relações sociais e os projetos de vida (família, amigos e mídia).
- O Ensino Médio e os projetos de vida.

Esse trabalho está organizado da seguinte forma:

O Capítulo 1 – Jovens, projeto de vida e empregabilidade aborda as definições do termo projeto e projeto de vida; os elementos que influenciam e condicionam a (des)construção do projeto de vida de jovens como por exemplo: o capital social e a mídia, bem como o capital cultural de jovens de diferentes classes sociais; o projeto profissional como pilar para o projeto de vida do jovem; a qualificação profissional e as formas de inserção do jovem no mercado de trabalho.

O Capítulo 2 – O Ensino Médio e sua contribuição para a formação do projeto de vida do jovem brasileiro aborda o processo histórico de construção do Ensino Médio no Brasil; a dualidade estrutural e a exclusão que marcou essa etapa de ensino; as possibilidades de educação integrada no Ensino Médio; as diversas políticas públicas que perpassaram essa etapa de ensino; e apresenta também um levantamento estatístico sobre o Ensino Médio no Brasil.

O Capítulo 3 – Análise dos dados, são apresentadas as características socioeconômicas e culturais dos jovens depoentes e características físicas e metodológicas das escolas. São também realizadas neste capítulo as análises dos depoimentos dos jovens sobre os seus projetos de vida e dos planos de gestão com foco nas contribuições dessas escolas para o projeto de vida dos jovens participantes.

E, finalmente, a Conclusão, que traz uma reflexão sobre a pesquisa, discutindo sobre o projeto de vida dos jovens depoentes, os elementos que parecem ter influenciado mais a escolha desses jovens e a real contribuição da escola observada com a pesquisa para que esses jovens elaborem o seu projeto de vida/profissional. E por fim, apresenta as necessidades da escola para assegurar

uma formação significativa ao jovem e a importância do projeto de vida para as juventudes.

CAPÍTULO 1: JOVENS, PROJETO DE VIDA E EMPREGABILIDADE

São inúmeras as concepções que discutem os temas adolescência e juventude. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069), a concepção de adolescência é apresentada como:

Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (ECA, 1990, p. 13563).

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é a fase da vida que abrange a faixa etária dos 10 aos 19 anos e está dividida em dois períodos: pré-adolescência, que abrange dos 10 aos 14 anos, e adolescência, que abrange dos 15 aos 19 anos. Já o conceito de juventude para a OMS é a fase que se estende dos 15 aos 24 anos.

Dessa forma, o conceito de jovem, de um modo geral, envolve a população adolescente-jovem, que possui entre 15 e 19 anos de idade e o jovem-adulto, que possui entre 20 e 24 anos de idade.

Entretanto, é preciso considerar que o estabelecimento dessa faixa etária podia fazer sentido numa sociedade cuja expectativa média de vida alcançava entre os 50 e 60 anos de idade. Porém, quando essa expectativa aumenta para próximo dos 70 anos, como no caso do Brasil, a faixa etária da população jovem precisaria, de acordo com Pochmann (2007), ser reavaliada e estendida para algo entre 16 e 34 anos de idade. Dessa forma, a sequência temporal das fases da vida, na atualidade, foi profundamente alterada, já que a infância passou a terminar mais cedo e a juventude se estendeu até mais tarde (Birman, 2006).

Diante desse novo panorama, Pais (1993) alerta para a ambiguidade do termo juventude, o qual pode ser representado por duas linhas, das quais a primeira considera a juventude como grupo homogêneo, composto por indivíduos de certo grupo etário e com características constantes dessa etapa de vida. A segunda linha reconhece a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade, seja por situação econômica, oportunidades, capital cultural, etc. Os autores que seguem essa linha substituem o termo *juventude*

por *juventudes*, por destacarem a heterogeneidade dos grupos que constituem essa categoria.

Embora as duas linhas tenham visões diferentes, elas não se anulam, já que a juventude pode se apresentar tanto sob o enfoque da primeira quanto da segunda linha, sendo homogênea quando comparada com outras gerações e heterogênea quando os jovens são comparados entre si.

E é nesse momento da vida que, segundo Freitas (2009), o jovem precisa definir suas trajetórias para caminhar em direção à vida social e adulta e, para isso, é imprescindível a elaboração de um projeto de vida, que inclua estratégias viáveis para alcançar o pretendido.

1.1 Os fatores determinantes na (des)construção do projeto de vida dos jovens

Tendo em vista a necessidade de construção de um projeto de vida para a escolha de trajetórias, é preciso conhecer as concepções de alguns autores sobre a palavra *projeto*, para então entender em que constitui um projeto de vida.

Segundo Machado (2000), no século XIV e XV, o termo projeto era utilizado na França para designar elementos arquiteturais, referindo-se apenas à ordem espacial. Em seu sentido etimológico, o prefixo da palavra projeto tem relação com a palavra problema, ou seja, alguma dificuldade objetiva que se apresenta para o indivíduo e precisa ser resolvida; e também com a palavra programa, que representa uma exposição breve e antecipada de algo que se pretende oferecer.

O autor afirma que o conceito de projeto é instável, multidimensional e carregado de pressupostos construídos historicamente. Na Idade Média (séculos V-XIV), o termo projeto era ignorado, já que as ações deveriam ser repetitivas e realizadas em torno da conservação dos valores culturais herdados do passado (Santos, 2002).

Segundo Boutinet (1990 apud SANTOS, 2002), na Grécia Antiga e na Idade Média, apenas as pessoas que ocupavam a posição de poder e responsabilidade sobre os outros indivíduos, tinham a possibilidade de ignorar o consenso e elaborar projetos. O autor revela que o termo projeto foi utilizado, pela primeira vez, com o sentido de progresso, por pensadores e filósofos no final do século XVII e início do XVIII, em função da expectativa otimista e global de uma transformação necessária do presente em direção às sociedades futuras para superar as distorções e as falhas

da realidade atual. Para tanto, o projeto deveria ser pautado no coletivo, visando o bem da sociedade como um todo e por meio do progresso coletivo, atingir o progresso tecnológico.

Segundo Santos (2002), em meados do século XX, com a crise socioeconômica e tecnológica, o projeto passou a abandonar o seu caráter coletivo para assumir um caráter pessoal e individual, obtendo assim, o sentido contemporâneo de projeto que se refere à organização individual de ações para atingir um futuro almejado. Para Dib e Castro (2010), embora tenha sofrido modificações ao longo da história, o termo *projeto* tem consolidado o significado de intenção, objetivo, planejamento e programa. Seja ele individual ou coletivo, o projeto tem seu fundamento no modo como o sujeito e a sociedade se relacionam com o tempo e o devir. Para as autoras, no sentido contemporâneo, o projeto se apresenta como instrumento para reorganizar o passado e antecipar racionalmente o futuro.

Dessa forma, como postula Machado (2000), a capacidade de elaborar projetos é uma característica essencialmente humana e, em todas as etapas da vida, o sujeito necessita da elaboração de projetos, desde o planejamento de atividades cotidianas até o planejamento de atividades à longo prazo.

A partir dessa necessidade, ter um projeto de vida torna-se imprescindível para dar significação à existência humana. Velho (1999) acrescenta ainda que estabelecer um projeto para a vida representa a possibilidade de atualizar as potencialidades individuais e elaborar maneiras para atingi-las, levando em consideração as experiências vividas.

Hernández (1999) complementa essa ideia, dizendo que a definição de um projeto de vida envolve, por um lado, o sujeito como detentor de uma personalidade interna, e por outro lado, o sujeito como um indivíduo social que precisa cumprir papéis na sociedade, que está sujeito a normas e tradições culturais, que tem um posicionamento na estrutura social e que é afetado por todas estas condições gerais e outras específicas de seu contexto diário. Dessa forma, de acordo com o psicólogo cubano, a definição de um projeto de vida depende da relação dialética que o sujeito estabelece entre as suas atividades sociais e a expressão de diferentes mecanismos psicológicos que integram os seus elementos pessoais e internos.

Visto desde ese ángulo el Proyecto de Vida puede concebirse, además, como el conjunto de planes vitales que corresponde a cada esfera de la actividad personal y sus interrelaciones, lo cuál se aplica a l campo de la vida profesional, entre otros (HERNÁNDEZ, 2000, p. 3).

Para Hernández (2000), o projeto de vida tem um caráter antecipatório e organizador das atividades do sujeito, porque o ajuda a delinear as características do seu estilo de vida pessoal e motiva a sua existência. Hernández (2000), acrescenta que o projeto de vida é um subsistema psicológico essencial para a vida do sujeito, que funciona como um modelo ideal do que ele espera ou deseja ser e fazer, e o faz ponderar as possibilidades internas e externas de alcançá-lo. O projeto de vida, então, auxilia o sujeito a definir sua relação com o mundo e consigo mesmo e a significar a sua existência (Hernández, 2000).

Entretanto, como afirmam Dib e Castro (2010), se por um lado ter um projeto de vida é imprescindível para todo e qualquer ser humano, por outro lado, para o jovem contemporâneo fica cada vez mais difícil defini-lo, pois as variadas possibilidades de escolhas profissionais que aparentemente estão à disposição de todos e o conforto de viver apenas o momento e a falta de perspectivas geram insegurança na definição de seus projetos futuros.

Em contrapartida, é na juventude que o sujeito precisa desenhar sua trajetória para começar a se preparar para a vida adulta e é neste momento que o jovem passa a se reconhecer como autor de sua própria vida e a dar significação à sua existência. A partir disso, o que contribui para que o jovem tome decisões?

Santos (2002) considera que o projeto de vida dos jovens está ligado a uma série de variáveis e pode sofrer influências e imposições simbólicas incorporadas, da família, do grupo social a que pertence esse jovem e da ideologia da classe dominante. Essas variáveis se entrecruzam em três níveis diferentes: histórico-pessoal, psicológico e sociológico.

O nível histórico refere-se à história pessoal do sujeito, a qual faz entrever os motivos como um conjunto de justificações engendradas pela história e pelos seus diferentes modos de estruturação;

O nível psicológico refere-se à psicologia momentânea do sujeito e tenta articular, no seio de certa coerência as razões que o sujeito pode explicitar. Este imperativo pressiona o sujeito nos seus entrincheiramentos conscientes para ajudá-lo a fundar, com suficiente clareza e certeza, as justificações que possui para se lançar num projeto;

O nível sociológico estaria ligado aos fatores ambientais, por modos ou modelos culturais que se exprimem ou se contestam, segundo a posição ocupada pelo sujeito (SANTOS, 2002, p.18).

Conforme afirma Santos (2002), os elementos simbólicos que podem direcionar as escolhas dos jovens estão difusos no cotidiano social e espalhados na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa, e na mídia (Sá, 1998). Assim, o cotidiano social introjeta ideias no meio jovem, que fundamentarão suas ações.

Essas ideias, quando introjetadas, podem colaborar na orientação do jovem quanto às suas escolhas, ou, por exemplo, simplesmente induzi-lo a alcançar a qualquer custo um estereótipo de jovem criado pela mídia:

Possivelmente a ideologia e os meios de comunicação criam e veiculam uma imagem sobre o que é ser adolescente, caracterizando como uma época de irresponsabilidades, desinformações e preocupação apenas consigo mesmo (SALLES, 1993, p. 206 apud SANTOS, 2002, p. 50).

Se por um lado, a mídia introjeta a ideia de que ser jovem é ser uma pessoa despreocupada com o mundo a sua volta e que valoriza apenas aquilo que é prazeroso. Por outro lado, considera o jovem como responsável pelo futuro do país. Assim, se o jovem não consegue alcançar o estereótipo determinado pela mídia, ele se frustra e coloca à prova a sua identidade, que se encontra em formação.

Segundo Bourdieu (1998a), é na socialização primária que o indivíduo começa a incorporar o capital cultural que a ele é herdado de acordo com o capital econômico que sua família possui e conseqüentemente com a posição que ela ocupa na estrutura social, o que é chamado pelo sociólogo de capital cultural incorporado, o qual pode ou não acompanhar o jovem por toda a sua formação como sujeito.

[...] o conhecimento que os estudantes de letras têm do teatro (medido pelo número de peças de teatro vistas) se hierarquiza perfeitamente segundo a categoria socioprofissional do pai ou do avô seja mais elevada, ou à medida que a categoria socioprofissional do pai e do avô se elevam conjuntamente [...] (BOURDIEU, 1998a, p. 42).

De acordo com Bourdieu (1998a), a familiaridade com teatros, obras de arte, e concertos entre os jovens são mais frequentes quanto mais elevada for sua origem social.

O sociólogo utiliza como exemplo uma amostra de estudantes de medicina, na qual entre os jovens de camadas populares, apenas um parente cursa ou cursou o ensino superior, enquanto que entre os jovens de classe média e alta, quatro parentes tiveram acesso ao nível superior de ensino. A existência de pelo menos um membro da família ter tido acesso ao ensino superior nas camadas populares prova que as chances de ser bem sucedido educacional e profissionalmente depende fundamentalmente do nível cultural do meio familiar. Assim como a “língua inicialmente falada no meio familiar lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola” (BOURDIEU, 1998a, p. 46)

Por meio da teoria de Bourdieu, entende-se que os jovens têm suas aspirações e desejos definidos pelas condições objetivas que a sua posição na arquitetura social lhe permite. Já que, muitas vezes, o sonho de ser médico de um jovem de família de baixa renda, por exemplo, é bloqueado quando ele esbarra com a concorrência dos vestibulares das universidades públicas e com o alto custo das mensalidades e dos materiais das universidades particulares.

[...] a igualdade formal de chances, aparentando estar assegurada, faz com que a escola coloque todas as aparências de legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios (CUNHA, 2007, p. 514).

Dessa forma, sem possibilidades de superar suas origens, o jovem desfavorecido é intuitivamente conformado a adequar suas escolhas à realidade concreta. Esse fato faz crer que “as cartas são jogadas muito cedo”, pois indivíduos socialmente diferentes têm destinos desiguais desde o nascimento (BOURDIEU, 1998a, p. 52). Apesar de terem direito a cotas para o ingresso nas universidades e obterem bolsa por programas estabelecidos pelo governo federal, os jovens de camadas populares continuam com restrito acesso ao nível superior e um estreito campo de possibilidades de futuro. Dados do Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), confirmam esse fato ao revelarem que somente 23% desses jovens estavam cursando o Ensino Superior no ano da coleta, e apenas 8% deles tinham esse nível de ensino completo no mesmo ano.

É na escola que o indivíduo obterá o que o sociólogo chama de capital cultural institucionalizado, com o qual poderá ampliar os elementos simbólicos incorporados ainda na origem de sua formação. Entretanto, não terá garantida a

posse efetiva do capital cultural considerado legítimo pela classe dominante, e conseqüentemente não terá garantida a inserção, o reconhecimento e a aceitação da nova classe social que poderá alcançar por meio do capital institucionalizado (Bourdieu, 1998a).

O capital social que o jovem constrói ao longo de sua formação e que pode ser ampliado por meio do capital cultural institucionalizado e com o aumento do capital econômico, pode ou não contribuir para a elaboração e concretização do seu projeto de vida. Na análise de Bourdieu (1998b) capital social:

É o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas e, trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 1998b, p. 67).

É importante ressaltar que o capital social não é algo que se adquire pronto, mas é construído por meio de diversos tipos de relações e que pode gerar benefícios ao indivíduo, não apenas materiais, mas também simbólicos. Em suas análises sobre a teoria de Pierre Bourdieu, Portes (2000) afirma que embora o sociólogo deixe claro que o capital social não dá por garantidos os benefícios simbólicos e materiais, fica evidente em suas obras a ênfase na potencialidade positiva do engajamento em grupos.

No entanto, os mecanismos de socialização desenvolvidos e apropriados pelos indivíduos “podem produzir conseqüências menos desejáveis” (PORTES, 2000, p. 14). Portes (2000) aponta que pesquisas recentes constataram que o estabelecimento de capital social não resulta apenas em conseqüências positivas para o sujeito, mas ao contrário, pode trazer algumas conseqüências negativas. Entre elas, a exclusão dos que não pertencem ao grupo, a submissão a normas tácitas ou muitas vezes formais, e exigências excessivas aos integrantes do grupo, que acabam restringindo a liberdade individual dos membros que o compõem.

Segundo Guimarães (2005), por estar ainda planejando sua vida, o jovem fica mais vulnerável às diferentes influências e se submete às normas tácitas, que muitas

vezes não concorda, mas segue apenas para se manter incluído no grupo. Como afirma Portes (2000), “a sociabilidade é uma faca de dois gumes” (p. 17).

Famílias da Máfia, círculos de jogo e de prostituição, e *gangs juvenis* oferecem muitos exemplos de como o encastramento em estruturas sociais pode ser transformado em resultados socialmente indesejáveis. Este ponto é de particular importância na abordagem às versões mais recentes e mais laudatórias do capital social (PORTES, 2000, p. 149).

Dessa forma, o estabelecimento de prioridades no projeto de vida do jovem vai depender de fatores econômicos dele e de sua família, e de fatores culturais e sociais por ele incorporados em seu cotidiano. Em contrapartida, a exigência por projetos de vida na sociedade contemporânea e a promessa neoliberal de que ter um projeto de vida definido é a chave para o sucesso e realização profissional, faz do jovem um acumulador de projetos imediatistas e sem estratégias prováveis de serem concretizados.

Projetos imediatistas esses, que podem ser identificados nas dificuldades que o jovem enfrenta quando precisa definir seu futuro à longo prazo e na profissionalização precoce daqueles que necessitam apressar a sua decisão para obter um meio mais fácil e rápido de garantir sua renda.

1.2 O projeto profissional como pilar para o projeto de vida do jovem

Como afirmam Dib e Castro (2010), o trabalho ocupa um espaço muito importante na vida de um sujeito, pois é o grande responsável pela formação da sua identidade e pela significação da sua existência. Dessa forma, não há como falar em projeto de vida sem fazer referência ao projeto profissional do sujeito.

Diante disso, considera-se importante discutir a qualificação profissional do jovem e as formas de inserção desse jovem no mercado de trabalho.

1.2.1 A qualificação profissional e as formas de inserção do jovem no mercado de trabalho

Entre 1930 e 1980, as condições gerais de inserção ativa do jovem no mercado de trabalho eram mais favoráveis, visto que, nesse período, houve uma forte expansão do emprego assalariado e com carteira assinada. Ao final dos anos

de 1980, o Brasil sofreu uma regressão significativa nas formas de contratação de mão-de-obra, que culminou no aumento do desemprego e no desassalariamento¹ informal, atingindo duramente os segmentos mais vulneráveis da sociedade como jovens, mulheres, idosos e “não brancos” (POCHMANN, 2007, p. 43).

Segundo Pochmann (2007), a partir desse momento, começou-se a ter uma interrupção na trajetória de mobilidade social da juventude. As ocupações autônomas aumentaram 51%, enquanto que o trabalho assalariado teve uma redução em 22,8% para os jovens, sendo que 60% com carteira assinada e 40% sem registro formal. No entanto, o desassalariamento não implicou num aumento significativo das ocupações autônomas dos jovens, pois o trabalho por conta própria não se mostrou suficiente para compensar a regressão do emprego assalariado.

O autor afirma que o que antes funcionava como “fonte de vigor e dinamismo juvenil” atualmente se transformou em “pessimismo juvenil” (POCHMANN, p. 10, 2007). Para o autor, a desigualdade econômica refletida nos altos índices de pobreza, analfabetismo, violência e desemprego enfraquecem as expectativas de sucesso dos jovens no Brasil.

Durante a complexa transição do sistema educacional para o mundo do trabalho, o jovem sem ocupação pode ser atingido por quatro categorias de desemprego, de acordo com Pochmann (2007):

- O desemprego de inserção: que se refere ao jovem que se encontra à procura do seu primeiro trabalho, depois de passar pelo sistema educacional;
- O desemprego recorrente: que se refere à situação do jovem que, sem ocupação estável, encontra apenas empregos temporários;
- O desemprego de reestruturação: que se refere ao jovem que se torna desempregado por reformulações ocupacionais das empresas do setor privado;
- O desemprego de exclusão: refere-se ao jovem que permanece desempregado por muito tempo, em virtude da baixa capacidade de geração de ocupação pela economia nacional, que acaba gerando excedente da força de trabalho.

¹ “Desassalariamento é a perda de participação relativa dos empregos assalariados no total da ocupação, com as pessoas passando para ocupações informais, trabalhos por conta própria, etc” (POCHMAN, 1998, p. 103).

Parece comum para os jovens de famílias de baixa renda² ingressar no mercado de trabalho antes dos 16 anos de idade, geralmente sem concluir a formação educacional, e muitas vezes com a constituição de família e o aparecimento de filhos. É comum também entre esses jovens a combinação de trabalho com estudo (formal, curso supletivo e de qualificação profissional), que resulta em uma jornada diária de até 16 horas distribuídas entre o trabalho, escola e trajeto entre esses locais, o que acaba comprometendo a aprendizagem desses jovens.

Já os jovens de segmentos mais ricos da sociedade têm a inatividade financiada pelos pais e por isso podem ingressar no mercado de trabalho somente após a conclusão do ensino superior ou então da pós-graduação. Assim, podem disputar as melhores vagas no mercado de trabalho e com melhores condições,

Ao contrário dos jovens filhos de famílias de baixa renda, que ingressam muito cedo no mercado de trabalho e, dessa forma, ocupam as vagas de menor remuneração. Nesse sentido, o mercado de trabalho termina reproduzindo a desigualdade observada na transição do sistema educacional para o mundo do trabalho, que ocorre em momentos distintos para uns e para outros (POCHMANN, 2007, p. 14).

Em função dessa concorrência, o tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho passa a ser maior, o que implica em educação e formação continuada ao longo da vida útil das classes trabalhadoras.

Os jovens de baixa renda, mesmo quando possuem nível de escolaridade superior à dos seus pais, frustram-se quando se deparam com o desemprego recorrente ou com a ocupação de baixa remuneração, que os impedem de serem independentes economicamente. Essa frustração é reforçada pela descrença incorporada pelos pais quanto ao sucesso profissional do filho.

Pochmann (2007) defende que, apesar de ainda existirem muitas crianças e adolescentes no mercado de trabalho, é importante que sejam implementadas políticas que favoreçam a postergação da inatividade juvenil para a ampliação da escolaridade e o melhor preparo para o ingresso no mercado de trabalho.

² De acordo com estudos, Pochmann (2007) considera famílias de baixa renda aquelas que sobrevivem com menos de meio salário mínimo per capita; e com maior nível de renda, ou seja, pertencentes às classes média e alta, as famílias que possuem acima de três salários mínimos mensais per capita.

O inativo não exerce e nem procura por trabalho, porém, pode utilizar seu tempo livre para o que Pochmann (2007) chama de ócio positivo, ou seja, para lazer, educação ou ações solidárias. Por outro lado, pode utilizar o tempo livre para o ócio negativo, como para praticar violência, uso de drogas ou crime. O jovem é considerado ativo quando atua no mercado de trabalho, seja pela procura por uma vaga, seja por exercer o trabalho assalariado com ou sem registro, ou ainda por atuar de forma autônoma, ou seja, por conta própria.

O economista acredita que a crise no mercado de trabalho nos anos de 1990, que trouxe mais desemprego e subempregos para os adultos, tenha contribuído para a atuação dos jovens em atividades inaceitáveis, como por exemplo, em trabalho escravo, perigoso, prostituição infantil, tráfico de drogas e crime organizado. Por isso, o autor defende o prolongamento da inatividade produtiva³ para a elevação do conhecimento e da cultura dos jovens, assim como ocorre nas economias desenvolvidas, onde a taxa de inatividade cresceu quase 20%, ao mesmo tempo em que a ocupação dos jovens com a educação no tempo livre tem sido responsável pela elevação da escolaridade na faixa etária dos vinte anos de idade.

No entanto, é triste perceber que a educação se transformou no monopólio de uma elite branca e reprodutora de parcela significativa da desigualdade no país, afinal, é só observar quantos negros e jovens de famílias de baixa renda têm acesso ao ensino universitário no Brasil.

Não tem sido por outro motivo que a desigualdade educacional no Brasil reflete a tradição política de manter o conjunto da população distante do ingresso escolar, agora com o agravante trazido pelas inovações técnicas e organizacionais, que tendem a tornar mais concentrado e elitista o ciclo completo da educação (POCHMANN, 2007 p. 37).

Como já tratado nesse capítulo por Bourdieu, é preciso entender que a aquisição de capital cultural institucionalizado, apesar de necessária para evitar a marginalização juvenil, não é a tábua de salvação para todos, e o único passaporte para o emprego e uma melhor posição na estrutura social, como promete a Teoria do Capital Humano. Ao contrário, o capital cultural obtido nas instituições escolares perpetua a segregação social quando parcela o saber e divide o trabalho intelectual do trabalho manual, principalmente nas escolas médias brasileiras. Segundo

³ Chamo de inatividade produtiva o que Pochmann (2007) chamou de ócio positivo: ocupação do tempo livre com estudos, lazer ou ações solidárias.

Machado (1989), mitos e estereótipos sobre determinados contingentes da população são criados para justificar diferenças salariais e contratuais, para que as pessoas se conformem em reduzir suas ambições profissionais e financeiras sob o pretexto de que realmente são diferentes, para então, transferir a responsabilidade da estrutura social para o indivíduo.

Machado (1989) complementa que embora a educação possa colaborar para corrigir certos desequilíbrios no mercado de trabalho, ela não pode sozinha alterar a estrutura ocupacional na sociedade, pois essas, são determinadas pelas relações de produção, como já foi recuperado anteriormente nas afirmações de Pierre Bourdieu.

Segundo Machado (1989), a Teoria do Capital Humano defende o investimento no aperfeiçoamento dos recursos humanos, visando o retorno em forma de benefícios para a sociedade e para o próprio indivíduo. A autora analisa a expressão *capital humano* da seguinte forma: a palavra *capital* refere-se a uma fonte de investimento, que visa satisfações futuras; e a palavra *humano* refere-se ao aprimoramento da constituição do homem, proporcionada pelo investimento em conhecimento e habilidades técnicas.

Segundo a autora, a ideologia implícita na Teoria do Capital Humano está na propagação da ideia de que basta apenas que os jovens estejam dispostos a estudar, para que o acesso à sua qualificação esteja garantido. O espantoso dessa teoria é que ela exclui a relevância dos conceitos e conflitos de classe para a explicação do fenômeno de mercado de trabalho, pois a ideologia da taxa de retorno que sustenta a Teoria do Capital Humano propaga a ideia de que o investimento em educação é muito recomendável sob qualquer aspecto, afirmando que

[...] beneficia o indivíduo, tornando-o mais produtivo e conseqüentemente permite-lhe auferir melhor renda; beneficia a sociedade, garantindo-lhe condições de progresso técnico e científico e desenvolvimento cultural e econômico em geral. Não se pretende aqui negar o investimento na educação. Pelo contrário, cada vez mais se torna necessário aumentá-lo. Deseja-se apenas chamar a atenção para as justificativas a respeito desse investimento [...] (MACHADO, 1989, p. 113).

A autora alerta que é preciso desconfiar dessa reivindicação pelo aumento de investimento em educação, buscando reconhecer os reais interesses da estrutura social e que tipo de educação se pretende oferecer, desmascarando a falsa ideia de que toda e qualquer qualificação do indivíduo garante o benefício geral da nação.

É importante lembrar que os investimentos em educação podem contribuir para o aumento da produtividade e do rendimento do indivíduo, no entanto, as relações entre educação, produtividade e renda, não são sempre perfeitas assim, pois existem questões mais profundas, como as de classe social, que poderiam ter um teor explicativo maior. Para Machado (1989), é o desprezo com essas questões que faz da Teoria do Capital Humano uma ideologia que justifica e legitima a ordem capitalista. Além disso, a relação de causa e efeito entre educação e aumento de renda pode ser contrária, já que rendas anteriores podem explicar a obtenção de rendimentos futuros, e também facilitar o acesso às oportunidades educacionais.

É evidente que existem casos, que provam o inverso, como de indivíduos que conseguem uma mobilidade social por meio de investimento em capital cultural institucionalizado, os chamados por Bourdieu (1989) de trânsfugas de classe. No entanto, esses trânsfugas podem ter aumentado o seu capital econômico e até incorporado o capital cultural da nova classe social, porém os elementos simbólicos de sua origem dificilmente serão abandonados.

Além disso, os trânsfugas de classe são exceções, que passam a ser consideradas regras para legitimar a ideologia promocional da escola. Machado (1989) afirma que a educação tem a função de confirmar a posição social já adquirida anteriormente, por isso reafirma as desigualdades sociais existentes. Desigualdades essas que são ditadas pelo acesso diferencial aos meios de produção, principalmente quando se trata de escolas médias.

A autora destaca que mesmo num grupo homogêneo quanto ao grau de escolaridade, pode haver diferenças salariais significativas, que podem ser explicadas pelo tipo de capital social que o indivíduo mantém, pelo maior ou menor acesso aos centros de poder e pelo maior ou menor grau de cooperação político-ideológica, e não exclusivamente pela escolaridade obtida.

Outra falha observada na Teoria do Capital Humano pode ser expressa pelo seguinte questionamento: Como o investimento em educação pode garantir o aumento de renda se o acesso à educação é condicionado pelo nível sócio-econômico?

As oportunidades de emprego e os níveis salariais dependem mais do jogo do mercado de trabalho e das necessidades momentâneas do capital do que única e exclusivamente do grau de escolaridade do indivíduo. Afinal,

É muito comum o desemprego ou subemprego de graduados em certas especialidades, das quais a produção não está exigindo a absorção. E esta exigência, muitas vezes é determinada pelo tipo de industrialização corrente, a qual depende do tipo de tecnologia empregado, das prioridades estabelecidas, etc (MACHADO, 1989, p. 116).

A alta rotatividade no mercado de trabalho percebida pelos rompimentos constantes dos contratos e da presença de diferentes formas de uso e remuneração da mão-de-obra manifesta uma prática que visa reduzir o custo do trabalho, através de variados tipos de contratação. Diante disso, o setor não organizado do mercado de trabalho, que antes promovia ocupação apenas para o jovem que não tinha conseguido finalizar o ensino obrigatório, agora se caracteriza também por receber os jovens com mais escolaridade.

Esse tipo de inserção no mercado de trabalho ocorre com mais frequência nos países que possuem uma economia capitalista periférica, sem fiscalização devida do poder público e sem instituições eficazes para representar e proteger os interesses dos trabalhadores (Pochmann, 2007). Dessa forma, sem estímulo e condições para o acesso ao nível superior de ensino, no caso de jovens de famílias de baixa renda, e sem expectativas de corresponder aos investimentos feitos em sua formação educacional, no caso de jovens de classe média e alta, a saída para esses últimos é procurar novas oportunidades de trabalho no exterior, enquanto que para os primeiros a solução é permanecer no subemprego para manter a sobrevivência ou a marginalização. É importante deixar claro que não há a intenção aqui de considerar a pobreza como única explicação para a marginalização, porém, como afirma Abranches (1994), o que se pode dizer baseado em dados empíricos, é que em ambientes onde precárias condições sociais estejam presentes, como por exemplo: pobreza, discriminação, privação relativa e desigualdades sociais, inevitavelmente são os mais suscetíveis à marginalização⁴.

A inserção precoce no mercado de trabalho também ocorre geralmente com jovens de famílias de baixa renda e essa decisão é tomada para atender não somente às necessidades coletivas da família, mas também às individuais do jovem, que tem seus desejos e não pode concretizá-los devido à insuficiência da renda de sua família.

⁴ O termo marginalização assume aqui o sentido de inserção do jovem à criminalidade.

Por outro lado, com a possibilidade de postergação do ingresso no mercado de trabalho, os jovens de famílias de classes média e alta disputam as ocupações de maior remuneração, como nos mostra Pochmann (2007). De cada dez desses jovens com até 24 anos de idade, os dez estudam, e somente três estão no mercado de trabalho. Entretanto, de cada dez jovens de famílias de baixa renda, apenas seis estudam e oito estão ativos no mercado de trabalho.

Pochmann (2007) destaca que a idade de ingresso no mercado de trabalho e o grau de escolaridade dos jovens estão diretamente ligados ao nível de rendimento e a raça/cor das famílias, já que em 2000, 63,4% dos jovens brancos pertenciam às classes de maior rendimento, enquanto que na base da pirâmide social havia 64,5% dos jovens “não brancos”⁵ (p. 72). Assim também ocorre com o nível educacional, visto que no mesmo ano, segundo o economista, 69,3% dos jovens brancos continuavam os estudos após o ensino básico, enquanto que 54,3% dos jovens “não brancos” não haviam concluído essa etapa de ensino.

Os tipos de ocupações também diferem de acordo com a raça/cor dos jovens, já que as vagas de ocupações formais e com melhor remuneração tendem a ser preenchidas predominantemente por jovens brancos, e as vagas de ocupações sem proteção social e de menor salário tendem a ser preenchidas predominantemente por jovens “não brancos”. O mesmo é constatado quanto ao desemprego, afinal, como nos informou o Censo 2000 na obra de Pochmann (2007), há mais jovens desempregados entre os “não brancos”, já que 17,1% dos desempregados são brancos e 18,9% são “não brancos”.

Em virtude disso, o Brasil produz e reproduz desigualdade entre os jovens. Na difícil disputa por um posto de trabalho, a situação pesa mais para os jovens pertencentes às famílias historicamente marginalizadas, como no caso dos pobres e negros (POCHMANN, 2007, p. 73).

Por isso, as possibilidades de acesso ao emprego e de mobilidade ocupacional tendem a refletir mais as condições de origem social do jovem do que o nível de escolaridade em si. No entanto, não se pode negar por absoluto, as possibilidades de mobilidade social que a educação escolar pode proporcionar ao sujeito.

⁵ Pochmann considera como jovens não-brancos, aqueles que são definidos como pardos e afro-descendentes.

Dessa forma, a ideologia neoliberal promove a crença de que o próprio mercado de trabalho tem a capacidade de resolver os problemas de escassez de vagas, por meio da redução do custo do trabalho e a flexibilização das regras de contratação, além de difundir a ideia de responsabilidade exclusiva do indivíduo na definição do melhor momento de inserção e no planejamento prévio de sua trajetória ocupacional. Assim, faz-se entender o mercado de trabalho como independente do funcionamento da economia, bem como dever do indivíduo de se adaptar a ele e procurar se beneficiar do seu próprio esforço para superar a concorrência. No entanto, é preocupante perceber que poucos se mobilizam a pensar que essa ideia faz da vítima do desemprego o responsável pelo próprio desemprego (Pochmann, 2007).

Diante disso, a questão de ocupação e renda torna-se cada vez mais um problema de dimensão individual do que de ordem pública, pois o que pode definir ou não o êxito ocupacional de um sujeito é o comportamento de cada um. Essa transferência de responsabilidade ocorre junto com a crença de que não existe escassez de emprego, mas sim, vagas que não são preenchidas por problemas referentes à mão-de-obra ofertada, como baixa produtividade, principalmente entre os jovens; qualificação insuficiente e exigência de salários superiores aos que são oferecidos.

Apesar de existentes no Brasil, as medidas referentes ao primeiro emprego são insuficientes para suprir as dificuldades encontradas pelos jovens no momento de inserção no mercado de trabalho. Para tanto, é fundamental a coordenação entre as políticas macroeconômicas tradicionais como a política fiscal, monetária, comercial e tecnológica, e as políticas sociais como de educação, saúde, transporte e habitação, para que a visão que predomina sobre o papel compensatório das políticas do trabalho e educacionais para os jovens sejam rompidas.

Todas essas medidas devem estar aliadas ao prolongamento da inatividade produtiva para a elevação do conhecimento e da cultura dos jovens no processo educacional. E isso, implica uma educação autenticamente formativa, uma educação mercadologicamente desinteressada, que articule a formação humanista e a formação para o trabalho como práxis humana e como princípio educativo. E não o trabalho alienante, no qual o trabalhador se torne objeto daquele para quem trabalha subjugando-se à máquina, porque “[...] deve-se lembrar que antes do operário existe

o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito[...]” (NOSELLA, 1992, p. 19).

A educação como formação humanista para Gramsci consistiria em uma educação que reconhecesse toda a cultura como um bem universal, que garantisse efetivamente a todos os sujeitos usufruírem dela livremente. Entretanto, Vieira (1999) afirma que Gramsci acrescentou à ideia de cultura, as técnicas produtivas e o processo de produção em virtude do industrialismo da sua época. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando Gramsci defende a importância do trabalho enquanto princípio educativo e práxis humana, ele se refere à concepção ontocriativa, na qual o trabalho é entendido como um processo que não se reduz à atividade laborativa subexistencial apenas, mas sim como uma ação que além de suprir as necessidades de sobrevivência do sujeito, possa impregná-lo de potencialidade transformadora ao revelar os embates entre capital e trabalho que se efetivam ao longo da história no âmbito das relações sociais.

Muitos críticos duvidam e consideram uma utopia essa ideia da escola unitária de Gramsci na sociedade atual, como por exemplo, Oliveira (2009), que acredita que a escola não é apenas reflexo da sua estrutura social, mas sim ela própria. O autor defende que o limite da escola está na própria estrutura social que a constitui, e afirma:

A escola pode desencadear um conjunto de inovações no âmbito do sistema capitalista, mas tenderá, por sua própria subordinação aos interesses econômicos dominantes, a formular práticas coerentes com o projeto societal que está sendo posto em prática (OLIVEIRA, 2009, p. 141).

Dessa forma, o autor lamenta o fato de que cada vez menos a escola será pública, democrática, pluralista e cada vez menos ela será um espaço de contradição.

Por um lado, essa posição de Oliveira (2009) não deve ser tomada como algo definitivo, mas não há como negar que a proposta de implantação de uma escola unitária na sociedade capitalista é desafiadora, já que um novo projeto educativo decorre, primeiramente, de um novo projeto social, cultural e político.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que o processo educacional seja um instrumento importante no processo de construção de uma contraideologia, por isso, é preciso considerar a necessidade de se construir uma escola, no mínimo,

diferente. E ao contrário do que postula Oliveira (2009), que seja cada vez mais pública, democrática, pluralista, e no caso das escolas médias, que sejam estabelecidos objetivos claros e bem definidos. E, que se não funcionar para que os jovens transformem a sua realidade, que seja pelo menos, para ajudá-los a definir os seus projetos profissionais individuais.

CAPÍTULO 2: O ENSINO MÉDIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO JOVEM BRASILEIRO

Como foi discutido no capítulo anterior, consideramos que o jovem contemporâneo encontra-se tomado de dúvidas e incertezas quanto ao seu projeto de vida, pois, além do seu capital cultural⁶, a mídia e o seu capital social⁷ também lhe oferecem influências que podem ou não ajudá-lo na sua escolha. Dessa forma, sabe-se que é na escola que os sujeitos construirão grande parte do seu capital social e, especialmente no Ensino Médio é que o jovem deverá tomar decisões. Como afirma Ramos (2005), é nesse nível de ensino que o jovem deverá ser preparado para assumir as responsabilidades que a vida adulta lhe reserva, e por isso, é imprescindível que o Ensino Médio ofereça condições para que o jovem pense em qual caminho trilhar para o seu futuro.

Entretanto, quando se estuda o processo de construção do Ensino Médio brasileiro, desde o século XX até atualidade, constata-se que existe uma dívida quali-quantitativa com a grande maioria dos jovens brasileiros, pois apenas a ampliação do número de vagas não garantiu e, ainda não garante, a permanência do jovem na escola e tão pouco o seu sucesso escolar (Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005).

Dessa forma, a reflexão sobre a elaboração do projeto de vida do jovem e a contribuição que a educação pode lhe fornecer neste processo, traz a necessidade de analisar como o Ensino Médio no Brasil tem sido implementado.

2.1 Um breve histórico sobre o Ensino Médio brasileiro

Segundo Silva (2010), no século XVIII, o ensino no Brasil era orientado pela Companhia de Jesus, e na segunda metade do século, depois da expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional se desestabilizou e passou-se a admitir a necessidade de uma nova organização escolar. Diante disso, o governo metropolitano passou a intervir de forma mais direta no sistema educacional da

⁶ Entende-se por capital cultural um conjunto de referências culturais disseminadas pela herança familiar do sujeito, que é incorporada por ele desde a sua infância, como já discutido no capítulo anterior.

⁷ Entende-se por capital social um conjunto de relações sociais fundadas em trocas materiais e simbólicas, que tem sua parte reconhecida mutuamente pelos membros do grupo, como já discutido no capítulo anterior.

colônia, estabelecendo aulas independentes e sistematicamente desarticuladas entre si, como por exemplo, de Latim, Grego, Francês e Retórica.

No século XIX, após a independência do Brasil, ainda no período monárquico, Silva (2010) destaca que a educação formal no país era dividida em: primária⁸, secundária e superior. O ensino secundário, que hoje abrange os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, era cursado por meio de aulas avulsas, geralmente ministradas por professores particulares, e sem uma organização estrutural única no país. O conteúdo das aulas era composto por Gramática Portuguesa, Latim, Grego, Retórica e Poética, Filosofia, Geografia, História, Aritmética e Geometria e seu acesso era restrito à elite religiosa (Silva, 2010).

Nesse período o Brasil passava por um momento de dependência econômica e política

[...] o país exportava matéria-prima e importava produtos industrializados. Nesse contexto o poder político, assim como o econômico, encontrava-se nas mãos da oligarquia do país, especialmente, a cafeeira. Havia ainda no Brasil uma elite religiosa constituída pelo clero da Igreja Católica e uma elite burocrática representada pelos funcionários dos altos cargos públicos. No contexto político e econômico daquele momento histórico, temos um país permeado por uma concepção social ainda de caráter marcadamente escravocrata. Não havia preocupação em oferecer uma educação formal a uma população que em sua maioria trabalhava na lavoura (SILVA, 2010, p. 26).

Desse modo, é importante observar que, desde os primórdios, o contexto econômico e social influencia no sistema educacional, podendo direcioná-lo a favor ou contra um ensino de qualidade para todos, já que na verdade, a massa da população é preparada para o trabalho e não recebe uma formação com qualidade social.

Segundo Silva (2010), o primeiro colégio de ensino secundário foi criado em 1.837 no Rio de Janeiro, nos moldes da educação europeia. Embora houvesse uma preocupação em manter a educação formal brasileira no mesmo padrão de qualidade da educação na Europa, a ampliação da oferta para as camadas populares ainda era esquecida.

O desenvolvimento da indústria brasileira, na primeira metade do século XX, trouxe a necessidade de criação de quadros de operários e conseqüentemente de

⁸ Segundo Silva (2010), também chamada de elementar.

formação elementar que atendesse às necessidades desse contexto, já que o operário da indústria, diferentemente do lavrador, precisava de um mínimo de escolarização para exercer suas funções (Silva, 2010).

Segundo Silva (2010), como tentativa de amenizar a exclusão das camadas populares no acesso ao ensino secundário, algumas políticas foram instituídas no Brasil, dentre elas, a Reforma Francisco Campos, que ocorreu em 1930, na era Vargas. Essa reforma, como afirma Dallabrida (2009), foi implementada pelo primeiro ministro da Educação, Francisco Campos, e trouxe pela primeira vez uma formatação nacional para o ensino secundário, com um sistema de avaliação permanente e um cronograma de ensino único para o Brasil, estabelecendo obrigatoriedade para $\frac{3}{4}$ das aulas, que antes da reforma eram avulsas e opcionais. Segundo Dallabrida (2009), o ensino secundário, com o total de sete anos foi dividido em dois ciclos, sendo um fundamental, com duração de cinco anos, com formação geral, que hoje seriam os anos finais do ensino fundamental; e um complementar, com duração de dois anos e com formação propedêutica para direcionar o aluno para o Ensino Superior, e que hoje seria o atual Ensino Médio. Além disso, Silva (2010) postula que essa reforma trouxe o exame de admissão para o ingresso no ensino secundário, que anteriormente não existia, como consta no Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931:

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar (BRASIL, 1931, p. 9242).

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho (BRASIL, 1931, p. 9242).

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e

compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica ou Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (BRASIL, 1931, p. 9242).

Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

§ 1º A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mês, mediante requerimento, firmado pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2º Constarão do requerimento: a idade, filiação, naturalidade e residência do candidato.

§ 3º O requerimento virá acompanhado de atestado de vacinação antivariólica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição (BRASIL, 1931, p. 9242).

Como Silva (2010) afirma, embora tenha sido importante para o ensino secundário brasileiro, essa reforma ainda permaneceu restringindo o acesso ao ensino secundário, privilegiando a elite religiosa e intelectual, que rumava ao Ensino Superior, por meio de ensino com programas enciclopédicos, estudos longos e teóricos, que contrastavam com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal para professores.

Outra tentativa de mudança foi realizada com a Reforma Capanema de 1942, implementada pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema. Segundo Dallabrida (2009), essa reforma trouxe um rearranjo à Reforma Francisco Campos, por meio da criação das Leis Orgânicas do Ensino, que agrupou os seguintes decretos:

- nº 4.048, publicado em 22 de janeiro de 1942, o qual regulamentou o SENAI (Serviço Nacional da Indústria);
- nº 4.073, publicado em 30 de janeiro de 1942, o qual instituiu o ensino industrial;
- nº 4.244, publicado em 9 de abril de 1942, o qual estruturou o ensino secundário em dois ciclos, sendo o primeiro denominado ginásial com duração de quatro anos e o segundo com duas opções o curso científico ou curso clássico;
- nº 6.141, publicado em 28 de dezembro de 1943, o qual reformulou o ensino comercial (SILVA, 2010, p. 30).

De acordo com Kuenzer (2000), essa reforma redividiu o ensino fundamental de sete anos em dois ciclos, sendo um ginásial com duração de quatro anos e com formação voltada para o propedêutico, buscando oferecer aos alunos as bases para a continuidade dos estudos secundários e posteriormente universitários; e o colegial, com duração de três anos, subdividido em: clássico com formação propedêutica e direcionada para a área de humanas no Ensino Superior e o científico, também com

formação propedêutica e direcionado para a área de exatas e biomédicas no Ensino Superior. A reforma instituiu também o ensino técnico-profissional voltado para o campo industrial, comercial, agrícola e normal para professores, sendo este último elitista em termos de seleção.

Silva (2010) destaca que o ensino industrial estava totalmente desvinculado do ensino secundário propedêutico, pois era voltado especificamente para capacitar o aluno na execução de um ofício, o que demonstrava uma preocupação estritamente técnica na constituição desses cursos. Eles eram formados também por dois ciclos, sendo um fundamental ou ginasial, que na maioria dos casos tinha a duração de quatro anos, e outro, sequencial ao primeiro, chamado de técnico, com duração de três a quatro anos. O ingresso em determinada área no primeiro ciclo do ensino industrial predeterminava o segmento de que o aluno deveria cursar no segundo ciclo desse ensino, o que em outras palavras, impossibilitava o aluno de ingressar no ensino secundário propedêutico após seu primeiro ciclo do ensino industrial, caso houvesse interesse (Silva, 2010). Dessa forma, o aluno que cursasse o ensino industrial não teria condições de ingressar no Ensino Superior. A referida autora alerta que os cursos técnicos nessa época não eram totalmente populares, mas possibilitavam o acesso a mais pessoas que o ensino secundário.

Segundo Silva (2010), na Reforma Francisco Campos, o ensino comercial compreendia duas etapas, sendo a primeira de formação geral, voltada para o propedêutico e a segunda voltada para a formação técnica. A autora revela que com a Reforma Capanema, o ensino comercial passou a ser atendido também nos dois ciclos do curso de contabilidade: sendo o primeiro com duração de quatro anos e chamado de Comercial Básico e o segundo com duração de três anos e voltados para a formação técnica. Este último oferecia cinco possibilidades diferentes de curso: Comércio e Propaganda; Administração; Contabilidade; Estatística e Secretariado.

No período que antecede a Reforma Capanema, não havia “uma demanda por formação técnica qualificada” e os ofícios eram ensinados para os que não possuíam estudo, que eram “órfãos, miseráveis, abandonados e delinquentes” (SILVA, 2010, p. 32).

Percebe-se assim, que as tentativas de mudar a estrutura do sistema educacional brasileiro acabaram por reforçar o dualismo educacional⁹, perpetuando as desigualdades sociais e mantendo a estrutura de classes. Como afirma Silva (2010), a impossibilidade de um jovem formado em curso técnico ingressar no Ensino Superior persistiu até o início da década de 1950 quando o governo tornou os cursos profissionais equivalentes ao curso secundário por meio da Lei 1.076 de 31 de março de 1950. Essa lei permitia aos concluintes do 1º ciclo profissional que tivessem interesse em cursar o ciclo colegial secundário a continuação dos estudos nessa modalidade de ensino após cumprirem com as disciplinas complementares ao seu currículo. Em 1953, a Lei 1.821, regulamentada pelo Decreto 34.330 de 21 de outubro, estabelecia a equivalência para o 2º ciclo, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos desse ciclo o acesso a qualquer curso no Ensino Superior, desde que esses estudantes tivessem sido aprovados nos exames das matérias complementares dos cursos secundários. Exames esses que não tinham ligação com o seu curso de origem. Segundo Machado (1989), esta equivalência foi mais formal e menos real, pois havia uma grande diferença de conteúdo entre os diversos ramos de ensino.

Silva (2010) revela que com o desenvolvimento tecnológico entre as décadas de 1940 e 1950, a oferta de trabalho no campo foi reduzida e houve o aumento da concentração de terras nas mãos de poucos, o que obrigou os pequenos proprietários sem capital para investir em tecnologia a venderem suas propriedades e a migrarem para as cidades. Esse processo de urbanização trouxe a necessidade de um aumento na oferta de escolaridade, visto que os trabalhadores do campo que rumavam à cidade perceberam que era necessário possuir conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Assim, os segmentos de classe média encontraram na escolarização uma possibilidade de ascensão socioeconômica.

Segundo Silva (2010), embora ainda não tenham sido alcançados índices expressivos da população, entre os anos de 1940 e 1970, houve um aumento da procura pelo Ensino Médio devido a algumas mudanças que ocorreram nesse período, como por exemplo:

⁹ Separação do Ensino Médio em duas redes: uma de educação geral, que oferece trabalho intelectual para os filhos de famílias ricas e outra profissional, que oferece trabalho prático para os trabalhadores. Essa separação é sustentada pela contradição entre capital e trabalho; e propriedade dos meios de produção e propriedade do trabalho (Kuenzer, 2010).

- a preocupação com a escolarização das mulheres deixou de ser exceção para se tornar uma necessidade inquestionável;
- as leis da equivalência que objetivaram reduzir a dualidade presente no ensino médio, mencionada anteriormente. Essas leis permitiam aos alunos dos cursos profissionais industriais, comerciais e equivalentes a se transferirem desses cursos para o curso secundário, bem como, aos portadores de diplomas desses cursos a ingressarem no ensino superior (SILVA, 2010, p. 36).

Os debates no campo educacional, entre os anos de 1945 e 1964, embora não tenha superado o caráter dual e excludente da educação brasileira, resultou na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Por sua vez, também trouxe poucos avanços para a situação geral da educação no Brasil. Afinal, como afirma Machado (1989), o Ensino Médio permaneceu fundamentalmente propedêutico. Seu texto demonstra legitimação dos interesses da iniciativa privada e a isenção da responsabilidade do Estado pela oferta de ensino público e gratuito às camadas populares da sociedade (Silva, 2010).

TÍTULO II

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos (BRASIL, 1961, p. 11429).

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, p. 11429).

No que diz respeito ao Ensino Médio, essa lei manteve essa etapa de ensino em dois ciclos, sendo um ginásial e o outro colegial; este último se ramificando entre os cursos secundários, o técnico e o normal para formação de professores. Trouxe também a possibilidade de ingresso em qualquer curso de Ensino Superior aos alunos que tivessem concluído cursos profissionalizantes, que segundo Ciavatta (2005), foi considerado a equivalência plena. Entretanto, como observa Silva (2010), alguns estudiosos demonstram que a ampliação do acesso ao Ensino Médio não foi tão abrangente às camadas mais populares da sociedade, quanto expressa o texto da lei.

Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas (BRASIL, 1961, p. 11430).

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (BRASIL, 1961, p. 11431).

A exclusão das camadas populares no Ensino Médio persistia, já que o acesso desse segmento da sociedade a esse nível de ensino ficava comprometido pelo fato de terem que passar por um exame admissional, para o qual eles não tinham o preparo necessário. Quando eram admitidos para os cursos de Ensino Médio, os jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas não conseguiam manter o acesso adquirido, devido às reprovações.

Silva (2010) postula que, entre os anos de 1964 e 1980, com a ditadura militar, novamente ocorreu um aumento da industrialização e por isso um aumento da demanda de mão-de-obra qualificada para a indústria, pois, muitas vezes vinha do campo sem os conhecimentos básicos para atuar nas empresas, e que conseqüentemente trouxe a necessidade urgente de uma reforma do ensino. Tal reforma ocorreu com a imposição da Lei 5.692/71 por militares e tecnocratas próximos ao governo. Essa lei não revogou totalmente a LDB de 1961, já que os aspectos administrativos foram mantidos, no entanto, sua alteração mais significativa foi a unificação de todos os ramos que subdividiam o ensino secundário num único sistema que oferecia a profissionalização a todos os estudantes. A Lei 5.692/71 alterou também a nomenclatura do ensino elementar e médio para ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. O ensino de 1º grau tinha duração de oito anos. Incluía o antigo primário e o primeiro ciclo do ensino médio, enquanto que o 2º grau com duração de três ou quatro anos, dependendo da habilitação a ser seguida, substituiu o segundo ciclo do ensino médio. Embalada pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano, essa lei destinava uma carga horária maior do curso de 2º grau para disciplinas técnicas que atendiam à lógica produtivista do trabalho (Ferreira e Garcia, 2005).

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades (BRASIL, 1971, p. 6378).

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade (BRASIL, 1971, p. 6378).

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.
Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (BRASIL, 1971, p. 6378).

Art. 22 O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.
Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau (BRASIL, 1971, p. 6378).

Art. 41 A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.
Parágrafo único. Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes (BRASIL, 1971, p. 6379).

Art. 42 O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular (BRASIL, 1971, p. 6379).

Art. 44 Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas (BRASIL, 1971, p. 6379).

Percebe-se, por meio desses textos legislativos, uma grande preocupação com a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, principalmente quando se lê o artigo 20, no qual é mencionada a necessidade de fiscalização por parte do governo, através de levantamento da população que alcance os sete anos e o seu recrutamento para o ingresso no ensino de 1º grau.

Silva (2010) alerta para o fato de que a extensão da obrigatoriedade do ensino e o fim dos exames de admissão para o antigo ginásio trouxeram a redução da dualidade no ensino de 1º grau e possibilitaram às camadas populares o prosseguimento dos estudos. No entanto, até a década de 1980, segundo Silva (2010), houve pouco avanço quanto ao acesso ao Ensino Médio. Em contrapartida,

no início da década de 1990, o número absoluto de matrículas nesse nível de ensino aumentou progressivamente, e trouxe a necessidade, segundo Cerqueira et. al. (2009), de uma ampliação dos recursos para a educação pública, de uma regulamentação da educação infantil e de avanços curriculares para o Ensino Médio. Para isso, foi redigido um relatório substitutivo àquele que instituiu a LDB de 1971 e, depois de muitos debates e seminários sobre a reforma educacional, ele foi aprovado em 17 de dezembro de 1996, dando origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro do mesmo ano, sob o nº 9394/96.

Essa foi então, segundo Cerqueira et. al. (2009), a mais completa lei já redigida em favor da educação brasileira, pois trouxe a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de programas que auxiliassem no acesso ao Ensino Superior como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Entretanto, como destaca Cerqueira et. al. (2009), depois de dezesseis anos de LDB ainda existe uma expressiva parcela da população pertencente aos segmentos populares da sociedade que não tem acesso ao Ensino Médio e, quando o tem, não consegue manter-se nele.

A regressão mais profunda no Ensino Médio e Técnico, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ocorreu com o Decreto nº 2.208/97, que reestabeleceu o dualismo e assumiu sua fundamentação ideológica pela pedagogia das competências para servir ao mercado de trabalho. Dessa forma,

Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 27).

Silva (2010) constata que uma lei é elaborada com o intuito de impulsionar a sociedade em uma determinada direção e com esse mesmo motivo foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004, que revogava o Decreto nº 2.208/97 e regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos que vão do 39 ao 41 da LDB de 1996, prevendo a articulação entre Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio sob a forma integrada.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 18).

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio (BRASIL, 2004, p. 18).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 resultou, tanto do poder das forças conservadoras, quanto de um governo que não tinha intenção de mudanças estruturais. Afinal, sua aprovação trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação, pois suas regulamentações não incorporaram os pressupostos da integração, quando compreendiam que a Educação Profissional Técnica de nível médio deveria ser oferecida simultaneamente e ao longo do Ensino Médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertam para o fato de que a ideia de simultaneidade nada tem a ver com a educação integrada, já que indica independência entre os cursos e não articulação como previsto pelo ensino integrado.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que um decreto é provisório e pode ser revogado por outro decreto toda vez que contrariar a lei, pois trata-se de um instrumento que deve normatizar a lei, regulamentá-la e não inová-la ou

contrariá-la. Segundo os autores, o Decreto nº 2.208/97 foi considerado ilegal por estabelecer a separação entre o Ensino Médio e educação profissional, o que confrontava com a LDB, pois esta previa a formação geral do educando, o preparo para o exercício de profissões técnicas e a articulação entre a educação profissional e o ensino regular.

De acordo com Costa (2012), as críticas ao Decreto n. 2.208/97 e a proposta de integração foram parcialmente atendidas no Decreto n. 5.154/2004 que, segundo Nosella (2011, p. 1057 apud Costa 2012, p. 8), “permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado”. Entretanto, a inconsistência desse decreto pode ser percebida até hoje, nas 215.718 matrículas no Ensino Médio Integrado em 2010, contra 7.959.478 na modalidade de educação geral nesse mesmo ano.

Com base em pesquisa realizada por Silva (2010), observa-se um expressivo aumento no número de matrículas no ensino de 1º grau entre os anos de 1960 e 1970, passando de 40% para 59% e atingindo 84% até o ano de 1980. Esse aumento, segundo a autora, revela um contexto favorável para a procura de formação elementar, estimulado pelos interesses empresariais e a busca por uma vaga no mercado de trabalho. No entanto, esse aumento no número de matrículas não atingiu o ensino de 2º grau com tanto sucesso. Como mostra Silva (2010), entre os anos de 1950 e 1980 esse nível de ensino teve um aumento muito tímido, sendo menos de 20% em relação ao ensino de 1º grau. Esse fato demonstra a despreocupação com a expansão do Ensino Médio para toda a população. Afinal, a maior preocupação era garantir esse nível de ensino às elites e à população de classe média e o sistema de legislação brasileira sempre priorizou a universalização do Ensino Fundamental.

Dessa forma, é preciso refletir sobre a universalização do Ensino Fundamental para entender o processo de universalização do Ensino Médio, já que para ingressar nesta última etapa da educação básica, o jovem de 15 anos precisa concluir o Ensino Fundamental. Por isso, vale observar no quadro 1 a taxa líquida de matrícula neste nível de ensino entre os anos de 1991 e 2010 e logo abaixo no quadro 2, a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio no mesmo período:

**Quadro 2- Taxa líquida de matrícula no
Ensino Fundamental – Brasil - 1991, 1999, 2003, 2005, 2007, 2009 e 2010.**

Ano	Pop. de 7 a 14 anos	Total de matrículas	Matr. de 7 a 14 anos	Matr. de mais de 14 anos	Matr. de mais de 14 anos (%)	Taxa Líquida de Matrícula* (%)
1991	27.509.324	29.203.724	23.777.418	5.426.306	18,5	86,4
1999	27.016.884	35.859.742	26.905.782	8.953.960	25,0	97,0
2003	27.792.071	34.438.749	27.069.394	7.377.355	21,4	94,0
2005	27.800.267	33.534.700	27.062.569	6.472.135	19,2	94,3
2007	28.582.710	32.922.273	27.044.577	5.077.696	15,4	94,6
2009	29.898.313	31.705.528	27.600.748	4.104.780	13,0	92,3
2010	26.309.730	31.005.341	25.494.129	5.511.212	17,7	94,9

Fonte: MEC/INEP: Censo Escolar; IBGE: PNAD

*Taxa Líquida de Matrícula: indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária. É obtido por meio da razão entre o total de alunos matriculados num determinado nível de ensino com a idade adequada para esse mesmo nível de ensino e a população total dessa faixa etária. O resultado deve ser multiplicado por 100.

Quadro 3 - Taxa líquida de matrícula no Ensino Médio - Brasil - 1991, 1999, 2003, 2005, 2007, 2009 e 2010.

Ano	Pop. de 15 a 17 anos	Total de matrículas	Matr. de 15 a 17 anos	Matr. de mais de 17 anos	Matr. de mais de 17 anos (%)	Taxa Líquida de Matrícula (%)
1991	9.275.706	3.772.698	1.626.570	2.146.128	56,6	17,5
1999	10.395.438	7.769.199	3.388.913	4.380.286	56,3	32,6
2003	10.481.393	9.072.972	4.470.266	4.602.706	50,7	42,6
2005	10.646.814	9.031.302	4.687.574	4.343.728	48,0	44,0
2007	10.262.468	8.369.369	4.539.022	3.830.347	45,7	44,2
2009	10.399.000	8.337.160	5.175.582	3.161.578	38,0	49,7
2010	10.357.874	8.357.675	5.500.000	2.857.675	34,1	53,0

Fonte: MEC/INEP: Censo Escolar; IBGE: PNAD

É possível observar que a distorção idade-série sempre foi maior no Ensino Médio e tal discrepância pode ser observada em 1991, com uma taxa de 56,6% no Ensino Médio, contra 18,5% de alunos com faixa etária inadequada no Ensino Fundamental. Em 2007 enquanto que a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental era de 15,4%, no Ensino Médio era de 45,7%. Em 2009 no Ensino Fundamental essa taxa atingiu 13% no Ensino Fundamental, contra 38% no Ensino Médio e por sua vez, em 2010, as taxas de distorção idade-série entre o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio foram de 17,7% e 34,1%, respectivamente. Somente a partir de 2005 o número de alunos com distorção idade-série começou a diminuir no Ensino Médio.

Dessa forma, em todo o período analisado no quadro 2, a distorção idade-série no Ensino Fundamental sempre se manteve significativamente menor que a distorção idade-série enfrentada no Ensino Médio.

Ao analisar o quadro 3 sobre o Ensino Médio, observa-se que em 1999, 7 milhões de jovens de 15 a 17 anos ou estavam retidos no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou ainda se encontravam fora da escola. Esse número foi diminuindo até alcançar 5,9 milhões em 2005, 5,2 milhões em 2009 e 4,8 milhões em 2010. Em contrapartida, no Ensino Fundamental, em 1999, 111.102 crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola, contra 737.698 em 2005, 2,2 milhões, em 2009 e reduzindo para 815.601 em 2010.

A taxa líquida de matrículas é também bem discrepante entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, já que no Ensino Fundamental entre os anos de 1991 e 2010, essa taxa oscilou entre 86% e 94%, enquanto que no Ensino Médio, no mesmo período, essa taxa evoluiu de 17% para 53%, apenas. Não se pode negar a evolução das taxas líquidas no Ensino Médio entre os anos de 1991 e 2010, porém, sempre que comparado ao Ensino Fundamental, o Ensino Médio apresentou-se mais defasado ao longo do tempo. Isso indica que o Ensino Médio tem muitos desafios a serem superados até ser efetivamente universalizado.

Tanta defasagem ao longo da história coloca em dúvida essa universalização tão prometida pelo sistema legislativo. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020¹⁰, assim como os planos anteriores, trazem metas vazias de planejamento e que não são devidamente acompanhadas e revisadas. No que se refere ao Ensino Médio especificamente, esse plano prevê em sua meta 3 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016 e o aumento da taxa líquida no Ensino Médio para 85% até 2020. No entanto, analisando o período de 1991 a 2010 no quadro 3, é possível observar um crescimento, em média, de 3% apenas a cada ano na taxa líquida de matrícula no Ensino Médio. Para que essa taxa alcançasse os 85% previstos na meta 3 do tal plano, era preciso que ela aumentasse regularmente, pelo menos, 5% a cada ano. E mesmo que isso de fato acontecesse, não se pode esquecer que além

¹⁰ Esse plano ainda é um Projeto de Lei que está tramitando no Congresso.

de garantir o acesso ao Ensino Médio, é preciso garantir a qualidade social do ensino. Dessa forma, como afirma Kuenzer (2010), é imprescindível que a concretização das metas sejam acompanhadas por organismos do governo, em períodos mais curtos para que as correções possam ser feitas e o novo plano de fato funcione. Afinal, a autora revela que não há possibilidade de se fazer uma análise qualificada sobre os resultados do PNE 2000-2010, porque os dados apresentados pelos organismos do poder público são descontínuos e incompletos. Contudo, Kuenzer (2010) lamenta o fato de constatar, mesmo com os poucos e descontinuados dados disponíveis sobre a concretização do PNE anterior, que não houve mudanças significativas para o Ensino Médio, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso.

A meta 7 do PNE 2011-2020 de atingir a média nacional para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 5,2 em 2021 , é também bastante audaciosa diante da realidade que se observa:

Os dados do IDEB, disponibilizados pelo INEP, mostram que, em 2007, no ensino médio, as escolas privadas alcançaram média de 5,6, ao passo que as escolas públicas atingiram a média de 3,2; a média nacional neste ano foi 3,5, atingindo 3,6 em 2009, para uma meta de 3,5. Se for mantido o mesmo crescimento apresentado desde 2005 (0,1 a cada 2 anos), contrariamente à tendência apresentada pelo ensino fundamental, a meta de 6 pontos em 2020, considerado o parâmetro da OCDE [*Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico*], não será atingida. Em face da priorização da expansão e melhoria da qualidade do ensino fundamental pelo PNE 2000-2010, a estagnação do ensino médio, também no que diz respeito à qualidade, era previsível (KUENZER, 2010, p. 861, grifo nosso).

Os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009 foram também bastante desanimadores, pois revelaram que “os mil piores resultados foram obtidos por escolas públicas, sendo 97,8% estaduais” (KUENZER, 2010, p. 861). Diante de tanta defasagem, verifica-se que o ensino nas escolas médias banalizou-se e desqualificou-se quando foi disponibilizada aos trabalhadores, porque sob o discurso de democratização, o poder público isentou-se da preocupação com a qualidade social da educação pública e gratuita.

A efetiva democratização do acesso e a ampliação da permanência no Ensino Médio exige um pacto federativo firme, que estabeleça um investimento sério, principalmente na esfera público-estadual, que em 2010, era responsável por 85,8% das matrículas nesse nível de ensino, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 - Evolução da matrícula no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado por Dependência Administrativa – Brasil - 1991, 1995, 1999, 2003, 2005, 2007 e 2010

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2003	9.072.972	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517
2005	9.031.302	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838

Fonte: MEC/INEP: Censo Escolar

Desde 1991 a incidência de matrículas é maior na rede estadual de ensino, pois nesse ano o estado assumia 65,5% das matrículas no Ensino Médio, passando por uma queda entre 2005 e 2010. Mesmo assim, a liderança de matrículas permaneceu na rede estadual de ensino.

De um modo geral o número de matrículas no Ensino Médio da rede privada não acompanhou o aumento percentual no total de matrículas nesse nível de ensino, pois, enquanto o número total de matrículas aumentou cerca de 30% de 1991 para 1995, o percentual de aumento da matrícula na rede privada foi de aproximadamente 12%. De 1995 para 1999 houve um aumento aproximado de 31% no número total de matrículas no Ensino Médio, enquanto que na rede privada houve um aumento de apenas 5%. Curiosamente, de 1999 para 2003, enquanto o número total de matrículas aumentou 14%, as matrículas na rede privada caíram aproximadamente 8%. A partir desse mesmo ano caíram continuamente, acompanhando o número total de matrículas que também tiveram uma queda. Somente em 2010, as matrículas voltam a aumentar timidamente na rede privada de ensino. Dessa forma, a rede estadual de ensino prevalece na absorção desses jovens de 15 a 17 anos, seja por redução do poder aquisitivo da população e/ou, seja por haver ainda um mínimo de crença na educação pública, laica e gratuita. Entretanto, é importante ressaltar que

[...] o investimento na ampliação da matrícula nesse nível de ensino parece ter sido até então, mais uma consequência da quase universalização do Ensino Fundamental que intensificou a demanda pelo prosseguimento dos

estudos, do que o resultado de um processo de conscientização político-social acerca da necessidade de democratização da conclusão da Educação Básica e, conseqüentemente, da possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível Superior (SILVA, 2010, p. 50).

Para Kuenzer (2010), a efetiva democratização do acesso com qualidade social no Ensino Médio, só será alcançada mediante a valorização dos professores, a adequação do espaço físico, com bibliotecas, laboratórios, computadores, quadras esportivas e informatização das escolas. Afinal, como revela Kuenzer (2010), o que se percebe na rede pública-estadual, por meio dos dados disponibilizados, referentes ao PNE 2000-2010, é que entre 2001 e 2007, houve um aumento de apenas 1,4% de escolas que possuíam telefone, biblioteca e copiadora, passando de 46% para 47,4%. Quanto às escolas com computadores entre 2000 e 2007, houve um aumento de 78,4% para 94,1% escolas. Este último indicativo parece positivo, mas quando se observa o cotidiano da escola, é possível perceber que o uso da internet é apenas administrativo e os laboratórios de informática ficam constantemente fechados, com acesso dificultado aos alunos e com falta de manutenção frequente (PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011).

Quanto à remuneração dos docentes do Ensino Médio, o PNAD 2009 revelou que eles recebem, em média, a metade do que recebem os advogados e economistas, 40% do que recebem os engenheiros e fiscais de tributação. Pinto, Amaral e Castro (2011) afirmam que o rendimento desses professores se aproxima do rendimento dos profissionais que não necessitam de formação em nível superior, como por exemplo: corretores de seguro, cabos e soldados da polícia militar e caixas de banco. Essa constatação leva a crer que apesar do estabelecimento das metas, todas essas necessidades se encontram ainda pendentes e parecem incompatíveis com a disponibilidade de financiamento do setor público.

A meta 20 do novo PNE prevê a destinação de 7% do produto interno bruto (PIB) do país para investimento em educação, porém, não estabelece um prazo preciso para isso. Entretanto, quando se analisa a evolução da transferência do PIB para a educação na última década, percebe-se que muito ainda há a percorrer se realmente se pretende alcançar essa meta.

Quadro 5 - Porcentagem do PIB destinado para gasto público com educação e com o Ensino Médio – Brasil – 2000-2011.

Ano	PIB (%)	PIB(%) Ensino Médio
2000	3,9	0,5
2001	4,0	0,6
2002	4,1	0,4
2003	3,9	0,5
2004	3,9	0,5
2005	3,9	0,4
2006	4,3	0,6
2007	4,5	0,6
2008	4,7	0,7
2009	5,0	0,7
2010	5,1	0,8
2011	5,2	0,9

Fonte: INEP/MEC

É possível perceber um retrocesso de 0,2% na destinação do PIB para gasto com educação entre 2002 e 2003 e uma estagnação entre os anos de 2003 e 2005. O aumento mais significativo da década foi observado entre 2005 e 2006, avançando 0,4% entre os respectivos anos. A destinação do PIB especificamente para o Ensino Médio aumentou, de um modo geral, 0,1%. Entretanto, pode ser observada uma queda de 0,2% entre 2001 e 2002 e 0,1% entre 2004 e 2005 e uma estagnação em 0,5% entre 2003 e 2004; em 0,6% entre 2006 e 2007 e em 0,7% entre 2008 e 2009.

Em termos gerais, o desembolso com educação e com Ensino Médio, especificamente, enquanto proporção do PIB mostrou um avanço, porém, muito tímido para alcançar o previsto no PNE 2011-2020. Afinal, se o repasse do PIB para a educação continuar aumentando 0,1% como mostra o quadro nos últimos três anos, a meta de 7% do novo PNE só será alcançada daqui a 16 anos, ou seja, apenas em 2029.

O que dizer então das diretrizes apontadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), que prevê um gasto de 10% do PIB em educação já para 2014? Para que essa meta fosse alcançada no prazo previsto era necessário que o aumento do repasse do PIB para a educação aumentasse de 2011 até 2014, 1,6% de modo constante, atingindo 6,8% em 2012 e 8,4% em 2013, para finalmente,

chegar a 10% em 2014. Diante disso, é lamentável constatar que as metas estabelecidas pelo sistema legislativo parece mais uma lista utópica de boas intenções do que um planejamento sério e respaldado pelos recursos financeiros.

Pinto, Amaral e Castro (2011), fizeram uma projeção de indicadores para 2010, para que fosse alcançado um Ensino Médio universalizado e com qualidade social. Para os autores, 2,6% do PIB deveria ser diretamente repassado para o Ensino Médio, com um número de 15 milhões de matrículas e um custo-aluno de R\$ 5.700. O que de fato se obteve em 2010, foi um valor de 0,8% do PIB para o Ensino Médio, com um total de 8.357.675 de matrículas e um custo-aluno de R\$ 2.473. Ou seja, algo bem distante do idealizado pelos autores.

Para que o ensino se universalize com qualidade social, é preciso que metas e diretrizes estejam articuladas aos recursos financeiros, de tal forma que metas audaciosas sejam acompanhadas por aplicação de recursos também audaciosos. Contudo, metas e recursos financeiros devem evoluir na mesma direção, pois um não se concretiza sem o outro.

A propagação da ideia de que a ampliação de vagas resolveu os problemas do sistema de ensino, não pode ser aceita de forma ingênua, porque os investimentos direcionados para o Ensino Médio parecem não acompanhar a sua demanda. E mesmo com o aumento do acesso, ainda há muitos jovens fora da escola, porque a universalização do acesso sem a preocupação com a qualidade social banaliza o ensino e não garante a permanência do jovem na escola. Isso pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Concluintes do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) e matrículas por série no Ensino Médio (EM) – Brasil – 1991-2010.

Ano	Matr. 1ª série do EM	Matr. 2ª série do EM	Matr. 3ª série do EM	Concluintes do EM
1991	1.708.196	1.112.311	801.731	666.367
1992	1.861.341	1.218.852	858.265	721.857
1993	2.014.786	1.343.565	947.044	817.556
1994	2.188.133	1.492.303	1.065.640	917.298
1995	2.364.864	1.627.060	1.182.384	959.545
1996	2.527.580	1.727.171	1.274.933	1.163.788

1997	2.765.260	1.962.640	1.445.046	1.330.150
1998	2.900.429	2.164.831	1.663.073	1.535.943
1999	3.195.758	2.418.473	1.884.854	1.786.827
2000	3.305.837	2.532.744	2.079.629	1.836.130
2001	3.438.523	2.479.473	2.138.931	1.855.419
2002	3.481.556	2.585.801	2.239.544	1.884.874
2003	3.687.333	2.736.381	2.213.370	1.851.834
2004	3.782.921	2.885.874	2.358.908	1.879.044
2005	3.660.934	2.846.877	2.412.701	1.858.615
2006	3.651.903	2.772.967	2.385.919	1.848.415
2007	3.490.048	2.629.339	2.211.998	1.749.731
2008	3.283.076	2.535.908	2.176.547	1.761.425
2009	3.430.376	2.574.195	2.218.830	1.797.434
2010	3.471.986	2.578.949	2.197.657	1.793.167

Fonte: MEC/Inep/Deed

Observação: Não foram consideradas as matrículas na 4ª série do Ensino Médio e do Ensino Médio não seriado. No entanto, foram consideradas as matrículas no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado.

O quadro 6 revela que no período de 1991 até 2001, a expectativa sobre a universalização do Ensino Médio era grande, já que o número de ingressos teve um aumento significativo. No entanto, é possível perceber uma discrepância alarmante entre o número de jovens que ingressaram e o número de jovens que concluíram após um período de três anos, o Ensino Médio. Entre 1991 e 2010, apesar de oscilarem bastante, os números revelaram que um contingente ainda muito grande de jovens que não tiveram um adequado aproveitamento dos estudos e foram reprovados e de jovens que foram afastados do sistema escolar por abandono. Afinal, em 1993, ao passo que 2.014.786 de jovens ingressavam no Ensino Médio, em 1995, apenas 959.545 concluíam esse nível de ensino. Em 2008, 3.283.076 de jovens ingressavam no Ensino Médio, enquanto que em três anos depois, 1.793.167 de jovens concluíam esse nível de ensino. Isso significa que de 1993 a 1995, 1.055.241 de jovens poderiam estar retidos em alguma série do Ensino Médio ou acabaram desistindo da escola. E, de 2008 até 2010, esse número aumentou para 1.489.909.

Diante disso, é seguro afirmar que nem mesmo a Emenda Constitucional n. 59, que estendeu a obrigatoriedade para toda a Educação Básica de modo progressivo até 2016, conseguiu resolver os problemas do Ensino Médio. Não se pode negar a

importância dessa emenda, entretanto, como toda e qualquer lei ela não garante a qualidade social do ensino e, conseqüentemente não assegura a permanência do jovem na escola. Isso leva a crer que “o resultado frustra o direito”, pois alteram-se expressões e inovam-se os documentos, mas na prática pouco ou nada se concretiza (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 630). Afinal, as salas de aula continuam lotadas, os professores despreparados e sujeitos a quaisquer condições de trabalho, as escolas com estruturas abandonadas a qualquer sorte e o sistema educativo alheio às necessidades do aluno enquanto sujeito em formação.

Só mesmo a extrema insensibilidade ou a falta de qualquer contato com a dura realidade de nossas escolas, com as necessidades educativas de seus usuários e com um padrão mínimo de qualidade e atendimento educativo, pode levar à aceitação de classes com 35, 40, ou mais alunos e à crença de que apenas um professor, mal pago e mal assistido, possa levá-los todos ao êxito na apreensão do saber necessário à escolaridade fundamental. Quem não for cego à realidade percebe que, já na organização das turmas, o poder público oferece um ensino fadado ao insucesso [...] (PARO, 2001, p. 99).

Assim como na distorção-idade série já discutida neste capítulo, o reflexo de todos os déficits no Ensino Médio aparece no número de reprovações e abandono, identificados pelas estatísticas nacionais, como no quadro abaixo:

Quadro 7 - Total de jovens matriculados no Ensino Médio que reprovaram e abandonaram a escola - Brasil - 1999, 2003, 2007 e 2010

Ano	Número de reprovação	Número de reprovação (%)	Número de abandono	Número de abandono (%)
1999	559.382	7,2	1.274.148	16,4
2003	916.367	10,1	1.333.722	14,7
2007	1.062.909	12,7	1.104.756	13,2
2010	1.044.709	12,5	860.840	10,3

Fonte: MEC/INEP: Censo Escolar

Por meio do quadro 7, observa-se que, de 1999 a 2007, houve um aumento contínuo no número de reprovações, passando de 559.382 em 1999 para 916.367 em 2003 e 1.062.909 em 2007, obtendo uma queda de apenas aproximadamente 0,2% em 2010, quando passou a contabilizar 1.044.709 reprovações no Ensino Médio. A taxa de abandono acompanhou a taxa de reprovação entre 1999 e 2003, aumentando nos respectivos anos de 1.274.148 para 1.333.722, no entanto, teve

uma queda de aproximadamente 1,5% de 2003 a 2007, atingindo 1.104.756 neste ano, persistindo na queda até atingir 860.840 em 2010.

Embora tenha havido uma redução na taxa de reprovação no Ensino Médio, essa queda é considerada irrisória e, por isso, ainda há muito a percorrer para se alcançar o ideal. Afinal, entre as reprovações e o abandono em 2010, somam-se quase 2 milhões, o que indica que a cada 4 alunos do Ensino Médio, um deles é retido.

Como lembra Mainardes (1998), a reprovação traz repercussões negativas, como por exemplo, a queda de autoconceito do sujeito reprovado, que o leva, muitas vezes, ao abandono da escola e ao desperdício de recursos e congestionamento do sistema. A extensão da obrigatoriedade que atingiu o Ensino Médio em 2009 tentou amenizar o problema de reprovação e abandono escolar, porém, como destaca Mainardes (1998), qualquer mudança educativa que se pretenda não será consolidada por meio apenas de legislação, já que as decisões políticas impostas verticalmente e sem discussões prévias com os sujeitos diretamente envolvidos dificilmente se efetivarão.

E talvez, como estudado em Pierre Bourdieu, no capítulo anterior, a efetivação das leis não seja, de fato, o objetivo de quem as implementou. O objetivo talvez seja direcioná-las para que se mantenha a dominação simbólica que já está interiorizada pelos sujeitos. E a contribuição da escola para essa dominação simbólica está em ser um fácil veículo legitimador das discrepâncias sociais.

Diante desses dados, fica claro que entre os problemas diagnosticados no Ensino Médio, o mais agravante é o da distorção idade/série, que em 2010 atingia cerca de 2,9 milhões, seguido pela reprovação que abrangia a casa dos 1,44 milhões e do abandono que alcançou o número 860.840.

Dessa forma, como constata Silva (2010), uma defasagem está implicada à outra, afinal, não haveria alunos fora da série considerada adequada à sua idade ou fora da escola se não houvessem também as reprovações escolares. Reprovações essas que de acordo com Paro (2001), são adotadas como medidas punitivas aos sujeitos que não aprenderam o que deveriam no seu ano letivo, e que se não aprenderam o que deveriam é porque o sistema educacional falhou. Mas afinal, o que existe por trás dessa falha então?

Segundo Pochman (2007), as condições familiares e sócio-econômicas também influenciam na decisão de abandonar os estudos, principalmente entre

aqueles desprovidos de recursos financeiros que precisam trabalhar, mesmo que de forma precária, para ajudar a sua família. Essa constatação leva à outra, a qual não justifica os problemas educacionais, mas pode explicar grande parte deles: por trás de um sistema educacional falido, existem estruturas sociais que se articulam simbolicamente para serem mantidas como tal. E, para isso, fazem da escola o seu instrumento de legitimação.

Entretanto, se por um lado, a escola é parte constituinte da sociedade de classes, e por isso, tem a sua atuação transformadora limitada, por outro lado, não se pode ignorar que existem no sistema educacional público-estatal brechas que podem ser aproveitadas para o desenvolvimento de ações transformadoras da realidade social. E, embora a escola não seja a única responsável pela transformação da sociedade, que se permita através dela, pelo menos observar a realidade e incomodar-se com ela.

O Ensino Médio, em especial, precisa ter sua finalidade redefinida e sua estrutura curricular reorganizada para oferecer caminhos para que o jovem perceba qual a sua área de maior interesse, e escolha se quer cursar o Ensino Superior ou seguir para o mercado de trabalho. Para isso, é necessário que sejam estabelecidos conceitos claros e objetivos nos textos legislativos, a começar pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que precisam ser menos sugestivos e mais diretivos. Afinal, segundo Moehlecke (2012), percebe-se uma descontinuidade das políticas educacionais brasileiras, que acabam assumindo um caráter mais voltado para programas de governo, com previsão para iniciar e para acabar, de acordo com os mandatos.

De acordo com a autora, as DCNEM – 2012, definidas pela Resolução CEB/CNE nº 2 de 2012, mantiveram as mesmas preocupações que constavam nas DCNEM da década de 1990, como por exemplo: a necessidade de se criar uma identidade específica para o Ensino Médio; a adequação da sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposta de um currículo mais flexível e a autonomia das escolas na definição dos seus currículos. A intenção das novas diretrizes curriculares parece que continua sendo a de convencer os sistemas de ensino, para que estes decidam se aderem ou não às propostas.

Percebe-se nas novas DCNEM uma preocupação em especificar a noção de trabalho do qual se fala, muito provavelmente devido aos questionamentos feitos por

pesquisadores da área sobre o conceito de trabalho do qual se falava nas DCNEM da década de 1990.

Art. 13 As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2011, p. 20).

O texto das DCNEM – 2012 parece ter sido escrito com mais cautela, pois se utiliza bastante de expressões que remetem à educação unitária, como por exemplo: relação entre teoria e prática, trabalho como princípio educativo e formação integral. Enquanto que nas DCNEM anteriores falava-se de forma mais escancarada em aquisição de competências e habilidades para o mundo do trabalho. E trabalho aqui era tratado de forma genérica, o que dava margem a diferentes interpretações.

De acordo com Moehlecke (2012), o desafio do Ensino Médio segundo as DCNEM – 2012 não é mais superar a dualidade educacional, mas sim construir um currículo que ofereça múltiplos significados ao jovem.

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio apud MOEHLECKE, 2012, p. 55).

É inegável que as DCNEM – 2012 estão inseridas num contexto político, social e educacional diferente do vivido na década de 1990, mas ainda assim, algumas das críticas realizadas por pesquisadores na época parecem que persistem nos dias de hoje. Isso prova que o mero aprimoramento dos textos legislativos não resolve os problemas que permeiam o Ensino Médio e mais que a mudança de palavras e expressões é necessário o acompanhamento de perto da aplicação do que está previsto na lei e nas diretrizes.

2.2 A dualidade do Ensino Médio e a educação integrada

Se o ensino no Brasil é deficitário, grande parte desse déficit se deve ao Ensino Médio, pois entre os níveis da Educação Básica, esse é o que mais sofre por falta ou confusão dos seus objetivos, porque não há um consenso sobre a sua finalidade, já que há os que defendem uma formação humanista e científica única para todos, outros que defendem uma formação profissionalizante, outros ainda que defendem a separação entre o ensino Médio regular e o ensino técnico profissional, e há por sua vez, aqueles que defendem o Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou profissional. Nosella (2011) destaca que o Ensino Médio sofre divergências administrativas também, já que

Para muitos, a formação dos jovens é tarefa exclusiva do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos estados; para outros, a preparação técnica e profissional é de competência das Secretarias de Desenvolvimento e Tecnologia ou de outras Instituições públicas congêneres. Mas há quem defende que a formação técnica e profissional é tarefa das instituições privadas voltadas às atividades práticas, pois estas sabem como formar seus quadros produtivos e tendem naturalmente a criar suas escolas próprias (NOSELLA, 2011, p. 2).

O autor menciona também a divergência curricular que o Ensino Médio enfrenta, quando divide as opiniões entre os que defendem três anos de estudo para o Ensino Médio regular; os que acham necessário um ano a mais para o Ensino Médio integrado e aqueles que defendem quatro anos para todo o Ensino Médio. Para o ensino técnico ou profissionalizante não é diferente, pois as opiniões se dividem entre os que defendem a sua conclusão em semanas, um ano e meio ou até, no máximo, dois anos.

A ideia de educação integrada, que visa formar o sujeito de forma integral nos aspectos físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico, teve sua origem na educação socialista. Comenius, um dos maiores educadores do século XVII, com o seu lema "ensinar tudo a todos", desejava que o homem se colocasse no mundo como autor. Do mesmo modo pensavam os renascentistas e principalmente os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX (Ciavatta, 2005). Segundo a autora, o conhecimento sempre foi reservado aos filósofos, aos sábios e religiosos que constituíam as elites e conforme foram desaparecendo as oficinas que formavam artesãos, controladas pelas corporações de artes e ofícios na Europa, surgiam as escolas que recebiam também os trabalhadores produtivos. Entretanto,

como afirma Manacorda (2004), estes trabalhadores aprendiam conteúdos diferentes daqueles que se preparavam para serem dirigentes.

No Brasil, Ciavatta (2005) postula que o dualismo das classes sociais e a discriminação do trabalho manual são heranças dos séculos de escravismo que viveu o país. As elites intelectuais mostraram preocupação com o analfabetismo apenas na metade do século XX, enquanto que a educação do povo se tornava objeto de políticas de Estado. Entretanto, a autora, observa que seu caráter dual esteve sempre presente, fornecendo educação geral para as elites dirigentes e o preparo para o trabalho aos órfãos e desamparados (Ciavatta, 2005).

Ramos (2005) destaca que o aumento das técnicas básicas entre indústrias de diferentes ramos no Brasil gerou a necessidade de formação de indivíduos com habilidades necessárias para o trabalho e conforme as técnicas iam se aprimorando, iam se condensando em ofícios comuns aos processos diversificados de produção e originando as profissões. Com a “divisão técnica e social do trabalho, associada à separação entre trabalho manual e intelectual, as profissões passaram a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade” e assim cada profissão passou a exigir um nível de escolaridade para sua execução (RAMOS, 2005, p. 109).

Dessa maneira, a complexificação das profissões trouxe, segundo Ramos (2005), a necessidade de relacionar a habilidade técnica a uma teoria subjacente, o que demandou o treinamento e a certificação dos aprendizes:

Tem-se, então, por exemplo, que na formação do Técnico em Química, antes de dominar as técnicas de laboratório, era preciso conhecer os princípios da Química; para um Técnico em Eletrônica, os procedimentos de um conserto eletrônico requerem conhecer os princípios da Física; ou para o Técnico em Enfermagem, sobre um procedimento de assistência à saúde e os princípios da Biologia (RAMOS, 2005, p. 111).

A partir disso, obteve-se a aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral, baseada, porém, na racionalidade taylorista-fordista de produção que obedecia a sequência linear dos fundamentos seguidos por métodos e em seguida pela experimentação. Tal sequência tornou as disciplinas abstratas demais dentro de um currículo fragmentado (Ramos, 2005). Por outro lado, não deixou de ser fragmentado também o ensino da formação geral no Ensino Médio propedêutico,

pois seu currículo era elaborado sob os parâmetros científicos cobrados para o ingresso no Ensino Superior.

Como se observa no início deste capítulo, o Ensino Médio brasileiro é marcado por um caráter elitista que desde sua criação como antigo ensino secundário, prepara o jovem de famílias ricas para o Ensino Superior, excluindo o jovem de famílias desprovidas de recursos financeiros, dessa possibilidade, pois o direcionava para o ensino técnico profissional.

Como já foi exposto nesse capítulo, esse dualismo se estrutura de modo mais explícito com a Reforma Capanema que, pelas leis orgânicas, regulamentou a separação entre o ensino secundário acadêmico e aristocrático e o ensino profissional nos diversos ramos da economia, assim como o ensino normal para professores de modo paralelo e independente.

Foi a partir de 1964 que a educação profissional e o ensino universitário assumiram uma posição de importância no sistema educacional devido à rápida urbanização e ao aumento da exigência de maior escolaridade para a contratação de trabalhadores. Com a Lei nº 5692/71 surgiu a necessidade de atender à demanda por técnicos de nível médio e amenizar a pressão no ensino superior sob o argumento de faltar técnicos no mercado de trabalho e compensar a decepção dos jovens que não conseguiam uma vaga na universidade e no mercado de trabalho por falta de uma habilitação profissional (Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005).

De acordo com os autores, a tentativa da mesma lei de superar o dualismo no ensino secundário por meio da profissionalização compulsória, sofreu resistência do segmento da população que frequentava as escolas de ensino acadêmico, da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, e apesar de algumas tentativas para manter a profissionalização compulsória com o ensino acadêmico mesmo sem uma habilitação técnica, a Lei nº 7.044/82 eliminou de fato a profissionalização obrigatória no então segundo grau.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que com a extinção da profissionalização compulsória no 2º grau promovida pela Lei nº 7.044/82, o caráter de formação profissionalizante passou a ser assumido pelas escolas técnicas federais. Portanto, até o final da década de 1980, essas escolas ficaram responsáveis pela formação de técnicos de 2º grau, o que lhe conferia um papel importante para o setor econômico.

Para romper com a dicotomia entre educação básica e técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, como defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), em termos pedagógicos e epistemológicos, era preciso que a educação no Ensino Médio englobasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, desenvolvendo todas as potencialidades humanas. Afinal, esse nível de ensino precisa recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, propiciando ao aluno “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35). Se seguisse por esse caminho, o Ensino Médio formaria politécnicos e não técnicos especializados.

Segundo Ferreira (1988), no Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, o termo politécnico refere-se ao estudo de “numerosas artes ou ciências” e à “escola onde se estuda engenharia” (FERREIRA, 1988 p. 515). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), expandem esse termo para o domínio das modalidades fundamentais que sustentam a diversidade de processos e técnicas de produção que existem. Nesse sentido, o objetivo da educação seria, por meio também da profissionalização, possibilitar ao jovem mais caminhos que auxiliassem na construção de seu projeto de vida e não formá-lo estritamente segundo os interesses do mercado como um adestramento a uma certa habilidade, que ignore seus fundamentos e sua relação com o processo produtivo como um todo (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

Assim como a ideia de integração entre formação geral e educação profissional é recente no Brasil, o conceito de politecnia surge com o debate ocorrido na década de 1980 sobre a “possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 41). Dessa forma, Saviani (2003 apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005) chama a atenção para o risco que há da palavra politecnia ser mal interpretada como uma totalidade de diferentes técnicas fragmentadas e independentes. Quando, na verdade, segundo o autor, politecnia refere-se ao estudo dos fundamentos que sustentam as diferentes modalidades de trabalho, bem como a sua essência. Marx utilizava os termos “educação politécnica e educação tecnológica” como ideia de um ensino pautado nos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 33).

Particularmente, é no primeiro projeto de LDB, elaborado após a Constituição de 1988, com o retorno da democracia representativa, que a ideia de integração

entre formação geral e educação profissional começou a ocorrer. Buscava-se uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, ideia essa que conciliava com a ideia de politecnia. Nessa perspectiva, a educação politécnica tinha por objetivo incluir ao programa curricular do Ensino Médio o trabalho como princípio educativo, como defendia Gramsci (1985). Segundo o autor, é preciso considerar que o trabalho pode ser entendido como atividade mercantil que aliena o sujeito de si e dos outros ou por meio da historicidade que o envolve como atividade criadora e enobrecedora do homem. A partir dessa última compreensão, Ciavatta (2005) destaca que é possível atuar de forma transformadora na realidade para ressignificá-la. Segundo a autora, é nessa ação que se encontra o trabalho como princípio educativo, defendido por Gramsci e ampliado por Nosella (2011), com um sentido mercadologicamente desinteressado, que possibilite ao jovem consolidar a sua autonomia e a sua identidade moral, intelectual e social.

Nosella (2011), destaca que o Ensino Médio somente não foi dual quando excluiu de forma escancarada os jovens trabalhadores, no período que antecedeu a industrialização. O autor alerta ainda que não foram poucas as tentativas de dissimular a dualidade educacional do Ensino Médio, pois a profissionalização compulsória estabelecida pela LDB de 1971 tentou mascarar as desigualdades sociais, desconsiderando as diferentes classes na estrutura social, quando propôs “a escola única do trabalho” para uma “sociedade que produz cidadãos cada vez mais diferentes” (NOSELLA, 2011, p. 3). Em contrapartida, o autor aponta aspectos positivos obtidos com a tão criticada Reforma Capanema no sistema educacional e utiliza palavras de Paschoal Lemme, que assessorava a Comissão de Educação e Cultura:

Por incrível que pareça, acho a organização do ensino secundário que ele [*ministro da Educação Gustavo Capanema*] fez muito mais realista do que esta lei da ditadura (5.692/71), essa lei de colocar o profissionalizante metido numa escola, uma coisa inteiramente irreal. Ele fez logo as coisas às claras, fez o ensino secundário, o único que conduzia à universidade, e fez, em segundo lugar, um ensino industrial, um ensino comercial, um ensino agrícola para as classes de nível econômico um pouco menor... e o ensino normal. Assumiu as classes sociais: não sei se é elogiável, mas é interessante (LEMME, 1988 apud NOSELLA, 2011, p. 3, grifo nosso).

O caráter ideológico da pedagogia das competências foi retomado com a atual LDB (Lei nº 9.394/96) e desviou “os processos educativos dos horizontes de construção de uma concepção crítica do mundo”, fazendo da função da escola

proporcionar aos alunos não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados, mas sim, o desenvolvimento de competências genéricas para que o sujeito se adaptasse às instabilidades da vida (RAMOS, 2005, p. 112). Quanto à educação profissional, o mais importante passou a ser o desenvolvimento de competências adequadas às operações que requerem pouco conhecimento especializado e mais capacidade de resolver problemas imediatos. A pedagogia das competências trouxe uma falsa ideia de que o currículo do Ensino Médio estava organizado de forma integral por incluir resolução de problemas e projetos que envolvessem saberes cotidianos. Todavia, segundo Ramos (2005), essa proposta curricular promove desintegração curricular e não o contrário. Outra falsa ideia integradora, transmitida pela pedagogia das competências, é a priorização da aprendizagem por meio de projetos isolados e implementados sem discussão, que segundo Mattei (2002), compartimenta os saberes por meio de ações previamente calculadas e com resultados já esperados, substituindo assim, o aprender pelo fazer.

Ciavatta e Ramos (2011) preconiza a educação integrada como uma concepção de formação humana que engloba o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo, com o propósito de possibilitar “a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 31). Dessa forma, a integração no sistema educacional, conforme ressalta Ramos (2005), implica a unidade entre as diferentes disciplinas e conhecimentos articulados e tem por objetivo possibilitar aos alunos compreender a realidade para além de sua aparência. A organização curricular da educação integrada, segundo a autora, se fundamenta em três princípios:

- Reconhecimento do homem como ser histórico-social que se utiliza da natureza para satisfazer suas necessidades e dessa relação produz conhecimento;
- Compreender o real como uma totalidade, reconhecendo as partes e as relações entre elas, o que se constituirá em seções tematizadas da realidade, ou seja, em teoria. Assim, a teoria pode ser considerada como “o real elevado ao plano do pensamento” (RAMOS, 2005, p. 115);
- A partir da compreensão da realidade é preciso pensar sobre ela e então produzir conhecimento.

Dessa forma, Ramos (2005) define o conhecimento como produto das relações descobertas e apreendidas no plano do pensamento. Essas apreensões, no plano do pensamento, ela define como teoria, a ciência, como o conjunto dessas teorias sistematizadas. Cabem às disciplinas escolares no ensino integrado permitir a apreensão dos conhecimentos já construídos da realidade e à interdisciplinaridade, relacionar as teorias resultantes de distintos recortes da realidade, bem como dos distintos campos da ciência por meio das diferentes disciplinas. No entanto, o ensino de disciplinas escolares isoladas entre si e desconectadas da realidade, como propõe a pedagogia das competências, não permite a compreensão da totalidade do real, e por isso é incompatível com a educação integrada (Ramos, 2005).

Portanto, Ramos (2005) alerta que na educação integrada não há apenas o ensino do geral ou apenas o ensino do específico, afinal, nem um e nem outro pode ser compreendido de modo desarticulado da ciência básica.

Por exemplo, o conceito de PH foi formulado a partir de um tratamento matemático da teoria ácido-base utilizando-se a função logarítmica. O logaritmo, portanto, antes de ser fundamento para o conceito de PH, é um conceito matemático apropriado com finalidades específicas. Além disto, o conceito de PH, ao tempo em que é utilizado em técnicas de medida do índice de acidez de soluções, tem um sentido na formação crítica de cidadãos, à medida que sua compreensão possibilita decidir, por exemplo, sobre a pertinência ou não de se ingerir um alimento ácido, ou de se comprar um produto fora do prazo da validade, dentre outras situações. No caso das Ciências Sociais, pode-se ensinar História Política, por exemplo, por um sequenciamento de fatos ou partindo-se da reflexão sobre o mundo contemporâneo, de suas características produtivas e culturais, chegar ao conhecimento da História sincrônica e diacronicamente (RAMOS, 2005, p. 121).

A autora ressalta a importância de se atentar para o fato de que integrar não significa sobrepor disciplinas de formação geral e específica, bem como o aumento de um ano de estudos profissionais aos três de ensino médio regular. A integração demanda que sejam problematizados processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar; explicitar teorias por meio de contextualização e interdisciplinaridade, como por exemplo:

[...] a construção de uma usina hidrelétrica numa determinada região, problematizada na perspectiva tecnológica evidenciaria teorias, conceitos e procedimentos técnico-científicos predominantemente da Física. Mas, se problematizado na perspectiva ambiental, por exemplo, evidenciar-se-iam

questões, teorias e conceitos da Biologia e da Geografia. Mas toda questão ambiental é também econômica e política, portanto, ao ser tratada nessas perspectivas, serão evidenciados conceitos das Ciências Sociais. Enfim, nenhuma perspectiva em si esgotaria a totalidade do fenômeno. Por isto, o currículo integrado requer a problematização dos fenômenos em múltiplas perspectivas, mas também uma abordagem metodológica que permita apreender suas determinações fundamentais (RAMOS, 2005, p. 123).

Além disso, para uma educação integrada é preciso situar os conhecimentos gerais da natureza e aqueles apropriados pelo homem:

A possibilidade científico-tecnológica de uma usina hidrelétrica está na transformação de um tipo de energia em outra visando à sua utilização pelas pessoas. A “transformação de energia” é uma lei geral da natureza, a transformação da energia mecânica em elétrica, é uma apropriação humana desta lei geral (RAMOS, 2005, p. 123).

Para Frigotto (2005), uma sociedade, como a brasileira, que apresenta uma conjuntura desfavorável, na qual filhos de famílias de baixa renda precisam obter uma profissão para colaborar com o rendimento da família, sem condições de protelar essa entrada no mercado de trabalho para o término do Ensino Superior, necessita de uma educação básica unitária e politécnica que integre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, e supere a divisão do sujeito entre aquele que realiza a atividade de executar e a atividade de pensar, dirigir ou planejar. Segundo Ciavatta (2005), por meio do Ensino Médio integrado busca-se superar o ensino mecânico do trabalho no seu sentido operacional e assegurar ao jovem o direito a uma formação completa que o possibilite escolher ou o prosseguimento dos estudos ou a inserção no mercado do trabalho.

A aprendizagem, segundo a autora, envolve

[...] a compreensão de fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas (CIAVATTA, 2005, p. 93).

Dessa forma, para que se concretize uma aprendizagem mais integrada é preciso abandonar as práticas mecânicas da educação profissional e as densas teorias da educação propedêutica que, segundo a autora, também assumem um caráter mecanicista ao treinarem para o vestibular. Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que a implantação do Ensino Médio integrado parece difícil, a priori, porque a

sociedade estruturada em classes sociais, a ideologia imperativa das necessidades materiais imediatas e a ineficiência dos setores públicos, aprisionam o sistema educativo na dualidade de ensino. Entretanto, as autoras acreditam na possibilidade de implantação da educação integrada, desde que haja um projeto sólido e coerente para a sua realização, que supõe:

A superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 36).

Ciavatta (2005) defende que são necessários alguns pressupostos para que se inicie um processo de integração e humanização no Ensino Médio:

- Para que se efetive uma educação integrada no sistema educacional, é preciso que seja pensado e desenvolvido um projeto de sociedade, no qual se aponte os problemas da realidade social para que seja enfrentada e superada a dualidade primeiramente de classes, e que as esferas responsáveis pela educação demonstrem vontade política para reescrever o sentido da escola, tornando-a preparadora para a vida e não apenas para o vestibular ou apenas para o mercado de trabalho;
- Deixar claro no texto da lei a articulação entre o Ensino Médio de formação geral e a Educação Profissional em todas as suas modalidades para que não fiquem lacunas que possam justificar a má qualidade do sistema público de ensino;
- O programa curricular deve ser elaborado com reflexão, visando contemplar disciplinas básicas articuladas ao específico, incluindo visitas, estágios, etc. e levando em consideração as possibilidades de que o mundo externo proporcionará ao aluno a ideia que ele tem de si mesmo e o diálogo com a família;

- Experiência de democracia, seja entre os gestores e professores, entre estes e alunos respectivamente e o resgate de valor que a escola assume na constituição do sujeito social;
- Investimentos garantidos para a educação que incluam cumprimento do que determina a Constituição sobre financiamento à educação.

O texto legislativo e as diretrizes podem até contemplar esses pressupostos, por meio das palavras: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação, no entanto, na prática, eles não são concretizados.

O que foi analisado neste capítulo traz a preocupante constatação de que, mesmo depois de muitos anos de promessas e tentativas, o Ensino Médio ainda não incluiu todos os jovens de forma igualitária e permanente. E o fato de ainda encontrar-se confuso quanto à sua finalidade acentua as incertezas e as dúvidas que assombram os jovens quanto ao seu projeto de vida. Assim, muitos são os desafios que devem ser enfrentados pelo Ensino Médio para não apenas oferecer, mas assegurar um suporte metodológico, teórico e prático para a formação do jovem, estimulando-o a pensar em seu projeto de vida e profissional e permitindo-o escolher suas prioridades. É claro que não se pode negar que o ensino técnico seja uma necessidade para muitos jovens, que precisam se inserir com mais urgência no mercado de trabalho, porém, essa necessidade decorrente da estrutura social de classes não justifica o abandono do Ensino Médio público não profissionalizante.

Entretanto, como afirma Nosella (2011), é preciso lembrar que a necessidade de se inserir no mercado de trabalho suspende o direito do jovem de ter uma indefinição profissional, que é considerada normal durante o Ensino Médio e num período de 4 ou 5 anos após o seu término. Nosella (2011) se utiliza de um exemplo muito emblemático, para denunciar o descaso do Estado com o nível de ensino em questão:

Maicom precisa conviver com livros, computador, viajar, se relacionar de forma rica e variada, ler e escrever, sem que falte nada de essencial em sua casa. Maicom será encaminhado para uma prática produtiva, imediata e/ou para um curso profissionalizante rápido que o ajude a desempenhar algum serviço remunerado. Qual a tendência profunda ou o talento de Maicom? Vários. Mas não haverá tempo e condições materiais para ele identificá-los e cultivá-los. Na melhor das hipóteses, será uma matrícula entre as mais de 90% do ensino médio regular público, noturno, para ter diploma. Quem poderá abrir-lhe o horizonte da possibilidade concreta e pessoal de ser um dia um futuro dirigente? Como lhe mostrar que, no futuro, deverá sim

exercer alguma atividade prática produtiva, mas também se tornar um cidadão pleno, isto é, um dirigente? Como fazer com que acredite sinceramente nisto? Quem o educará nesse sentido, formando-o na profissão para a qual demonstra mais talento e na responsabilidade política? A resposta é que compete ao Estado educar nessa perspectiva todos os milhões de Maicom da nação, por meio de um estudo de elevada qualidade, de amplo espectro cultural, não assistencialista (NOSELLA, 2011, p. 8).

O autor pretende com esse exemplo, demonstrar que o Estado precisa, primeiramente, possibilitar ao jovem protelar a sua entrada no mercado de trabalho, o que implica na sobrevivência da família sem a contribuição imediata desse jovem. O que por outro lado, só será possível com a superação da sociedade de classes.

Embora não seja a única responsável, é inegável a importância da escola e de uma educação integrada para contribuir com a superação da sociedade de classes, por meio de uma formação consciente e contra ideológica. Afinal, é fato que a escola sozinha não fará a transformação da sociedade, mas também é fato que essa transformação não se fará sem a escola (Duarte, 2001).

Dessa forma, de todos os desafios existentes nas diferentes etapas da educação, os referentes ao Ensino Médio são os que precisam de respostas mais urgentes, pois é nesse nível de ensino que o jovem deve ter espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos e habilidades e sobre a realidade da universidade e do mundo do trabalho. Há que se trabalhar no caminho de uma escola média que ofereça elementos que orientem o jovem na construção de um rumo para sua vida, para que esse nível de ensino saia da condição de massificação barata e para que os jovens tenham direito a uma educação que lhes faça sentido e lhes ajude a encontrar novos horizontes.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Os sujeitos desta pesquisa abrangem o total de seis alunos do segundo ano do Ensino Médio do período da manhã de três escolas do município de Rio Claro-SP, sendo três meninas e três meninos. Os jovens foram distribuídos da seguinte forma: um menino e uma menina, estudantes do colégio particular, que serão chamados respectivamente de P1 e P2. Da Escola Técnica Estadual (Etec) participaram duas alunas, sendo uma estudante do segundo ano do Ensino Médio regular e outra do segundo módulo do curso de Enfermagem, as quais serão chamadas de E1 e E2.

Na escola da rede pública de Ensino Médio regular, localizada na periferia da cidade, foram ouvidos depoimentos de dois jovens, que serão identificados por R1 e R2.

O critério de escolha dos alunos foi o rendimento escolar de cada um. Para tanto, a direção da escola considerou como alunos com bom rendimento, aqueles que são assíduos, possuem boas notas e são comprometidos com suas tarefas.

Dessa forma, assim ficaram classificados os jovens:

Alunos com bom rendimento:

- P2 do colégio particular;
- E1 da Etec;
- R1 da escola de Ensino Médio regular.

Com rendimento insatisfatório:

- P1 do colégio particular;
- R2 da escola de Ensino Médio regular.

É importante ressaltar que a diretora da Etec alegou que não conseguiu seguir o critério de escolha dos alunos no curso técnico em Enfermagem especificamente, porque não há alunas com rendimento insatisfatório. Dessa forma, a aluna E2 também possui um rendimento considerado bom.

Os jovens do colégio particular foram ouvidos ao final do primeiro semestre de 2012, quando já estavam em fase de provas finais, e por isso, conseguiam após o

término dessas provas, conversar com a pesquisadora. As alunas da Etec foram ouvidas no período de férias que ocorreu em julho de 2012. Os alunos da escola pública de Ensino Médio regular conversaram com a pesquisadora no início do segundo semestre de 2012, no período em que estavam em aula, com liberação cedida pela direção e professores.

Os encontros aconteceram na própria escola por dificuldade de locomoção dos jovens. Foi mantido contato frequente com esses jovens por aproximadamente três meses, por meio de telefone, e-mail e redes sociais.

Para definir a classe social dos jovens participantes, foram utilizados como referência os critérios divulgados no ano de 2012 pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), que utiliza dados do Levantamento Socioeconômico (LSE) 2011 e classifica os estratos da sociedade segundo a renda média bruta mensal familiar, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 8 - Classificação econômica segundo a renda bruta mensal das famílias

Classes	Renda média bruta familiar no mês em R\$
Classe A	9.263
Classe B1	5.241
Classe B2	2.654
Classe C1	1.685
Classe C2	1.147
Classe DE	776

Fonte: ABEP – 2012

Dessa forma, os jovens participantes ficaram classificados da seguinte maneira:

Quadro 9 - Classificação econômica dos jovens depoentes, segundo critérios da ABEP - 2012

Jovens	Renda média bruta familiar no mês entre (R\$)	Classes (por aproximação)
P1	5.242 a 9.263	A
P2	2.655 a 5.241	B1
E1	2.655 a 5.241	B1

E2	1.148 a 1.685	C1
R1	1.686 a 2.654	B2
R2	1.686 a 2.654	B2

Elaborado pela autora por meio de dados divulgados pela ABEP - 2012

Com base nos objetivos da pesquisa já citados nesse trabalho, o material analisado foi organizado, inicialmente, de acordo com os temas que apareciam nos depoimentos dos jovens. Em outro momento, estes temas foram distribuídos entre as três categorias que seguem, sob a luz teórica de Bardin (2010).

- Os projetos de vida dos jovens.
- As relações sociais e os projetos de vida (família, amigos e mídia).
- O Ensino Médio e os projetos de vida.

3.1 Os projetos de vida dos jovens

Percebe-se, ao analisar os depoimentos, que o plano profissional ocupa um espaço central no projeto de vida dos jovens depoentes, o que confirma a ideia de Dib e Castro (2010) de que o trabalho representa o pilar e o fio condutor na organização de uma trajetória de vida. Afinal, quando se referem a projeto de vida, todos os jovens participantes incluem o sucesso profissional para o seu futuro.

O jovem P1 estuda no mesmo colégio particular desde a Educação Infantil. No Ensino Médio possui uma bolsa-auxílio que lhe concede 10% de desconto na mensalidade, chegando a atingir aproximadamente mil reais. Tem 16 anos, mora com seu pai, sua madrasta e seus dois irmãos, sendo um rapaz de 21 anos e uma menina de 3 anos, num bairro considerado nobre da cidade. Seus pais são separados há mais de dez anos, e, por ter um relacionamento mais próximo com o pai, optou por morar com ele. Tem também uma irmã de 3 anos, que é fruto do atual relacionamento da mãe. Mantém um relacionamento recente com uma jovem, estudante do primeiro ano de outro colégio particular da cidade, com quem ainda não assumiu oficialmente um namoro, segundo o próprio P1.

O jovem P1 pertence à classe A, estuda no colégio particular e é considerado pela escola como aluno de rendimento insatisfatório, pois, segundo a coordenação, chega atrasado com frequência às aulas e apresenta alguns problemas referentes a

desinteresse escolar. Isso se confirma quando o jovem diz que não gosta de estudar, e, no entanto, obtém notas satisfatórias mesmo estudando apenas às vésperas das provas: “Em véspera de prova eu estudo (risos). E tiro uns 70, 80, é 70%, por aí” (P1).

Ele tinha intenção de cursar Direito, mas mudou sua opção, e atualmente, pretende investir na sua carreira de tenista: “Eu queria antes. Só que aí eu comecei a jogar tênis, daí eu preferi continuar jogando. Eu queria virar juiz, fazer Direito e tentar virar juiz, mas aí eu desisti. Acabei indo pro tênis mesmo” (P1).

O jovem diz que optou pelo tênis, inicialmente por lazer, a convite de amigos do seu irmão, depois, porque achou que não teria sucesso na carreira de juiz:

Ah, eu comecei primeiro foi porque gostei do tênis. Hoje em dia acho que porque eu não ia dar certo mesmo. Ah, não me imagino julgando o caso dos outros e tudo mais, vendo o caso dos outros, dando sentença... não serve pra mim (P1).

O estudante P1 demonstra empenho para alcançar seu objetivo, pois é bem informado sobre o assunto e dedica cerca de seis horas do seu dia para treinar tênis num clube renomado da cidade.

Estou treinando igual louco (risos). Todo dia, tudo que eu posso. A tarde inteira. O tanto que eu aguento. Eu só paro de jogar quando eu vejo que não estou mais aguentando andar mais na quadra. Eu estou treinando, entrando nos campeonatos por aí, vendo o que é que dá, se eu ganho (risos). Mais ou menos isso que eu estou fazendo. Aí quando eu estiver num nível um pouco mais alto, eu vou ver se eu acho uma escola de tênis mesmo, uma que eu treine bastante... e ver o que é que dá (P1).

A jovem P2 também do colégio particular estuda na mesma turma do aluno P1, também tem 16 anos. É filha única e mora com seus pais num bairro de classe média da cidade. Estuda no mesmo colégio desde a Educação Infantil, sempre com bolsa-auxílio abrangendo entre 30% e 50% de desconto na mensalidade. No Ensino Médio possui uma bolsa-auxílio, que lhe concede 40% de desconto na mensalidade do colégio. Encontra-se em um relacionamento estável há mais de um ano com um aluno de outra turma de segundo ano do mesmo colégio.

A aluna P2 pertencente à classe B1, é considerada como aluna com bom rendimento, segundo a coordenação do colégio particular. Ela parece realmente mais compromissada com seus estudos e determinada quanto ao que quer para seu

futuro. A estudante deseja cursar Direito em universidade pública, porém ainda não decidiu a área que pretende atuar. A jovem diz que já se prepara para enfrentar os vestibulares da melhor maneira possível:

Eu estudo bastante, me dedico bastante aos estudos porque eu acho que é essencial, para passar no vestibular, principalmente na OAB, que é bem complicado. Tem que estudar bastante. Tenho uma cronologia, uma linha de estudos, que eu acho que é importante (P2).

A jovem E1 da Etec tem 16 anos. É filha única e mora com sua mãe num bairro de classe média da cidade. Seus pais são separados há doze anos e seu pai mora na cidade de Araras - SP com o seu filho e sua atual esposa, com quem vive há cinco anos. Ela estudou desde a Educação Infantil em escola da rede pública de ensino e conseguiu aprovação no processo seletivo da Etec na primeira tentativa.

Ela pertence à classe B1, estuda no Ensino Médio regular da Etec e é considerada pela direção da escola como uma aluna com bom rendimento. A jovem E1 demonstra incerteza quanto ao que deseja para seu futuro, porém, a única certeza que ela possui é que deseja fazer uma faculdade em alguma universidade pública.

Eu quero fazer uma faculdade, entendeu? Eu já passei por várias mudanças de tema, vamos dizer assim. Eu comecei na área de exatas quando eu estava na 5ª série. Queria fazer Engenharia Civil. Achava muito legal ficar construindo prédio. Mas, aí eu comecei a chegar mais na 8ª série e ver que Matemática não era assim tão legal e que Biologia era mais legal, aí mudei para Biologia. Então agora eu decidi pela Medicina (E1).

A aluna defende que cada um deve fazer o que gosta já que seguirá com o mesmo trabalho para toda a vida.

Sempre que as pessoas me perguntam o que eu quero para minha vida, eu falo que você tem que seguir uma coisa que você gosta. Você já tem que trabalhar 30, 35 anos e trabalhar numa coisa que você não gosta é horrível. Tem que escolher uma coisa que você gosta então. Por enquanto, é Medicina. Eu não mudei ainda, mas se eu achar uma coisa que eu goste mais que isso, aí eu mudo (E1).

A jovem E1 valoriza a escola onde estuda, pois considera a conquista de sua vaga na Etec como um avanço e mais um degrau alcançado. Ela fará a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) neste ano como um treino para o

vestibular, mas alega que não fica pensando muito nos exames que terá que enfrentar para não precipitar a angústia. Parece preocupada quando percebe que quanto mais estuda mais precisa estudar.

A estudante de Enfermagem da Etec, E2, tem 17 anos, mora com seus pais e seu irmão de 13 anos num bairro periférico da cidade. Passou toda a sua vida escolar na rede pública de ensino, se submeteu ao processo seletivo da Etec por três vezes, sendo a primeira tentativa para o Ensino Médio regular e as outras duas para o curso técnico de Enfermagem, no qual foi aprovada na terceira tentativa, tendo seu nome divulgado na segunda chamada. Ela cursa concomitantemente ao curso de Enfermagem que faz no período da manhã, o terceiro ano do Ensino Médio regular no período da noite numa escola da rede estadual de ensino, próxima à sua casa. A jovem está há dois anos num relacionamento com um rapaz de 24 anos, que foi aprovado no mesmo período que ela para o curso técnico de Mecânica da mesma Etec.

A jovem E2 que pertence ao estrato C1 da sociedade, também possui bom rendimento escolar, como já citado anteriormente, é aluna do 3º módulo do curso de Enfermagem da Etec e demonstra muitas incertezas quanto ao seu projeto de vida. Ao contrário do que muitos pensam sobre quem procura um curso técnico, de que este estaria mais seguro do que quer, a estudante E2 diz: “Eu não sei ainda o que eu quero direito. Eu penso em fazer um monte de coisa, mas eu não sei. No fim acho que eu vou acabar não fazendo nada” (E2).

O elemento diferencial de E2 para os outros jovens que participaram da pesquisa é a possibilidade de experimentar por meio dos estágios, a profissão que ela a princípio escolheu. Essa prática lhe trouxe mais dúvidas e muita insegurança quanto a sua escolha:

Eu gostei e não gostei de algumas coisas. É assim, olha, no hospital eu não gostei muito do que eu vi, do que tem que fazer. No centro cirúrgico eu não gostei do que tem que fazer. Eu não sei se eu consigo, eu tenho muito medo de trabalhar nisso, de fazer alguma coisa errada, prejudicar uma pessoa (E2).

A jovem aprecia a função social que existe por trás da profissão de enfermeira, assim como a possibilidade de ajudar as pessoas e ser reconhecida por isso: “Eu gostei de cuidar da pessoa e ver que ela está doente e fala assim: nossa

bem, como você é boazinha. Alguém te elogiar por uma coisa que você tá fazendo, saber que você está ajudando a pessoa. Disso eu gosto” (E2).

Mas, a todo o momento traz aspectos negativos da profissão e diz ter ficado decepcionada com o descaso dos técnicos em Enfermagem:

Agora, assim, eu não gostei de coisa errada que eu vi, muita coisa errada sabe, como assim olha, o paciente está doente, ele está precisando de alguém porque a pressão dele está alta ou por causa de alguma coisa e os enfermeiros não estão nem aí. É muita coisa errada, fazem curativo tudo errado, falam assim: eu sei que está errado, não vai fazer assim, mas é mais fácil fazer assim, por isso que eu faço assim... E, não sei se já aconteceu com você, de ter um parente seu ou você estar ali acamado, internado e você precisar chamar e os enfermeiros virem com cara emburrada, de mau gosto. É muito ruim isso. Daí quando tem alguém como a gente, estagiária que vai com vontade, eles elogiam bastante. E isso é gostoso (E2).

A jovem reclama também da equipe de trabalho, dizendo que não há parceria entre as colegas de profissão. E embora tenha gostado de passar pela maternidade e pediatria durante o estágio, diz que não gostaria de trabalhar efetivamente neste lugar.

Entretanto, do que ela tem certeza é que precisa cursar uma faculdade, pois acredita que um curso superior lhe proporcionará mais possibilidades de encontrar um bom emprego, e assim, ocupar uma melhor posição na sociedade. Dessa maneira, a jovem defende a independência financeira da mulher:

Eu acho que eu preciso ter um estudo porque vai que um dia meu namorado me larga, o que eu vou fazer da vida? Eu não posso ficar dependente dele. Eu posso até parar por um período para cuidar da criança (E2).

Em contrapartida, é interessante observar que ela não tem como meta o estudo pelo conhecimento em si, mas como uma válvula de escape caso o namorado a abandone.

A estudante E2 diz que sonhava aos 18 anos ter condições financeiras para morar sozinha, mas se decepciona ao constatar que já está atingindo esta idade e não terá possibilidades de realizar este sonho: “Eu queria fazer 18 anos e ter dinheiro para ter uma casa e ficar na minha, entendeu? Mas, tudo que eu imaginava com os meus 13, 15 anos, eu vejo que é muito diferente, não tem nada a ver com o que eu pensava” (E2).

A estudante do curso Técnico em Enfermagem diz que pensou em fazer Pedagogia pelo fato de gostar de criança, no entanto, como sofre de uma laringite crônica e às vezes fica afônica, desistiu da ideia. É interessante observar como há um imaginário criado por detrás das profissões, como o de que o simples fato de gostar de criança se torne condição “sine qua non” para o exercício da profissão de Pedagogo. O que na verdade torna a profissão muito simplista e ignora todas as demais exigências que envolvem a prática de educar.

A estudante de Enfermagem parece mesmo não ter encontrado ainda uma área de interesse, pois iniciou também outros cursos de curta duração, como por exemplo, inglês, telemarketing, web designer e até curso para modelo, mas não os concluiu. Por gostar de se comunicar com as pessoas, ela pensou em cursar Psicologia, mas também não demonstrou segurança quanto a essa possibilidade. Ela afirma que gosta de escrever e de estudar, mas ainda não sabe exatamente o que deseja fazer profissionalmente: “Eu gosto de escrever textos. Eu me dou bem. Só que eu precisava saber o que eu quero fazer. Acho que eu precisava de uma luz” (E2).

A jovem diz também que gosta da disciplina de História, mas por ter muito atrito com o professor, não consegue ter um bom rendimento nessa disciplina:

Eu gosto de História, só que quando eu tenho aula com um certo professor, eu não vou com a cara desse professor de jeito nenhum. Desde a primeira vez que eu tive aula com ele, que foi na 6ª série. Eu nunca tive uma coisa assim com uma pessoa como eu tenho com esse professor, daí se eu vou fazer uma lição dele para entregar, acho que eu levo três dias para fazer, porque eu não consigo fazer a lição dele (E2).

Diante disso, a jovem afirma que irá terminar o seu curso na Etec, mesmo não gostando da prática da profissão e achando muito pouco uma Técnica em Enfermagem receber mensalmente R\$1.200,00.

No entanto, parece bastante preocupada com o seu futuro, principalmente, por ainda não ter uma decisão do que pretende fazer.

Eu acho que não compensa parar. Eu vou terminar, porque eu já não gosto de trabalhar com nada, então eu vou concluir, e vou arrumar um emprego, eu queria fazer uma faculdade, para subir, porque eu acho que é melhor do que ter só Ensino Técnico e Ensino Médio completo, mas não sei o que fazer (E2).

Dentre os jovens depoentes, a estudante de Enfermagem pareceu estar mais confusa quanto ao que planejar para o seu futuro.

O estudante R1 da escola de Ensino Médio regular da periferia, tem 16 anos, mora num bairro periférico e violento da cidade de Rio Claro com seus avós e seus dois irmãos de 19 e 20 anos respectivamente. Sua mãe mora no mesmo bairro, porém em outra casa com seu atual marido e seus outros três filhos, sendo dois meninos, um com 7 anos e outro com 10 anos, respectivamente, e uma menina com 13 anos. Esses três que moram com a mãe são filhos de um mesmo pai, seu atual marido. R1 é filho de um pai que nunca conheceu, e seus dois irmãos que moram com ele são filhos de outro pai, também ausente. O jovem estudou desde a Educação Infantil em escola da rede pública de ensino e tem um bom rendimento, segundo a coordenadora.

O aluno R1, pertence à classe B2, estuda no período da manhã no Ensino Médio regular e cursa Mecânica Automobilística há um ano no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Ele explicita em toda a sua fala, a emergência com que deseja se inserir no mercado de trabalho para ascender socialmente: “Bom, quando eu saio da escola, eu vou para outro curso, daí eu faço mecânica. E eu estou projetando terminar esse curso, pegar o diploma e tentar arrumar emprego depois numa empresa” (R1).

Fica implícita nos depoimentos de R1 a ideia de fazer algo que lhe garanta a sobrevivência. Ideia essa que coaduna com a Teoria do Capital Humano, de que o investimento em qualificação garante melhor renda e posição social a todos que assim fizerem por merecer.

O jovem R1 se mostra empenhado em superar suas condições de origem quando descreve sua rotina, com bastante determinação do que quer: “Saio daqui e eu vou para o SENAI, de onde eu saio às 17h e 30min. Às segundas-feiras eu tenho curso, no mesmo dia, de Informática” (R1).

Quando perguntado, o jovem diz que ainda não sabe se pretende cursar Ensino Superior, mas afirma que se for tentar fazer alguma faculdade, será de Engenharia Mecânica, para continuar na área em que está investindo. R1 parece valorizar a escola e os seus estudos, quando diz: “Ah, a escola é a base de tudo né...” (R1). O aluno alega que o processo seletivo de ingresso no SENAI é complexo na medida em que cobra conhecimentos gerais e resolução de problemas do cotidiano. E, seu ingresso no curso comprova seu compromisso com os estudos.

O jovem R1 demonstra segurança do que pretende, quando faz projeções de ingresso em grandes empresas: “Tem várias empresas aqui, que já abriram. Tem a Renault, lá na 14, mas primeiro tem que abrir uma oficina normal mesmo para aprender mais e ter mais conhecimento. Para aprender e depois pensar mais alto” (R1).

O projeto de vida desse jovem é típico dos sujeitos que se transformam em trãnsfugas de classe, assim chamados por Bourdieu (1989), os sujeitos que conseguem uma mobilidade social por meio de investimento em capital cultural institucionalizado.

Nos depoimentos de R1 é possível perceber com mais clareza a incorporação dos elementos simbólicos disseminados pela ideologia da Teoria do Capital Humano e do neoliberalismo, de que o aumento de capital econômico e uma boa posição social depende apenas de esforço individual.

O jovem R2 também da escola de Ensino Médio regular de periferia, tem 15 anos de idade, nasceu em Salvador-BA e está morando em Rio Claro há sete anos num bairro periférico próximo ao bairro onde mora o estudante R1. Ele vive com seus pais, sua irmã de 27 anos, seu sobrinho recém-nascido e seu cunhado, que são recém-casados e moram nos fundos de sua casa. Frequentou escola pública em todo o seu período de escolarização e não se lembra de ter cursado Educação Infantil, o que, segundo ele, justifica sua precoce idade para estar cursando o segundo ano do Ensino Médio. Já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a faixa etária de 15 anos para o primeiro ano, de 16 anos para o segundo ano e de 17 anos para o terceiro ano do Ensino Médio.

O aluno R2 possui um rendimento insatisfatório, segundo a coordenadora, e pertence à classe B2 de acordo com a classificação econômica feita pela ABEP (2012). O jovem parece não ter bem definido o que pretende para seu futuro, pois oscila entre algumas áreas como boxe, Medicina e Psicologia. No entanto, não tem qualquer espécie de pesquisa sobre o curso de Medicina e Psicologia e as instituições que oferecem esses cursos.

Bom, atualmente eu estou treinando. Quero, sei lá, conseguir entrar num evento grande, de luta. Treino boxe e boxe chinês. Mesmo eu não conseguindo, eu vou fazer faculdade de Medicina ou Psicologia, que eu gosto assim, dessas coisas (R2).

A prática do boxe parece ser mais por lazer, pois até quando o jovem fala da possibilidade de lutar como profissional demonstra descompromisso: “Eu vou continuar... não estou fazendo nada mesmo. Enquanto eu não arranjo um trabalho, eu vou fazendo” (R2).

Quanto aos outros cursos, ele também demonstra superficialidade quando diz o motivo das suas possíveis escolhas: “Medicina eu acho que deve ser muito gratificante, você salvar uma vida, ajudar alguém, sei lá. Psicologia eu gosto muito sabe, entender a mente das pessoas, poder ajudar” (R2).

O jovem R2 afirma que já foi à procura de trabalho, no entanto, alega não ter conseguido, devido à sua pouca idade. Isso demonstra que o jovem, assim como R1, pretende ocupar uma vaga no mercado de trabalho o quanto antes.

De um modo geral, os jovens participantes colocam a profissão como central em seu projeto de vida, já que buscam qualificação para obter status profissional, seja direcionado para o esporte, para o ramo industrial ou para o profissionalismo liberal. Uns demonstram intenção de protelar sua entrada para o mercado de trabalho e possuem condições financeiras para isso, outros demonstram a necessidade urgente de obter um emprego para conseguir sua independência financeira.

Entre os jovens participantes e mesmo entre os que querem e precisam trabalhar antes de concluírem os estudos, é unânime a importância atribuída ao capital cultural institucionalizado para obtenção de status profissional.

3.2 As relações sociais e os projetos de vida (família, amigos e mídia)

Os pais de P1 são separados há mais de dez anos e ele e seu irmão de 21 anos optaram por ficar com o pai porque, segundo o jovem, eles têm uma relação mais amigável. P1 mora então com seu pai, que é advogado, sua madrasta, que é terapeuta floral, seu irmão de 21 anos, que cursa Educação Física na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e sua irmã de 3 anos, fruto do segundo casamento do seu pai. Sua mãe é advogada e trabalha como escrevente no fórum da cidade. Mora com seu atual marido e sua filha de 3 anos, que é fruto do seu segundo casamento.

O jovem alega que teve bastante incentivo da família para cursar Direito, afinal, além de seu pai e sua mãe, seu tio e seu primo também são advogados. Isso demonstra que P1 tinha tudo para seguir carreira dentro dessa área. No entanto,

uma possível influência que possa ter colaborado para que o estudante abandonasse a ideia de cursar Direito e partisse para o tênis é o fato de seu pai praticar o esporte por lazer no mesmo clube onde ele treina atualmente: “Ele não joga profissional. Sempre jogou no clube por lazer. Só que aí a gente pegou as raquetes que ele tinha lá, fomos lá jogar e aí eu acabei gostando e continuei fazendo e estou jogando até agora” (P1).

Quando perguntado se houve algum incentivo do seu irmão, que cursa Educação Física, ele diz que não e que o incentivo maior mesmo veio do seu pai:

Eu comecei depois que meu irmão começou Educação Física, mas ele nunca me falou nada, é mais o meu pai. Quando eu era pequeno, acho que eu tinha uns 6 anos, meu pai me colocou para fazer aula de tênis, eu gostava e tal, só que eu acabei abandonando porque eu era pequeno, aí voltei agora depois de dez anos. E o meu irmão gosta mais de karatê (P1).

Entretanto, P1 diz que não houve fácil aceitação da família, pois seus parentes falavam:

Você devia fazer faculdade, você já está muito velho, começou velho. Aí tem que deixar de lado os comentários e continuar treinando (risos). Eu sei que é muito difícil mesmo, menos de 1/2% das pessoas que viram profissional, que jogam bem mesmo (P1).

O jovem reconhece as dificuldades da carreira, mas mesmo assim, parece estar empenhado em segui-la. E agora parece ter apoio, segundo ele, principalmente do seu pai e do seu avô: “Meu pai não fala nada, ele tinha me influenciado bastante para o Direito, mas ele não falou nada, ele falou que se eu quiser e estiver no nível para continuar sendo profissional, ele vai comigo até onde eu precisar” (P1).

Segundo P1, toda a sua família estudou no mesmo colégio em que ele estuda. Sua avó paterna é coordenadora do Ensino Fundamental I do colégio onde ele estuda, e após o término da conversa com o jovem, quando ele já tinha voltado para a sua sala de aula, por meio de uma conversa informal, a avó revelou que ser tenista é um sonho de adolescente de P1, que vai passar. Fica claro nesta breve conversa que ela não aprova a opção do jovem e o incentiva a seguir carreira acadêmica, dizendo que ele precisa cursar uma faculdade. Com isso, mais uma vez,

fica muito presente no ideário dos sujeitos a importância do capital institucionalizado para obtenção de status profissional.

Segundo P1, sua namorada (ainda não oficial) pretende cursar Engenharia Civil, e seus amigos não praticam esportes nem por lazer e nem com intenção profissional. O jovem fala que entre os seus amigos há os que pretendem fazer Medicina, Engenharia, Administração, e um deles pretende ser piloto de aeronave. Todos acham legal a opção feita por ele.

O jovem afirma que atualmente tem aumentado o número de pessoas que praticam tênis, pois, no clube onde ele treina, há bastante jogador que pretende seguir carreira profissional. A partir disso, percebe-se que o capital social construído no clube onde ele frequenta parece ter uma grande parcela de contribuição para a sua escolha profissional.

Outro fator que contribui para a escolha profissional de P1 e, que pode ser constatado claramente em seu depoimento, é a condição financeira favorável de sua família para sustentar seu sonho de ser tenista profissional.

Em primeiro lugar, porque o jovem pode dedicar grande parte do seu dia aos treinos sem se preocupar em conseguir um emprego urgentemente. Afinal, como já foi constatado, o jovem se ocupa da prática de tênis das três horas da tarde até às nove horas da noite, como ele próprio diz: “Saio da escola, almoço, espero dar umas três horas da tarde, vou lá e fico até oito, nove horas treinando” (P1).

É importante salientar que se trata de uma carreira que exige muito investimento financeiro e disponibilidade de tempo já que a caminhada para se alcançar o reconhecimento e status profissional nesta área é bastante longa e incerta, pois como já dito pelo estudante, menos de 1/2% consegue atingir esse status.

Tem que entrar na Federação primeiro, daí entra em campeonato, tem o ranking paulista, dependendo do quanto você for ganhando, você vai subindo no ranking e depois tem a Federação Brasileira e a ATP, que é a Associação dos Tenistas Profissionais, e aí você tem que ir disputando campeonato, ganhando, ganhando, aí, dependendo de como você estiver, vai vir gente querendo te patrocinar, para daí eles te darem raquete, darem tênis, vão dando dinheiro para você usar a marca deles (P1).

Além de todas as dificuldades ao longo da carreira, o custo para mantê-la é alto, pois além da mensalidade do clube, o jovem faz aulas particulares, que são pagas diretamente ao professor, como ele mesmo diz:

Agora é que eles abriram uma aula pública também para gente da minha idade. Antes era só para os pequenininhos. A aula particular você paga direto para o professor. Mas aí agora eu estou fazendo a particular e a pública também (P1).

O jovem revela que seu pai paga 160 reais por uma aula de uma hora por semana no clube e que quando concluir o Ensino Médio irá para uma escola em que há treino de tênis, na cidade de Americana-SP. Quando faz as contas de quanto gastaria ao final de um mês com as aulas particulares do clube e as aulas da escola de Americana, ele constata que alcançaria aproximadamente 1.000 reais. Além dos treinos, a carreira de tenista demanda também material específico e bastante oneroso.

Raquete profissional custa em média 600 reais. Tem que ter tênis próprio de quadra para jogar. Tem tênis diferente ainda, de quadra de saibro, quadra de lisonda e quadra de grama. Porque tem diferença de quadra, de saibro é lenta, lisonda é quadra rápida e a de grama é super-rápida. Daí dependendo do jeito que a bolinha bater, ela vai mais rápida, dependendo da quadra. Tênis eu não sei quanto é, porque meu pai que comprou para mim no Natal. Mas aquelas bolas sintéticas que tenista usa são 70 reais cada uma, 60 reais, é bem caro (P1).

Dessa forma, o jovem P1 poderá fazer aquilo que sonha, porque possui respaldo da sua família. O que seria impossível aos jovens que pertencem à classe mais baixa. Assim, mais uma vez fica confirmado que “o que quero fazer?” acaba esbarrando em “o que posso fazer?”

A aluna P2 é filha única e mora com seus pais. Na sua família não há advogados. Sua mãe é dona de casa e seu pai é gerente de uma loja de autopeças. Ambos fizeram toda a sua escolaridade na rede pública e não possuem graduação.

A jovem fala que seus pais confiam bastante no colégio onde ela estuda: “Eles falaram que no passado assim, na época deles era muito melhor a escola pública do que está hoje, porque hoje assim não tem muita condição de estudar, é melhor estudar em particular mesmo” (P2).

No entanto, embora seus pais apoiem a sua decisão, é possível perceber uma grande influência da mídia na sua escolha, pois P2 tem acesso a canais de TV a cabo e conta sobre os programas que ela aprecia:

Eu assisto bastante, na TV tem vários programas a que eu assisto e é sobre isso, sobre promotor e juiz e eu acho muito legal. Porque a minha mãe também assiste, então acho que ela me influenciou mais a assistir a esses programas. E eu acho muito legal assim, desvendar um caso e acusar, defender. Por exemplo, tem os que eu assisto tem "Law and order", é muito legal, "Medical detective" que é muito legal também, que eles mostram bem o julgamento, o caso, o que aconteceu, o crime, daí eles solucionando o crime, procurando as pistas, juntando. CSI eu também assisto, daí na hora do julgamento também mostra o promotor, o outro defendendo sabe... aí mostra o juiz, se condena ou não e quantos anos, é bem legal (P2).

Em seu grupo de amigos há quem queira cursar Relações Internacionais, Economia e Psicologia. Seu namorado, com quem mantém um relacionamento estável há mais de um ano, pretende cursar Engenharia Civil ou de Produção.

Fica claro no depoimento da jovem que ela atribui um valor fundamental à escola e aos seus estudos, que é responsável e que aproveita da melhor maneira possível o investimento que seus pais fazem em seus estudos. P2 afirma que sempre estudou no mesmo colégio particular, com auxílio de bolsa que abrangia entre 30% e 50% ao longo de sua escolaridade. No Ensino Médio, possui bolsa auxílio de 40%.

Percebe-se assim que a jovem não possui pressa para entrar no mercado de trabalho, pelo contrário, pretende postergar a sua entrada e prosseguir seus estudos, investindo em sua carreira acadêmica. Assim como no caso de P1, é necessário lembrar que as condições socioeconômicas da sua família lhe possibilita optar pela carreira acadêmica.

É importante deixar claro que não é impossível a um jovem de condições socioeconômicas desfavoráveis adiar sua entrada no mercado de trabalho e prosseguir seus estudos, para se tornar o que Bourdieu (1998a) chama de trãnsfuga de classe. Mas, não se pode negar que para esse jovem será infinitamente mais difícil conseguir se manter apenas estudando.

A estudante E1 do Ensino Médio regular da Etec, tinha apenas 4 anos quando seus pais se separaram. Dessa forma, há doze anos E1 mora apenas com sua mãe, da qual a jovem parece se orgulhar por estar concluindo o Doutorado na área de

Biologia, na UNESP de Rio Claro-SP. A estudante da Etec, sempre repetia com um sorriso no rosto: “Eu gosto bastante disso” quando se referia aos estudos da mãe.

O pai de E1 é fotógrafo profissional. Mora em Araras-SP com sua atual esposa e um filho, que é fruto desse casamento. A jovem parece não ter muito contato com o seu pai, principalmente por conflitos entre ele e sua mãe:

Eu não sei se ele fez uma faculdade de fotografia ou se ele fez só curso, porque como meus pais são separados eu não converso muito. Agora eu não vejo muito o meu pai porque ele não paga pensão, então eu não posso ir à casa dele... A minha mãe já entrou na justiça duas vezes e ela só não denunciou ele, por causa de mim. Minha mãe falou que se ele não paga a pensão, eu também não vou lá, entendeu? (E1).

Ela diz que seu pai apenas a leva para a escola, mas afirma que sente saudades do seu irmão e da família da sua madrasta, que segundo ela, a trata muito bem. E1 se mostra um pouco incerta quanto à relação que mantém com seu pai, mas acaba concordando com sua mãe:

Mas, eu sei que minha mãe está certa, entendeu? Eu não posso defender meu pai, porque ele está errado, ele devia pagar. A pensão é meio salário mínimo, mas já ajuda, porque esse ano acaba a bolsa da minha mãe e eu não sei o que vai ser... Eu tenho altas brigas com a minha mãe, porque eu não sou muito de conversar sobre isso, e a minha mãe acha que para mim tudo bem meu pai não pagar a pensão e ela acha que eu defendo ele, mas eu sei que no fundo ela está certa. Mas, mesmo diante disso, eu quero ver o meu pai, entendeu? (E1).

A estudante E1 se lembra da separação de seus pais com certo ressentimento: “Eu me lembro do meu pai indo embora e eu não podia ir com ele. Eu tenho isso muito forte na minha cabeça...” (E1).

Embora pareça muito dividida entre sua mãe e seu pai, ela diz que não consegue condená-lo pelos erros que cometeu no casamento com sua mãe: “É, eu acho que quando se trata de relação pai e filha é complicado, porque por mais que meu pai tenha feito um monte de besteiras quando estava com a minha mãe, ele é meu pai, e eu quero defender ele, mas não dá...” (E1).

A jovem E1 diz que o pai estava com intenção de tentar a guarda dela na justiça, mas a jovem não acredita que ele realmente faça isso: “Meu pai queria entrar na justiça para conseguir a minha guarda, mas eu duvido que isso aconteça e eu

não quero morar com o meu pai porque ele trabalha muito e eu gosto de morar com a minha mãe” (E1).

A infância de E1 parece ter sido um pouco complicada, devido à ausência do pai após a separação, e da mãe, por conta dos compromissos acadêmicos. A estudante conta que fez a Educação Infantil numa escola da rede pública bem próxima à UNESP, onde a mãe estudava, porém, em alguns momentos ela diz que era esquecida na saída da escola: “Era perto da UNESP, era fácil da minha mãe ir me buscar, quer dizer, isso quando ela não me esquecia... (risos)” (E1).

Ao mesmo tempo em que E1 se orgulha com o fato da mãe fazer doutorado, a jovem lamenta a ausência dela durante sua infância: “A minha mãe é uma boa mãe, mas às vezes ela estava muito ocupada na UNESP, sabe, então na hora que ela via, tinha estourado o horário e ela tinha que ir lá me buscar, entendeu?” (E1).

A jovem E1 reclama também dos atrasos do seu pai: “Mas nada supera meu pai, porque ele fala: eu vou te buscar às 6 e ele pegava às 8” (E1).

Diante disso, percebe-se que a jovem E1 teve uma infância bastante livre de controle dos pais, o que parece ter resultado em falta de limites:

Até a quarta série eu era terrível, era coisa de eu ir para a direção toda a semana. Se alguém virava a cara, eu virava e dava um tapão. Eu bati na minha professora, na minha professora de Ensino Fundamental, na minha diretora da escola, eu era o terror, mas minhas notas eram boas, entendeu? Até a 1ª série eu era muito louca e minha mãe começou a perceber e ela descobriu que eu tinha os mesmos problemas que ela teve na escola. Daí ela começou a prestar atenção e me ajudar... Ela começou a avisar na escola (E1).

Ela afirma que sua mãe levantou a hipótese de que a filha tivesse hiperatividade, já que ela própria tinha o problema. Num primeiro momento, E1 alega que a mãe tinha laudo médico de hiperatividade, num outro momento, ela diz que a mãe constatou que tinha o problema depois de ler um livro que explicava sobre o assunto.

A fala de E1 sobre as hipóteses da mãe, revela a necessidade desta última em justificar a impossibilidade de estar mais tempo com a filha. E1 relata que não conseguia se concentrar nas aulas e confessa que a separação dos pais possa ter colaborado para isso:

Às vezes eu estava na aula e eu ia para o mundo da lua, tudo desaparecia. Sabe quando você foca num ponto e perde a noção do negócio? Acho que aquela época culminou com a separação dos meus pais e eu fiquei meio abalada (E1).

A estudante diz que melhorou seu desempenho na escola a partir da 5ª série, mas demonstra não ter muita raiz que a fixe em uma única escolha por muito tempo. Todo esse abalo psicológico que E1 alega ter sofrido pode ter colaborado para que ela tenha tantas dúvidas quanto ao que deseja fazer profissionalmente no seu futuro.

A única certeza que E1 parece ter é que irá cursar Ensino Superior, já que tem bastante incentivo da família para isso. Afinal, sua mãe segue carreira acadêmica, as tias de E1 são também pós-graduadas, uma em música, outra em odontologia, e a outra em Biologia, assim como sua mãe.

Dessa forma, toda a família da mãe de E1, que mora em São Paulo, parece ser bem envolvida com os estudos, inclusive sua avó materna, que apesar de ter completado apenas o Ensino Fundamental, valoriza muito os estudos.

Para minha avó foi uma vitória muito grande as quatro filhas terem feito uma boa faculdade. Acho que a minha avó também quer isso para mim porque ela é bem inteligente. Ela fez até a 8ª série e ela sabe cada coisa de conhecimentos gerais que eu não sei nem a metade. Ela se ressentiu muito por ter parado de estudar para ser dona de casa e não quer que aconteça isso comigo (E1).

A jovem conta que passou grande parte da sua infância na UNESP quando acompanhava sua mãe:

Aí, eu cresci dentro da UNESP, daí, eu sempre estava lá, as pessoas me viam passando com a minha mãe. Desde 95 ela está ali, então ela ficou parada um tempo, acho que uns 4, 5 anos e depois veio uma proposta para ela fazer doutorado e ela aceitou e agora ela está terminando (E1).

Observa-se que, embora a jovem não tenha muito bem definido o que pretende fazer, ela tem muito estímulo da família da mãe para cursar Ensino Superior.

Além disso, não se pode negar que a mídia também é uma poderosa fonte de influências para esses jovens, como já dizia Santos (2002), afinal, assim como P2, E1 também diz que se inspirou em vários seriados de TV a cabo para escolher o

curso de Medicina, como por exemplo: “House” e outras séries de cirurgiões que a jovem aprecia.

A jovem E1 diz que seu círculo de amizades é composto, em sua maioria, por jovens do sexo masculino e que entre eles há os que pretendem cursar Engenharia Civil e Mecânica, Química e apenas um compartilha com ela a ideia de cursar Medicina.

A estudante E1 tem apenas uma grande e melhor amiga, segundo ela, fora da Etec. Ela é três anos mais velha que E1, atualmente é sua vizinha e cursa o 2º ano de Enfermagem numa faculdade particular da cidade. Elas se conheceram quando ainda não eram vizinhas através de suas mães que iam cantar no coral municipal de Rio Claro e as levavam junto. Desde então, elas se tornaram inseparáveis. De acordo com os depoimentos de E1, observa-se que essa amizade é muito importante para ambas e que uma está muito presente na vida da outra.

Minha amiga, minha vizinha, começou a falar: eu quero fazer Enfermagem, aí eu já falei: deve ser muito legal. Tanto é que ela está fazendo Enfermagem mesmo, e aí eu falei, mas eu não quero ser só Enfermeira, afinal, vou estudar 5 anos para ser enfermeira e 6 para ser médica? Aí isso me encaminhou assim, e eu fui meio ambiciosa (E1).

Quando a jovem diz que houve um momento em que ela pensou em cursar Enfermagem após sua amiga optar por esse curso, comprova o peso que as relações sociais têm na construção do projeto de vida, como afirmado por Portes (2000) no primeiro capítulo deste trabalho.

A jovem E2 mora com seu pai, que está desempregado e possui apenas o Ensino Médio incompleto; com sua mãe, que também possui o Ensino Médio incompleto e está também desempregada, realizando trabalhos esporádicos e precários; e com seu irmão de 13 anos que estuda no 7º ano do Ensino Fundamental.

A aluna E2 revela que não mantém muito diálogo com sua família, pois seus pais e seu irmão são bastante reservados. Segundo E2, seu irmão pretende ser músico e ela demonstra não concordar com sua decisão: “A gente vê que ele vai ficar um tempo ainda nas asas dos meus pais, porque não dá para viver de música, eu acho que tem que ser um hobby isso para ele” (E2).

Segundo E2, a ideia de se formar em técnica em Enfermagem agrada seus pais: “Eles gostam, eles ficam todos orgulhosos, minha filha faz Enfermagem. Minha avó também dizia: ai minha neta faz Enfermagem, vai ser enfermeira” (E2).

O namorado de E2, com quem está há dois anos, tem 24 anos e iniciou seus estudos no curso técnico em Mecânica na Etec no mesmo período em que ela começou. O rapaz também cursa Mecânica no SENAI e trabalha como retificador em uma empresa da cidade. O casal tem realizado as provas do ENEM para tentar uma vaga em universidades pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). E2 revela que é ela quem incentiva o namorado nas escolhas profissionais: “Eu que dou ideia para ele fazer as coisas, só que ele também não sabe o que ele quer fazer” (E2).

A vida da jovem parece colaborar para a confusão que ela demonstra quanto às suas escolhas, afinal, ela diz que neste ano tem enfrentado conflitos frequentes com o namorado, sua avó faleceu, seu pai ficou desempregado em uma semana e sua mãe na outra: “Esse ano está difícil porque eu brigo muito com meu namorado. Minha avó ficou doente de repente e faleceu. Meu pai ficou desempregado e na outra semana a minha mãe que ficou. Foi tudo junto” (E2).

Entre os seus amigos do Ensino Médio regular que ela cursa à noite não existem interessados em fazer Ensino Superior e um deles já trabalha como mecânico. Na Etec há amigas que pretendem seguir carreira em Enfermagem, outras pretendem tentar Medicina. No entanto, de uma sala de quarenta alunas, apenas vinte continuam no curso técnico.

A aluna tem uma tia que é formada em Enfermagem, mas diz que não tem muito contato com ela. E2 revela que pensou em cursar Medicina como algumas de suas amigas e considera esse pensamento como um sonho distante quando lembra que não terá condições financeiras para ingressar e permanecer neste curso: “Uma coisa que eu pensava bem alto era fazer Medicina, eu gostaria muito de fazer Medicina, só que é bem difícil, é uma coisa que eu não vou conseguir fazer” (E2).

A jovem confirma a ideia discutida no primeiro capítulo por Machado (1989), Bourdieu (1989) e Pochman (2007), quando diz com outras palavras em seu depoimento que o sonho dos jovens de camadas populares esbarra nas condições sociais:

Quando chega à questão financeira, o que a gente está passando em casa, fica difícil, eu não tenho um emprego. Não tem o curso em Rio Claro, daí eu teria que morar em outra cidade, teria que ter dinheiro para comer, comprar os livros que são muito caros, entendeu? São muitos anos. Então eu acho que não dá para eu fazer isso, eu já até desisti, entendeu? (E2).

Dessa forma, a condição social da jovem gera insegurança também quanto ao que lhe é possível fazer e ao que ela realmente deseja fazer.

O estudante R1 tem 5 irmãos e mora com seus avós e mais dois irmãos. Sua mãe mora no mesmo bairro que ele, com seu atual marido e com mais três dos irmãos de R1, frutos desse último casamento. R1 e os dois irmãos que moram com ele, na casa de seus avós, são filhos de pais diferentes e o jovem depoente não conhece o seu pai.

A mãe de R1 estudou até a 8ª série do Ensino Fundamental e trabalha como empregada doméstica e seus avós estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental.

O jovem R1 diz que tem uma ótima relação com seus avós e, embora não more com sua mãe, ele afirma que possui uma boa relação com ela também:

Quando eu saio do SENAI, eu passo lá, depois eu vou pra casa, todo dia. Meus avós apoiam porque eu passei no SENAI. Eu já prestei várias provas, mas só passei nessa. Eu prestei na guarda-mirim, na do correio e acho que só (R1).

Sua família parece ser bem simples e com pouca escolarização, no entanto, o depoimento de R1 demonstra que seus avós se preocupam com a educação e principalmente com a profissionalização do neto e uma colocação no mercado de trabalho que garanta a sua sobrevivência.

Entre seus irmãos, há apenas uma menina de 7 anos e quatro meninos, de 10, 13, 19 e 20 anos de idade. O irmão de 19 anos de R1 trabalha numa empresa renomada que produz tubos e conexões e faz faculdade a noite pelo PROUNI. Entretanto, parece que há pouca troca entre os irmãos sobre suas experiências, seja no trabalho, seja na faculdade, porque quando perguntado, R1 diz não saber qual a função do irmão na empresa e qual o curso que ele faz na faculdade: “O de 19 anos já está bem encaminhado já. Mas, eu não perguntei a área dele” (R1).

O irmão de R1, que possui 20 anos, está preso há dois anos e ele imediatamente deixa claro que foi um mal entendido que o levou a cumprir pena e que seu irmão é inocente: “O de 20 está preso, teve um incidente lá, mas ele é

inocente, porque tinha drogas lá na área, e ele estava perto. Daí a polícia entrou lá viu a droga e pensou que era ele que estava junto e levou. Foi na rua de cima de casa” (R1).

O jovem R1 fala sobre esse assunto com certo desconforto e demonstra vontade de seguir o exemplo do seu irmão de 19 anos, que segundo ele, está bem encaminhado. Por meio dessa fala, percebe-se que o jovem tenta colocar em prática atitudes que o mantenham longe de problemas como o enfrentado pelo irmão de 20 anos.

Dessa forma, R1 parece ter no seu irmão de 19 anos, que estuda e trabalha, uma figura referencial para o seu futuro.

Entre os seus amigos, há dois na escola que fazem curso junto com ele. Entretanto, a maioria dos colegas de seu convívio direto e indireto na escola não quer ter o trabalho de pensar no seu projeto de vida, afinal, como o próprio R1 afirma:

Vixi, tem uns amigos também na minha classe, que não querem nada com nada também. Eles vão mal na escola e acham que não vão ter chance nenhuma. Tem muitos que faltam, por pouca vontade também, porque não gostam de algumas matérias. Na minha classe, mais Matemática que meus amigos não gostam (R1).

O que foi muito discutido no capítulo 1 sob a luz teórica de Pochman (2007) sobre o pessimismo juvenil, apareceu no discurso de R1, quando ele diz que tem amigos que “acham que não vão ter chance nenhuma”. No entanto, R1 se desvia desse pessimismo ao acreditar que pode reverter sua situação de origem com muito esforço individual, já na escola:

Eu gosto de Matemática, a minha menor nota o mês passado foi 7, no boletim. Aqui na escola eu mantenho o foco na aula; brincadeiras só depois da aula. Basicamente, eu não estudo, só no SENAI, porque lá as provas são mais difíceis (R1).

O jovem prevê também bastante esforço no mercado de trabalho:

Tem várias empresas aqui, que já abriram, tem a Renault lá na 14, tem várias, mas primeiro tem que abrir uma oficina normal mesmo, para aprender mais e ter mais conhecimento. Para aprender e depois pensar mais alto (R1).

Diante disso, seus amigos que não possuem um projeto de vida bem definido, reclamam da dedicação de R1 alegando que ele é preocupado demais: “Eles ficam falando que eu vou bem na escola, aí eu falo, eu estudo, faço curso, tudo, e vocês só falam mal da escola...ficam na sala de aula e não fazem a lição. É falta de interesse deles mesmo” (R1).

É importante salientar que uma das poucas referências do jovem é o seu irmão de 19 anos, que ocupa uma vaga numa empresa renomada e cursa Ensino Superior pelo PROUNI. Buscando se qualificar de modo emergencial para se lançar no mercado de trabalho o quanto antes para garantir sua sobrevivência, R1 pretende seguir o exemplo do irmão. Afinal, ele está jogando com as cartas que a sua condição social lhe permite.

O aluno R2 mora com seus pais, sua irmã mais velha e o marido dela. Os pais de R2 não concluíram o Ensino Fundamental e sua irmã não terminou o Ensino Médio. O jovem fala da reação dos seus pais quanto ao fato de ele praticar boxe:

Só minha mãe fala que não gosta muito de luta. Ela fala que cada soco que eu tomo, ou que eu vou tomar, é um aperto no coração dela (risos). Meu pai fala, se é isso que você gosta, continua, é melhor do que você estar aí pela rua, fazendo o que não deve (R2).

O aluno abandonou o curso de Inglês e Espanhol que fazia, para começar a lutar boxe. Mas, em sua família o jovem não possui uma figura referencial para o boxe e nem para os outros cursos que pensa em fazer, como por exemplo, Medicina e Psicologia. Afinal, R2 diz que seus pais o deixam livre para escolher o que quer fazer, mas percebe-se que eles estimulam a ocupação do filho, seja com esporte, com trabalho ou com os estudos, para não ficar vulnerável às drogas e ao mundo do crime.

O depoimento do jovem é contraditório quando ele se refere à prática do boxe, num primeiro momento dizendo que ele o pratica enquanto não encontra um trabalho e num segundo momento alegando que ele tem um sonho de se tornar um profissional do esporte: “Eu vou continuar, não estou fazendo nada mesmo. Enquanto eu não arranjo um trabalho, eu vou fazendo. [...] Eu quero entrar, se Deus quiser, no UFC, só que tem que aprender mais tipos de luta, tipo jiu-jitsu” (R2).

Ele diz ainda que se inspira em dois ídolos: Mike Tyson e Muhammad Ali, grandes lutadores de boxe, ambos norte-americanos. R2 conta que um amigo de

seu convívio na escola o convidou para praticar boxe, e, no entanto, este amigo já desistiu e ele ainda continua.

Sete colegas da escola também praticam boxe junto com ele, e segundo R2, muitos dos que praticam o esporte, só o fazem mesmo por lazer: “Alguns querem, alguns estão lá só por diversão. Outros porque não tem o que fazer, sei lá” (R2).

Quando perguntado quanto aos estudos, o jovem diz que no início do ano letivo não obteve boas notas, principalmente em Matemática, já que ele tem dificuldade nessa disciplina. No entanto, afirma que no início desse ano, como ele estava bastante integrado ao grupo, por já ter estudado com grande parte da turma no ano anterior, ele começou a se dispersar durante as aulas devido às brincadeiras e conversas com seus colegas de sala. Fato esse que prejudicou suas notas.

Sei lá, companhia, eu antes só fazia as lições, na 8ª série, no 1º ano, aí no começo desse ano eu comecei a ficar brincando só com os meninos na sala de aula, conversando e acho que isso que me atrapalhou e muito para falar a verdade (R2).

É importante notar aqui a presença da ideia de Portes (2000) de que o jovem se submete a normas tácitas e às exigências do grupo para não ser excluído do mesmo. Dessa forma, R2 reconhece implicitamente no seu depoimento, a influência do grupo e a necessidade de se submeter ao mesmo comportamento dos membros desse grupo para manter-se inserido.

O aluno R2 afirma ainda que entre os seus amigos há muitos que não definiram o seu projeto de vida e veem a escola apenas como um clube ou um ponto de encontro com os amigos: “Alguns querem estudar, outros não, só vêm pra bagunçar mesmo com os amigos” (R2).

O jovem reconhece que precisa melhorar seu desempenho na escola e ainda vê nos estudos uma ponte para uma melhor colocação profissional. E, mesmo desejando cursar o Ensino Superior, não descarta a possibilidade de fazer um curso técnico para apressar sua entrada no mercado de trabalho, e assim conseguir pagar uma faculdade.

Alguns querem fazer supletivo e já arranjar um trabalho. Eu quero terminar o 3º, depois se eu não repetir, eu vou terminar com 16, eu quero estudar, fazer uns cursos técnicos para entrar no mercado de trabalho e prestar uma faculdade já. Preciso trabalhar para pagar uma faculdade (R2).

É expressivo no depoimento do jovem, a predeterminação incorporada no seu pensamento de que ele terá poucas chances de conseguir cursar o Ensino Superior na rede pública, quando já se dispõe a fazer cursos técnicos para conseguir um trabalho, que garantirá o pagamento da sua faculdade. Além disso, R2 não descarta a possibilidade de reprovação neste ano, o que também demonstra o pessimismo juvenil lembrado por Pochmann (2007), muito marcado pela ideia de que o futuro do jovem de camadas populares já esteja fadado ao insucesso, e diante disso, o jovem passa a incorporar o desinteresse pela escola e por seus estudos.

Entre os seis jovens depoentes dois são os mais incertos quanto ao seu projeto de vida: E2 que é aluna de Enfermagem na Etec e não gostou dos estágios e R2 que é aluno do Ensino Médio regular da escola pública e não sabe se segue profissionalmente com o boxe ou se tenta cursar Psicologia ou Medicina. No entanto, é preciso lembrar que eles possuem poucos referenciais na família e entre o seu grupo de amigos.

A mídia exerce uma forte influência no projeto de vida de duas das jovens depoentes: E1, aluna do Ensino Médio Regular da Etec e P2 do colégio particular, já que são telespectadoras assíduas de séries de TV à cabo, que segundo elas, as orientam para as áreas de Medicina e Direito, que desejam seguir respectivamente. Entretanto, além da mídia, é nítido que E1 também recebe bastante estímulo da família para realizar suas escolhas profissionais.

Assim, a influência da família fica mais evidente no projeto de vida de E1 e dos jovens P1 e R1, porém, entre esses dois, as influências são sob duas perspectivas diferentes: P1, aluno do colégio particular, que deseja ser um tenista, recebeu influência de seu pai que o iniciou com a prática do esporte desde criança. Já R1 também demonstra influência da sua família, mas não tão direta quanto à recebida por P1, porque ele visa concluir seu curso técnico para ocupar uma boa posição no mercado de trabalho, assim como seu irmão de 19 anos, que trabalha numa empresa renomada e estuda.

Dos seis jovens depoentes, também os dois citados anteriormente parecem não planejar diretamente o ingresso no Ensino Superior, mas por motivos diferentes: P1, porque pretende se profissionalizar como tenista e R1, porque pretende se inserir no mercado de trabalho e obter sua própria renda após concluir seu curso técnico.

Os jovens E2, R1 e R2, que possuem condições financeiras mais desfavoráveis, citam sua necessidade e vontade de entrar no mercado de trabalho assim que concluírem o Ensino Médio, mesmo que seja concomitante ao Ensino Superior, para os que optaram por fazê-lo, como no caso de E2 e R2. Enquanto que P1, P2 e E1 parecem estar envolvidos apenas com uma formação humanística e científica, sem pressa de obter o retorno financeiro do seu trabalho e com a intenção de ampliar sua formação. Dessa forma, estes últimos podem também ampliar o seu tempo de indecisão profissional, que, como já foi discutido neste trabalho por Nosella (2011), é considerado normal entre os 4 e 5 anos após o término do Ensino Médio. Entretanto, não se pode negar que a indecisão profissional de P1, P2 e E1 só pode ser estendida porque suas famílias dispõem de condições para sustentá-los nesse período.

Diante disso, assim como já foi discutido neste trabalho sob a luz teórica de Bourdieu (1998a) e Pochman (2007), fica claro que a condição socioeconômica do jovem é determinante no momento de suas escolhas. Afinal, os jovens de condições financeiras menos favoráveis (E2, R1 e R2) fazem suas escolhas pensando em ter a curto prazo a sua própria renda. Enquanto que os jovens de melhores condições financeiras (P1, P2 e E1) fazem suas escolhas pensando em ter sua renda à longo prazo. Já que estes jovens planejam postergar sua entrada no mercado de trabalho para se dedicar aos estudos, no caso de P2 e E1, e se dedicar aos treinos, no caso de P1.

É importante observar também que os jovens E2, R1 e R2, que demonstram necessidade de se submeter à profissionalização precoce, estudam em escolas médias estaduais, mesmo no caso de E2, que apesar de cursar o ensino técnico no período da manhã, cursa o Ensino Médio em uma escola estadual à noite. Isso reflete a dualidade do Ensino Médio brasileiro, na medida em que escolas médias privadas formam o jovem para a vida acadêmica e melhores posições na estrutura social e escolas médias estaduais formam o jovem para o mercado de trabalho e, geralmente, em trabalhos mais precários.

3.3 O Ensino Médio e os projetos de vida¹¹

¹¹ As referências dos planos de gestão e dos endereços eletrônicos consultados para obter informações das escolas participantes da pesquisa, foram suprimidas com o intuito de evitar a exposição das mesmas.

3.3.1 O colégio particular

Com 103 anos de existência, esse colégio situa-se na área central de Rio Claro – SP. Está entre os colégios com maior mensalidade da cidade. É uma instituição mantida pela Congregação do Imaculado Coração de Maria, cuja missão, além do ensino geral, é oferecer a prática dos princípios evangélicos e da Congregação, assegurando aos alunos a oportunidade de desenvolver potencialidades que os capacitem para o exercício de uma cidadania mais justa e fraterna (PLANO DE GESTÃO, [2012?a]).

Possui cerca de 1.400 alunos, distribuídos entre os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pré-Vestibular, sob a direção de oito irmãs em setores de contabilidade, orientação, biblioteca, disciplinas e audiovisual.

O Colégio também oferece atividades extraclasse tais como: dança, axé, judô, ballet, futebol, basquete, vôlei, oficina de voz, aulas de flauta, desenho, pintura, xadrez, biscuit e fanfarra, além de aulas avançadas para o vestibular e olimpíadas de Física, Química e Matemática.

A Congregação das irmãs do Imaculado Coração de Maria foi fundada por Bárbara Maix, em 8 de maio de 1849, e tem sua sede geral em Porto Alegre, com ramificações em Santa Maria e Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul e em algumas cidades do estado de São Paulo e em Teresina, no estado do Piauí. Também possuem ramificações na Itália, Moçambique, Haiti, Paraguai, Venezuela e Bolívia.

É uma congregação religiosa, feminina e católica que atua nas áreas de educação formal e popular e em obras sociais. Sua precursora Bárbara Maix, nascida em Viena, na Áustria, no dia 27 de junho de 1818, desde sua tenra idade, manifestava espírito missionário e profético.

Em 1848, a Revolução Liberal que eclodia na Europa provocou a expulsão de Bárbara e suas companheiras, as quais, pretendendo estabelecer-se na América do Norte, acabaram desembarcando no Brasil. Em 1849, já no Brasil, o grupo de religiosas, liderado por Bárbara, dava início ao Projeto das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, no Rio de Janeiro.

Por meio do ensino religioso nos seus colégios, a Congregação pretende:

- possibilitar uma fundamentação teórico-científica que favoreça ao educando fazer ou aprofundar sua opção de fé, de forma consciente e livre;
- respeitar a pluralidade e a face multicultural da nossa realidade, valorizando as diferenças, acolhendo-as e aprendendo com elas;
- suscitar o encontro com o outro na busca do transcendente;
- desafiar os educandos à mudança pessoal e à transformação da sociedade, a partir da cultura, iluminada pela Palavra de Deus;
- suscitar o desenvolvimento da consciência da pessoa como criatura e co-criatura;
- criar um clima de sensibilidade e abertura ao diálogo ecumênico e inter-religioso;
- ajudar o educando a construir o seu Projeto de Vida, dando novo significado a sua existência.

A Congregação atua em dezessete escolas, em oito obras socioeducativas, atendendo crianças oriundas de vilas e bairros habitados por população carente; em oito hospitais e em um lar para idosos.

Segundo informações obtidas pelo portal do colégio, em viagem à cidade de Santos, o vigário da cidade de Rio Claro, Monsenhor Francisco Botti, em encontro casual com Madre Clementina da Congregação do Imaculado Coração de Maria, comentou sobre a possibilidade de fundação de um colégio no interior do estado de São Paulo.

Após obter aprovação da Superiora Geral da Congregação, em Porto Alegre, em 1909, a ideia foi transformada em realidade e o colégio iniciou suas atividades com quarenta e cinco alunas e aulas ministradas por duas irmãs e uma postulante.

No início, a escola oferecia curso primário e pré-primário e se dedicava à educação de meninas. Mais adiante, passou a admitir homens para, posteriormente, no ano de 1927, manter internato e semi-internato exclusivamente feminino. Em 1970, com a modernização da sociedade e, por consequência, a da Educação, houve uma reformulação no colégio e as turmas tornaram-se mistas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A escola oferecia educação musical, educação artística, economia doméstica, habilitava para o piano, a pintura, o bordado, a costura, o crochê e o tricô.

Em 16 de fevereiro de 1928, sob a direção de Madre Ephigênia, foi autorizado o funcionamento do Curso Normal, anexo ao Colégio. Foi o primeiro Colégio Normal do interior de São Paulo, voltado para a formação de professores primários, criado pelo Decreto de 16 de fevereiro de 1928, em acordo com os artigos 19 e 20 da Lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927, publicado no Diário Oficial do Estado de 19 de fevereiro de 1928, e sua instalação oficial ocorreu em 9 de junho de 1928.

Neste mesmo ano, oitenta alunos realizaram o exame de admissão e, em 1930, quarenta alunas receberam seu diploma de professora primária, tornando-se a primeira turma de professoras do colégio. O Curso Normal funcionou por setenta anos, de 1928 a 1998, período em que o colégio ofereceu também o Curso Ginásial, o Curso Supletivo de 1º e 2º graus, Técnico em Eletrônica e Ensino Médio.

Segundo o portal do colégio, a primeira turma de alunos do atual Ensino Médio alcançou resultados surpreendentes nos vestibulares das grandes universidades e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal sucesso é justificado pela orientação educativa do colégio ser voltada para a formação integral do aluno. Consta no portal do colégio que há ex-alunos que cursam universidades no exterior (França e Estados Unidos), e que até mesmo trabalham em importantes órgãos do Vaticano.

O colégio é composto por duas unidades: em uma funciona o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e o cursinho Pré-Vestibular, e noutro prédio, ao lado do primeiro, com Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Maternal I ao 4º ano).

O prédio que recebe os alunos maiores possui trinta e duas salas de aulas, um pátio interno, uma quadra coberta, uma cantina, uma sala de informática com acesso à internet para os alunos, laboratórios de biologia, física, química e informática, anfiteatro, auditório, uma biblioteca com aproximadamente vinte e cinco mil acervos e uma capela, que preenchem quase 7.000 m² de área construída.

No prédio onde funciona a Educação Infantil, há uma sala destinada para contos, uma sala de brinquedos e um parque infantil.

O Plano de Gestão (2009 – 2012) do colégio particular revela que o ensino nesta instituição é baseado nos princípios cristãos e em uma educação normatizadora. Segundo este documento, o Ensino Médio tem como objetivo geral a apropriação de normas, valores, culturas e saberes, por meio do “aprender a aprender” a fim de formar sujeitos de conhecimento.

No discurso do Plano de Gestão, o colégio alega ter a preocupação de formar uma sociedade mais justa e socialmente equilibrada, quando diz que tem como compromisso primordial transformar todas as injustiças que existem na nossa sociedade de excluídos.

No entanto, essa ideia não parece ser concretizada, já que suas mensalidades estão entre as mais altas da cidade, segundo o jovem P1, se aproxima de R\$ 1.100,00. Além disso, o Plano de Gestão do colégio deixa claro que seu ensino é voltado para preparar os jovens para as melhores e mais concorridas universidades públicas do país.

No Plano de Gestão consta também a articulação entre teoria e prática para o Ensino Médio, que parece se confirmar no depoimento da aluna P2:

Eu estudo aqui neste colégio, porque o lema aqui é: educando para a vida. Eu acho muito importante isso numa escola porque ficar só ensinando para passar em vestibular eu acho que não ajuda muito. Claro que vai ajudar para passar no vestibular e tal, mas eu falo para vida realmente, ter uma educação boa, um ensino bom, adequado. Então, eu escolhi aqui este colégio, gosto muito de ficar aqui por causa desse lema mesmo (P2).

Quando questionada sobre o que seria um ensino adequado, a jovem diz que é:

Não ficar só na teoria, por exemplo... Aqui neste colégio a gente faz muitas aulas de laboratório que tem práticas. Então, por exemplo, em Biologia a gente está estudando frutos, a gente abre os frutos, abre os animais, assim para ver, vê as fotos. Em Química tem laboratórios, a gente mexe com todos os produtos (P2).

Segundo o Plano do colégio é também objetivo do Ensino Médio desenvolver competências e habilidades necessárias para a resolução de problemas do cotidiano.

O colégio possui uma infraestrutura bastante favorável para que os alunos vivenciem na prática todo o aprendizado com a teoria, já que conta com dois laboratórios de Biologia, um de Física e um de Química. Essas condições físicas favoráveis podem ser verificadas por meio de visita ao colégio e também no depoimento da jovem P2:

A escola tem vários laboratórios, acho que ajuda, porque, por exemplo, se você é interessado em Biologia e aqui a gente tem muitos laboratórios para fazer pesquisa mesmo, aí se você, por exemplo, é interessado mais na parte de frutos do que em animais, aqui na aula você vai perceber isso, que você tem um pouco de receio de mexer com animal e gosta mais de mexer com fruto. A gente percebe isso na prática e na teoria, porque eles passam bastante teoria também. Então eu acho que ajuda bastante (P2).

As atividades específicas mais voltadas para o projeto de vida dos jovens encontradas no Plano de Gestão do colégio são as viagens e saídas pedagógicas, as quais se confirmam na fala dos estudantes: “As viagens que eles fazem ajudam bastante, eles levaram a gente para a USP de Ribeirão, lá na casa aberta que teve. Isso ajuda bastante, você vai descobrindo cada curso, como é que é mais ou menos o que faz” (P1). “Tem viagens que a gente faz, vai conhecer locais, é muito legal porque tem a possibilidade de abrir um leque para a gente ter noção” (P2).

O documento analisado coloca como necessidade do Ensino Médio, desenvolver a autonomia e a capacidade de autogestão no aluno, com orientação pedagógica e educacional, quando necessário. Esse serviço de orientação é responsabilidade de um grupo de docentes que pertencem ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), o qual atua junto aos profissionais do colégio, fazendo um elo entre família e escola. Os professores que compõem o SOE são incumbidos de auxiliar os alunos quanto aos estudos e resolver problemas de comportamento e rendimento de estudantes, encaminhando-os para profissionais da saúde, quando necessário.

Segundo o Plano de Gestão do colégio, é dever do SOE realizar no Ensino Médio, a orientação vocacional junto aos alunos, divulgar inscrições de vestibulares, organizar classes para provas finais e simulados, promover visitas e eventos no colégio, proporcionar vivências de situações que auxiliem a escolha profissional do aluno e identificar e atuar sobre elementos que interfiram na escolha profissional do aluno.

Segundo o depoimento dos jovens P1 e P2, a orientação vocacional junto aos estudantes parece abranger as viagens às universidades, palestras de diversos profissionais e auxílios dos professores:

Os professores daqui são muito bons, eles explicam muito bem e aí você acaba vendo que matéria você gosta mais. Durante a aula também eles explicam mais ou menos o que é cada curso. Hoje mesmo, meu professor de Física estava explicando sobre Engenharia Ambiental e aí você vai

vendo o que você gosta mais, a área que você gosta mais. Tem bastante palestra também, tem uma vez a cada dois meses (P1).

A jovem P2 afirma que, desde o Ensino Fundamental, o colégio promove palestras, trazendo profissionais, os quais muitas vezes estudaram no próprio colégio, para discorrer sobre o processo de ingresso nos cursos universitários e as formas de atuação: “No Ensino Médio também vieram pessoas falar. Em inglês também, a gente faz no “Skype” com um amigo do nosso professor, ele é dos Estados Unidos e fica falando com a gente pelo “Skype”, em tempo real e com legenda” (P2).

Constam no Plano de Gestão do colégio alguns cursos que são oferecidos em períodos contrários às aulas, como por exemplo: vôlei, ginástica rítmica, futsal, basquete e judô para os alunos. Tais cursos possuem um caráter mais recreativo, no entanto, podem colaborar para que os jovens optem por seguir carreira na área esportiva.

3.3.2 A Escola Técnica Estadual (Etec)

A Etec, participante da pesquisa, é uma instituição pública que além de oferecer Ensino Técnico, oferece também o Ensino Médio regular e pertence desde 1994, ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

De acordo com a direção da escola, o CEETEPS é uma autarquia que pertence ao estado de São Paulo e vincula-se à UNESP. Esta instituição tem sua sede na cidade de São Paulo e administra as Etecs e as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do estado de São Paulo. Essa autarquia foi idealizada em 1963. Começou suas atividades em 1969 e, em 1971 passou a ser denominada Centro Paula Souza para homenagear Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Existe em todo o estado de São Paulo 203 Etecs. Atendem mais de 160 mil alunos, distribuídos em 152 municípios do estado, oferecendo mais de setenta cursos profissionalizantes gratuitos entre presenciais e semipresenciais, organizados em módulos e voltados para os setores industrial, agropecuário e de serviços. As Etecs possuem estreito relacionamento com empresas e produtores, que, segundo o

portal da escola de Rio Claro, propiciam a formação ideal para aquele que deseja ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

Segundo informações que constam no portal da Etec de Rio Claro, o Ensino Técnico oferecido por essas Etecs destina-se aos indivíduos que concluíram o Ensino Médio ou que estejam matriculados no segundo ou terceiro ano dessa etapa de ensino; e ainda aos que concluíram o Ensino Médio e possuam experiência profissional na área do curso escolhido e que tenham interesse em obter certificação de competência para fins de continuidade de estudos nessa mesma área escolhida.

Além de cursos técnicos profissionalizantes, as Etecs oferecem o Ensino Médio regular para os alunos egressos do Ensino Fundamental e tanto estes quanto aqueles que escolhem um curso técnico profissionalizante precisam pagar uma taxa de 25 reais ao fazer a inscrição e se submeter a uma prova, que os classificará ou não para o curso desejado. A prova, tanto para quem deseja ingressar no Ensino Médio regular quanto para aquele que pretende fazer qualquer curso técnico, é abrangente e cobra o conteúdo geral trabalhado ao longo do Ensino Fundamental.

Os cursos de Administração, Enfermagem, Informática, Logística, Mecânica, Secretariado, Contabilidade, Eletroeletrônica e Eletromecânica, oferecidos pela Etec de Rio Claro, são organizados em três ou quatro módulos de seis meses cada um deles e, segundo a direção da escola, o mais procurado deles é o de Enfermagem, que é constituído em sua maioria por mulheres.

Os cursos técnicos de Administração, Informática e Logística, os quais oferecem certificação de competência para fins de continuidade dos estudos, também exigem processo seletivo para o ingresso e o pagamento da taxa de inscrição citada anteriormente. No entanto, o candidato deverá se inscrever para o segundo módulo e apresentar no ato da inscrição algum documento que comprove experiência profissional na área do curso escolhido. Feito isto, este candidato concorrerá às vagas remanescentes do segundo módulo, ou seja, dos alunos que desistiram do curso ou que ficaram retidos no primeiro módulo.

A Etec de Rio Claro localiza-se na região central da cidade. Foi criada em 1920, quando recebia apenas rapazes. Segundo a direção da escola, em 1943, organizou-se como escola de ensino profissional secundário de primeiro ciclo para atender à legislação nacional promulgada em 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto Lei 4073/42).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61), a Etec de Rio Claro organizou-se como Ginásio Industrial, e com a Lei 5692/71 que criou o primeiro e o segundo grau e obrigou à profissionalização deste último, a instituição organizou-se como escola técnica de segundo grau.

Até 1991, a escola era vinculada administrativamente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e como resultado de um processo de mudança administrativa que se iniciou em 1992, a Etec passou a pertencer ao CEETEPS a partir de 1994.

Atualmente, encontra-se numa área construída de 15 mil m², com quadra poliesportiva, laboratórios para estudos de Biologia, Química e Física, que são utilizados por alunos do Ensino Técnico e do Ensino Médio regular. E, atende 700 alunos distribuídos entre os períodos diurno, vespertino e noturno.

As Fatecs atendem mais de 18 mil alunos que se distribuem em 51 cursos de graduação. A partir de 2003 passou a oferecer também cursos de pós-graduação Lato e Stricto Sensu, como o Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia, que se ramifica nas áreas de Gestão, Desenvolvimento e Formação, nas linhas de pesquisa em Formação Tecnológica, Tecnologias de Informação Aplicadas e Tecnologias Ambientais.

O Plano de Gestão (2012-2016) da Etec contempla, de um modo geral, a formação cidadã, baseada em princípios éticos e no “aprender a fazer” por meio do desenvolvimento de competências para que o jovem enfrente o mundo do trabalho.

A Etec possui parcerias com diversas instituições, como por exemplo, com a UNESP, que envia estagiários para a realização de palestras na Etec. Estabeleceu parceria também com a Microsoft, que possibilita aos alunos e aos professores da escola o uso de alguns softwares gratuitamente, os quais agilizam o acesso à internet, melhoram a qualidade da pesquisa e ampliam a comunicação entre professores e alunos. Além dessas, a Etec possui parcerias com empresas, indústrias e alguns estabelecimentos comerciais que oferecem estágios para os estudantes dos cursos técnicos.

De acordo com o Plano de Gestão, apenas 12,8% dos 360 alunos que frequentam o Ensino Médio trabalham. Portanto, o foco maior de oferta e procura por estágios, tanto por parte das empresas quanto por parte dos jovens, é para os alunos dos cursos técnicos. A evasão no Ensino Médio da Etec é menor com relação

ao índice nos cursos técnicos, afinal, diante de ausências frequentes, a direção atua diretamente com os pais por se tratar de alunos menores de idade.

O investimento em tecnologia na Etec é grande:

Em questões práticas, haverá aumento para 10 (dez) microcomputadores com internet na biblioteca da escola. Também serão implantados dois novos laboratórios de informática com computadores de ponta para atender os alunos fora do horário de aula, ou em aulas interativas (PLANO DE GESTÃO, 2012-2016).

No Plano de Gestão constam alguns projetos voltados para o Ensino Médio, porém, não diretamente ligados ao projeto de vida dos jovens, como por exemplo:

- Imersão na cultura espanhola: abrange espetáculos e palestras sobre a cultura espanhola;
- Conhecendo Buenos Aires: depois de muitos estudos sobre a cultura argentina, os alunos que dispunham de condições financeiras foram até Buenos Aires para conferir o aprendido na Etec;
- Bônus nos Estados Unidos: o aluno que obtém um excelente rendimento durante os três anos do Ensino Médio, ganha uma viagem para os Estados Unidos.

A Etec realiza anualmente as semanas de estudos nos cursos técnicos, que contemplam visitas às empresas, palestras e integração da comunidade escolar com as famílias dos alunos.

Uma única parceria encontrada no Plano de Gestão mais direcionada ao projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio está prevista para o ano de 2013. Trata-se de uma parceria com estudantes de psicologia do Centro Universitário Hermínio Ometto (Uniararas), que visa utilizar os serviços de orientação vocacional destas universitárias para auxiliar os alunos do segundo ano do Ensino Médio regular a fazer suas escolhas profissionais.

As jovens E1 e E2 da Etec concordam entre si que a escola técnica onde estudam atualmente, auxilia bastante na elaboração do projeto de vida, cada uma em sua respectiva modalidade. E1 porque considera o ensino desafiador e sério e

E2 porque acha que os estágios mostram o que exatamente ocorre na prática: “Os professores te dão força para você seguir aquela carreira” (E2).

Eu tive um choque grande, porque eu sempre estudei em escola pública e quando eu entrei aqui na Etec, tudo funcionava sabe... e aqui todo mundo tem uma meta de vida, porque falam: eu quero fazer uma faculdade, eu quero ter um ensino superior, eu quero ser alguém na vida. E lá na outra escola as pessoas não tinham muito isso, porque falavam: eu vou sair da escola e vou trabalhar, sabe... (E1).

O fato de terem obtido a vaga na Etec por meio de aprovação em processo seletivo e terem professores comprometidos torna o estudo nesta escola ainda mais valioso, segundo as alunas. A aluna E1 compara a escola onde cursou o Ensino Fundamental e a atual e constata que o ensino é mais exigente e afirma que tem alguns professores como referência. As jovens E2 e E1 concordam dizendo: “Quando eu entrei aqui, eu senti que os professores incentivam bastante e os alunos querem alguma coisa” (E2). “Quando você está num ambiente favorável para o seu crescimento, você sente vontade de crescer. Como eu falei da outra escola, eu me sentia meio bloqueada e não tinha vontade de estudar” (E1).

3.3.3 A escola da rede estadual de Ensino Médio regular

Esta escola foi fundada no final da década de 1970, conforme Decreto nº 14.148/79 e está situada em um bairro periférico do município de Rio Claro-SP. A escola funciona em um prédio que possui duas alas unidas por um galpão: a ala administrativa e a ala das salas de aula. De 1979 a 1983, a escola possuía apenas seis salas e a partir do ano de 1984 passou a atuar com doze salas, em virtude de uma ampliação iniciada no ano de 1982. Esta ampliação, segundo a direção da escola, foi decorrente da urbanização do bairro e da grande demanda por novas vagas, em especial pelo aumento de migrantes do norte do estado de São Paulo, do Estado de Minas Gerais e do norte e nordeste do país.

As instalações físicas da escola em questão contam com doze salas de aula, uma sala de leitura, uma quadra poliesportiva, um pátio coberto, duas cozinhas (uma destinada aos alunos e outra para a administração) e uma sala ambiente de informática, que ainda não oferece acesso à internet para os alunos.

Esta escola atende aproximadamente 800 alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental no período da tarde e cerca de 300 alunos no Ensino Médio, no período da manhã. Os alunos, em sua grande maioria residem nos bairros circunvizinhos à escola. A instituição escolar está localizada em uma área de periferia, com grande densidade demográfica e baixos índices socioeconômicos. Nesta área predominam-se as habitações de padrão popular e os conjuntos residenciais populares, criados nas décadas de 1980 e 1990 pelo poder público.

Apesar de possuírem toda a infraestrutura básica, alguns bairros desta área não possuem pavimentação asfáltica, não possuem áreas verdes e nem áreas destinadas ao lazer da população local, o que contribui para uma baixa qualidade de vida da população. Observa-se que próximo a essa instituição escolar há uma quadra em fase de construção, porém já depredada e repleta de pichações, assim como os muros da escola, que além de serem muito baixos, encontram-se pichados e totalmente depredados.

No bairro onde a escola em estudo se localiza há uma grande degradação ambiental ocasionada pelo descarte clandestino de resíduos sólidos (domésticos, industriais e até hospitalares) e a existência de bolsões de entulhos e lançamento de esgoto in natura nos corpos d'água. Esse bairro possui pequenos comércios, como por exemplo, farmácias, mercados, padarias, papelarias, oficinas mecânicas, depósitos de gás, além de um grande número de bares. O setor de serviço informal também é significativo e é representado principalmente por vendedores, cabeleireiras e manicures.

Os índices de violência no bairro onde se localiza esta escola são elevados e faz essa região ser conhecida como uma das mais violentas do município. A população local convive com a ação da polícia no combate ao crime e ao tráfico de drogas, e como ocorre em todas as áreas de grande violência, as pessoas se calam por medo e necessidade de convívio social.

Enfim, esta é uma escola que possui um grande contingente de professores afastados e, segundo a direção, apresenta muitos problemas referentes à relação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos.

No Plano de Gestão (2012-2015) dessa escola, também não há atividades ou projetos educacionais diretamente ligados ao projeto de vida dos alunos do Ensino Médio. Além disso, muitos dos projetos que constam neste documento, não são colocados efetivamente em prática.

Os dois jovens depoentes confirmam esse desfalque quando alegam que a escola contribui pouco para suas escolhas: “Regular nessa escola, porque aqui teve poucas visitas... para conhecer outros lugares. É muito pouco, eu acho” (R1). “Pouco. Bem, são os alunos que fazem as escolas. Então, o ensino é bom, os professores são bons, mas os alunos não muito assim. Às vezes, você não consegue estudar muito” (R2).

Entretanto, R1 parece valorizar mais a escola e defende que ela é a base para sua formação. O jovem, que estuda na mesma escola desde a 5ª série, reconhece que descobriu a existência do curso de mecânica automobilística ainda no final do Ensino Fundamental, quando foram conhecer o SENAI: “Daí eu conheci a mecânica automobilística, eu já gostava de carro, daí eu me interessei e fui prestar a prova. Eu não sabia que tinha esse curso no SENAI” (R1).

O aluno R1 revela que a escola possui bons professores, porém, as faltas frequentes dos mesmos prejudica o desenvolvimento do aluno interessado: “Diariamente, muitas vezes várias salas saíam mais cedo. Esse ano deu uma reduzida” (R2).

Outra preocupação constantemente presente no documento da escola é a expectativa de aumentar o índice das avaliações internas e atingir os índices estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Tal fato revela o quanto a educação brasileira está reduzida a números, que muitas vezes, não correspondem a realidade.

Como problemas a serem superados, o Plano de Gestão aponta a ausência da família na participação da vida escolar dos filhos e a depredação do patrimônio escolar pelos alunos. Com o objetivo de estimular o interesse dos estudantes, a escola oferece bimestralmente um prêmio para os melhores alunos e sempre que possível traz palestras que preparem os alunos para todos os tipos de avaliações.

A escola possui um professor mediador, que tem a responsabilidade de orientar e apoiar os alunos quanto aos seus estudos e identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares para os jovens em período extraescolar.

Dentre os projetos que são contemplados no Plano de Gestão da escola, os que podem colaborar de alguma forma com as opções dos jovens são:

- Roda de leitura: que visa despertar o gosto por diversos gêneros literários, por meio de duas aulas semanais de visita a uma sala organizada para a retirada de livros que mais agradarem aos estudantes;
- Atividades esportivas: organização de turmas de treinamento para jogar vôlei e futebol para disputar campeonatos entre as escolas da cidade.

De um modo geral, esta escola é a única que parece não preparar o jovem nem diretamente para o mercado de trabalho e nem para a vida universitária. Isso demonstra a indefinição da finalidade da escola média pública brasileira.

3.3.4 As três escolas

As três escolas são tradicionais na cidade e muito conhecidas por motivos diferentes. A particular se destaca por ter uma das mais altas mensalidades da cidade e por ser a única escola confessional de Rio Claro, conhecida tradicionalmente por ter um ensino fundamentado em princípios religiosos; a Etec por ser a mais antiga a oferecer cursos profissionalizantes e por ter um processo seletivo que dificulta o seu acesso; e a de Ensino Médio regular por estar localizada num bairro pobre e violento da cidade e ter muitos problemas relativos à depredação escolar e violência entre a sua clientela.

Os três Planos de Gestão confirmam que a finalidade destas escolas difere entre si. Tanto o colégio particular quanto a Etec tem como maior preocupação preparar o jovem para os vestibulares mais concorridos da esfera pública. Enquanto que a preocupação da escola de Ensino Médio regular da periferia parece indefinida.

É possível perceber também, principalmente no caso da escola média estadual de R1 e R2, que há um deslocamento pedagógico no movimento de ensino-aprendizagem, do intelecto para o sentimento, quando se prioriza o entretenimento do aluno em detrimento do verdadeiro papel da escola, que é a socialização do saber sistematizado, como defendido por Saviani (1985 apud Ramos, 2011). No entanto, o aluno pode não sentir interesse pelo saber científico da formação humanística, e é aí que pode começar a arbitrariedade dos sistemas de ensino. Dessa forma, não apenas a profissionalização do Ensino Médio, mas também a difusão de elementos midiáticos e de interesse atual dos jovens, tem se materializado nas escolas sob o pretexto de que o Ensino Médio que interessa aos

estudantes é aquele que prepara para o exercício profissional e aquele que adota um currículo mais sedutor e menos exigente.

Isso é possível perceber no discurso de R2, quando ele revela que parte de seus colegas de classe são descompromissados com os estudos e vão à escola apenas com o objetivo de se divertirem com os amigos. Tal relato demonstra a tendência de transformação da instituição escolar em clube, em que grande parte dos alunos buscam diversão e tem como principal objetivo a socialização.

É legítimo que a contextualização do saber científico com aquilo que está presente na realidade do jovem seja proveitoso para a aprendizagem, no entanto, o que se observa, principalmente nas instituições escolares, é uma confusão no sentido da escola. Como Ramos (2011) observa:

É bem verdade que não é somente a intenção de ensinar e de aprender que potencializa a aprendizagem, mas também a efetiva correspondência entre a teoria e sua capacidade explicativa do real, critério de verdade que deveria orientar a seleção de conteúdos. As metodologias proporcionam as mediações necessárias a esse processo, mas não o determinam diretamente. A apologia ao metodologismo e ao cognitivismo, tal como se manifesta por meio de ideias como “metodologias ativas”, “desenvolvimento de competências” e “aprender a aprender”, coloca um cenário que parece instaurar novas possibilidades de formação, mas que, na verdade, secundariza a mais importante dimensão da escola: o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente (RAMOS, 2011, p. 782).

Essa confusão curricular e metodológica está presente no uso excessivo de clichês que oscilam entre a educação profissional e a educação integrada nos três planos de gestão, como por exemplo: o “desenvolvimento de competências”, “de habilidades e autonomia”, “formação do cidadão crítico” e “relação entre teoria e prática”.

Comparando as três escolas, é no colégio particular, onde estudam P1 e P2, que há uma infraestrutura mais completa, já que inclui quadra poliesportiva coberta, laboratórios para aulas de Química, Física e Biologia, biblioteca com vasto acervo e sala de informática com acesso à internet para os alunos. A Etec também tem uma biblioteca com um significativo acervo, tem laboratórios de Biologia e Química, quadra poliesportiva e sala de informática com internet para todos os alunos, cuja utilização apesar de ser mais direcionada para os cursos técnicos, também é permitida aos alunos do Ensino Médio regular. Todavia, é na escola média estadual que se verifica a maior defasagem na infraestrutura, já que não há laboratórios para

as aulas de Química, Biologia e Física, a quadra poliesportiva não é coberta, há biblioteca com um tímido acervo e uma sala de informática que não oferece acesso à internet para os alunos.

Outro aspecto importante a ser comparado entre as três escolas, é o quadro docente, que no colégio particular parece ser mais comprometido com a aprendizagem dos alunos, pois são cobrados pela direção do colégio a mostrar os resultados do seu trabalho, por meio de simulados e gincanas culturais entre turmas. Além disso, a direção do colégio afirma que os professores são estimulados a estarem sempre se aperfeiçoando profissionalmente e são valorizados por isso. Enquanto que na escola média regular estadual, o que se percebe são docentes, que apesar do benefício da estabilidade contratual, são despreparados, desvalorizados e desestimulados a investirem na aprendizagem dos alunos. Isso porque esses profissionais, segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, se submetem a trabalhar sem recursos pedagógicos, por mais de 11 horas de trabalho em sala de aula, com uma média de 35 alunos por turma, em várias escolas e até mesmo em diferentes cidades, para manter o seu sustento e o de sua família.

Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, o número de professores da rede estadual de ensino, afastados por problemas fonoaudiológicos e psicológicos é grande, pois ocorrem, em média, dois afastamentos por dia nas cidades do interior do estado. Esse dado confirma os depoimentos dos jovens R1 e R2, que reclamam da ausência frequente dos professores na escola média estadual onde estudam.

Quando o número de afastamentos são verificados¹² nas escolas estudadas, percebe-se uma diferença gritante entre elas, já que de um total de 24 professores no Ensino Médio regular da escola estadual, 13 estão afastados, ou seja, 54,1% do quadro total de docentes nesse nível de ensino. O mesmo pode ser observado na escola estadual na qual a estudante de Enfermagem E2, cursa o Ensino Médio regular no período noturno, pois de 23 professores nesse nível de ensino, 11 estão afastados, ou seja, 47% do quadro de docentes. Enquanto que no colégio particular, de um total de 34 professores, apenas 1 está afastado do trabalho e na Etec, que tem um ensino equiparado ao de um colégio particular, 2 professores se encontram

¹² Essas informações foram obtidas por meio de conversa informal com a direção das escolas.

afastados, entre os 17 do Ensino Médio regular. As justificativas para os afastamentos dos docentes, segundo a direção das escolas médias estaduais em questão, é a insatisfação dos mesmos com as suas condições de trabalho e a sua valorização, além dos problemas de saúde. Dessa forma, muitos deles estão migrando do ensino público ou reduzindo a sua carga horária nessa rede de ensino para ingressarem em colégios particulares, universidades ou até mesmo para se dedicarem exclusivamente aos estudos, buscando assim, mais valorização profissional e melhores condições de trabalho.

O descaso com o ensino público se verifica também quando se compara o número de evasão e repetência entre as escolas estudadas. Enquanto que em 2012 no colégio particular o número de evasão era zero e de retidos era 2 entre 342 alunos do Ensino Médio; e também no Ensino Médio da Etec nenhum aluno tenha se evadido e 4 tenha sido retido entre os 360 alunos do Ensino Médio regular; na escola estadual 25 alunos foram retidos e 22 se evadiram entre os 300 alunos do Ensino Médio, em 2012.

Não bastasse o descaso com que o Ensino Médio público é tratado pelo poder público, é possível perceber o descaso com o Ensino Médio público noturno nos depoimentos de E2, quando expõe a experiência que teve ao cursar o Ensino Médio de manhã e depois no noturno, na mesma escola estadual onde estuda atualmente à noite. A jovem conta que antes de ingressar no Ensino Técnico de Enfermagem, cursava o Ensino Médio de manhã e depois que ingressou na Etec no período da manhã, precisou mudar para o período noturno na escola média estadual de ensino regular. Ela conta que no período da manhã eram promovidas mais viagens, palestras e demais eventos que auxiliassem o jovem na sua escolha profissional, além de ter um maior envolvimento por parte da direção da escola e dos professores com os jovens. Ao mudar para o período noturno, além da redução de carga horária, percebeu um maior descompromisso por parte da direção e dos professores para com os alunos e dos colegas de sala com os estudos. Essa distinção é constatada quando se verifica 10 reprovações no Ensino Médio noturno contra 5 no período da manhã; e 8 evasões no período noturno contra zero no período da manhã na escola média regular estadual onde E2 estuda.

Todas essas dificuldades verificadas no Ensino Médio, principalmente no ensino público, remete à ideia do *salve-se quem puder*, na qual quem possui condições econômicas pode e deve correr para obter um ensino mais comprometido

e mais direcionado. No entanto, os dados mostraram um quadro de grandes dificuldades de envolvimento das escolas investigadas com os projetos profissionais e de vida de seus jovens. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011), esse desfalque é grave num contexto como o atual, onde ocorrem grandes mudanças e novas exigências, onde a incerteza e a imprevisibilidade preponderam e as desigualdades sociais históricas só aumentam.

É preciso apontar os olhares de pesquisas e de políticas públicas para as escolas médias, principalmente as públicas, pois essas instituições são poderosas na consolidação de identidades dos jovens. Entretanto, parece que esse poder se encontra propositalmente adormecido, oculto, ignorado e, por que não dizer, proibido.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo geral “identificar o que compõe o projeto de vida de alunos do Ensino Médio público e privado” e como objetivos específicos “compreender quais fatores são determinantes para a definição do projeto de vida do jovem estudante do Ensino Médio público e privado; identificar as diferenças e singularidades entre o projeto de vida de estudantes do Ensino Médio público e estudantes do Ensino Médio privado; investigar como as escolas médias contribuem para a elaboração do projeto de vida do jovem de 15 a 17 anos; compreender como o jovem entende o papel da escola na elaboração do seu projeto de vida”.

Por meio destes objetivos buscou-se responder às seguintes questões: “A escola média brasileira está colaborando com a formação do projeto de vida do jovem? O jovem contemporâneo tem um projeto de vida? Qual? Que elementos de vida do jovem contribuem para que ele faça as suas escolhas no momento de construção do seu projeto de vida? Em que se diferem ou se assemelham os projetos de vida de jovens de famílias de baixa renda e de jovens de melhores condições socioeconômicas?”

Para buscar respostas a estas questões e atingir os objetivos propostos foram utilizados como técnicas de pesquisa um questionário socioeconômico com questões de múltipla escolha e a coleta de depoimentos de seis jovens de 2º ano do Ensino Médio, distribuídos da seguinte forma: dois de uma escola particular, dois de uma escola de ensino técnico/regular e dois de uma escola pública de ensino regular. Foi realizada também uma pesquisa documental, que incluiu consulta ao Plano de Gestão das escolas participantes para a obtenção de dados. E o material coletado nos depoimentos dos jovens foi analisado sob três categorias:

- Os projetos de vida dos jovens.
- As relações sociais e os projetos de vida (família, amigos e mídia).
- O Ensino Médio e os projetos de vida.

Dessa forma, a presente pesquisa revelou que mesmo em meio a tantas incertezas e vulnerabilidades do mundo contemporâneo, todos os jovens depoentes demonstraram se preocupar, de algum modo, com o seu projeto de vida. Seja planejando uma carreira acadêmica, como P2 e E1, seja buscando qualificações

imediatas que o lancem no mercado de trabalho, como no caso de R1, seja por meio de investimento em esporte, como no caso de P1. E mesmo quando apresentam muitas dúvidas quanto ao seu projeto de vida, como nos casos de E2 e R2, ainda assim parecem se preocupar com o trabalho que exercerão para manter a sua sobrevivência na fase adulta.

De um modo geral, a pesquisa demonstrou que os jovens colocam a realização profissional como central no seu projeto de vida. Esse fato confirma a ideia de Dib e Castro (2010) de que o trabalho representa o pilar e o fio condutor na organização de uma trajetória de vida.

Os dados revelam que os jovens depoentes fogem à regra do imediatismo juvenil discutido no primeiro capítulo, pois fazem planos profissionais à longo prazo e que demandam tempo para se concretizarem, como no caso do futuro tenista, da futura advogada, da futura médica, e embora já esteja se qualificando em um curso técnico, do futuro mecânico automobilístico também. Apesar de a futura enfermeira ter demonstrado muitas incertezas e até mesmo falta de perspectivas quanto ao que deseja para o seu futuro e R2 ter demonstrado inconsistência quanto às suas escolhas, ambos fazem planos à longo prazo.

A pesquisa revela que tanto para os jovens que podem dedicar-se exclusivamente aos estudos universitários quanto para aqueles que pretendem cursar um ensino técnico mais emergencial para auxiliar na renda familiar, o capital cultural institucionalizado, seja o ensino superior ou o ensino técnico, atua como um passaporte para a obtenção de status profissional.

E2, que cursa Enfermagem na Etec, nega o pressuposto de que quem opta por fazer um curso técnico já tenha uma escolha mais definida, já que parece ser a mais indecisa quanto ao que pretende fazer profissionalmente, segundo ela, depois que iniciou os estágios. E essa indecisão parece mesmo se dar por conta dos estágios, que oferecem demonstrações de como o estudante atuará naquela profissão, possibilitando a ele ter suas percepções e tirar suas próprias conclusões. Tal fato faz crer que os estágios dos cursos técnicos podem ser decisivos para os estudantes, fazendo-os permanecer ou desistir da profissão escolhida.

Este trabalho confirma a teoria de Bourdieu (1998a) e Pochman (2007) de que a condição socioeconômica de origem do jovem tem um peso muito grande no momento de suas escolhas profissionais. Já que assim como a condição social de P1 lhe permite treinar tênis, como ele próprio reforça em seus depoimentos que essa

carreira demanda muito investimento, P2 também poderá se dedicar ao curso superior de Direito sem se preocupar em trabalhar para se manter estudando. Em contrapartida, E2 lamenta o fato de não poder cursar Medicina, por exemplo, por não possuir condições financeiras para sobreviver em outra cidade e se manter no curso. O mesmo ocorre com R1, que optou por cursar um ensino técnico que o colocará no mercado de trabalho mais rapidamente e, dessa forma, não prioriza em seu projeto de vida um curso universitário.

A família, a mídia e o capital social construído ao longo da vida pode influenciar as escolhas dos jovens, porém, é na família que eles parecem obter mais elementos para suas escolhas, como no caso de P1, que sofreu influência do pai, primeiramente para cursar Direito e depois novamente como influência do pai, optou por jogar tênis; E1, que recebe muito estímulo da mãe para seguir carreira acadêmica e se orgulha por ela ser uma doutoranda; e R1 que demonstra se inspirar em seu irmão que possui um emprego estável e cursa uma faculdade, além disso parece ter também bastante incentivo de seus avós para estudar e trabalhar. Outro dado interessante percebido nos depoimentos de todos os jovens, é o desejo dos pais de que seus filhos consigam obter igual ou maior escolarização que eles, como pode ser observado em P1, quando quase optou pela mesma profissão de seu pai; em P2 que parece receber de seus pais, que não são graduados, todo o apoio para cursar Direito; em E1, que parece ter todo o estímulo de sua mãe, que é acadêmica, para fazer um curso superior; em E2, que embora tenha seus pais com pouca escolarização, demonstra receber deles o apoio e muita satisfação por optar pela profissão de enfermeira; e em R1 e R2, que apesar de terem seus avós e pais, respectivamente, com pouca escolaridade, demonstram ter bastante incentivo deles para ter uma boa colocação no mercado de trabalho.

Em segundo lugar, porém não com menos importância, aparece a mídia como uma forte influência no projeto de vida dos jovens. Uma comprovação disto fica evidente no projeto de vida de P2 que é telespectadora assídua de séries de TV a cabo, que segundo ela, a orienta para a área de Direito. Apesar de ter muito estímulo da mãe para os estudos universitários, E1 também parece sofrer influência para a área de Medicina, por meio das séries de TV a cabo a que assiste. R2 também demonstra certa influência da mídia quando traz como referências do boxe alguns ídolos bastante divulgados pelos meios de comunicação.

As relações sociais construídas pelo jovem são também fundamentais para as suas escolhas, podendo ajudá-lo neste momento tão importante da sua vida, como aconteceu com E1, que só optou por estudar Medicina, depois de ter pensado na possibilidade de cursar Enfermagem, por influência de sua amiga. Como também ocorreu com P1, que teve sua inclinação para o tênis, inicialmente adquirida na infância, e posteriormente reativada por incentivo dos amigos do seu convívio e do seu irmão. Porém, essas relações sociais podem também resultar em consequências negativas, como por exemplo, a submissão a normas tácitas ou muitas vezes formais e exigências excessivas aos integrantes do grupo, que acabam restringindo a liberdade individual dos membros que o compõem. Este aspecto negativo das relações sociais pode ser observado no depoimento do jovem R2, quando ele reconhece que não possui um bom rendimento na escola e até não descarta a possibilidade de reprovação, porque brinca bastante durante as aulas devido ao envolvimento que estabeleceu com um grupo que tem as mesmas atitudes. Isso demonstra que R2 aderiu às características do grupo para se manter inserido no mesmo.

Se por um lado, o estabelecimento de prioridades no projeto de vida do jovem vai depender de fatores econômicos e afetivos dele e de sua família, da mídia e de elementos socioculturais por ele incorporados nas relações que estabelece em seu cotidiano, por outro lado, a escuta desses jovens permite a constatação de que a escola média tem uma grande importância nas suas vidas, sendo uma instituição para a qual eles dirigem muitas expectativas.

De acordo com os planos de gestão analisados, as escolas de Ensino Médio regular não parecem ter ações voltadas diretamente para o projeto de vida e profissional dos seus alunos, já que quando existe algo direcionado para orientar as escolhas profissionais do jovem, estas demonstram estar apenas no papel. E muitas vezes quando questionada, a própria direção das escolas alegou que alguns projetos que ainda constam no documento, já não aconteciam mais há algum tempo.

Os Planos de Gestão explicitam também que a finalidade das três escolas é diferente, porque tanto o colégio particular quanto a Etec tem como maior preocupação, preparar o jovem para os vestibulares mais concorridos da esfera pública, enquanto que a preocupação da escola de Ensino Médio estadual regular da periferia é preparar o jovem principalmente para o mercado de trabalho. Dessa forma, confirma-se a dualidade estrutural que aflige o Ensino Médio, da qual

discutimos no primeiro capítulo. E essa confusão quanto à sua finalidade acentua as incertezas e as dúvidas que assombram os jovens quanto ao seu projeto de vida. Assim, muitos são os desafios que devem ser enfrentados pelo Ensino Médio para não apenas oferecer, mas assegurar um suporte metodológico, teórico e prático para a formação do jovem, estimulando-o a pensar em seu projeto de vida e permitindo-o escolher suas prioridades.

Entretanto, o que se percebe por meio dos depoimentos dos jovens e com a análise dos planos de gestão é que, se nas escolas médias da rede particular são percebidas falhas no que diz respeito ao projeto de vida e profissional dos jovens, nas escolas médias públicas essas falhas são muito mais alarmantes, pois apresentam sérios limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se espera dela. E essa discrepância ocorre devido à massificação barata que assola o Ensino Médio da rede pública de ensino e à desvalorização dos professores. E por sua vez, tudo isso reflete a lamentável falta de investimento nessa etapa de ensino. Dessa forma, se grande é o desafio das escolas médias da rede particular para com a formação dos seus jovens, maior ainda são os desafios das escolas médias da rede pública. Já que essa etapa de ensino tem a responsabilidade de assegurar condições ao jovem de refletir sobre suas perspectivas de vida e a sua identidade.

Contudo, é preciso que o Ensino Médio tenha sua finalidade redefinida e orientada não apenas por interesses de mercado. É preciso também que as escolas médias coloquem em prática um currículo que contemple o estudo da ciência, do trabalho como princípio pedagógico e da cultura, para que a escola faça sentido ao jovem e ofereça caminhos para que ele perceba qual a sua área de maior interesse, e assim escolha ou cursar o Ensino Superior ou seguir para o mercado de trabalho. Dessa forma, todos os jovens, sejam alunos da rede privada ou da rede pública, partiriam de uma mesma base curricular com uma multiplicidade de significados.

Entretanto, para que tudo isso se concretize nas escolas médias, é imprescindível que sejam feitos investimentos que acompanhem a ampliação do acesso, pois não apenas de metas audaciosas se sustenta o sistema educacional brasileiro. E, mesmo tendo a consciência de que a escola pública seja o reflexo da sociedade competitiva, e, portanto, tenha sido projetada para formar jovens alienados e conformados em ter seus projetos de vida e profissional dificultados pelas desigualdades sociais, é preciso que se criem espaços para reflexão sobre o projeto de vida e profissional do jovem e suas implicações com o contexto social.

Afinal, o fato de um jovem ter um projeto de vida e profissional pode não resolver todos os problemas de uma sociedade, mas pode transformar a sua visão de mundo e as suas ações nessa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. H. H. A alienação da autoridade: notas sobre a violência urbana e criminalidade. In: VELLOSO, J. P. R. et al., **Governabilidade, sistema político e violência urbana**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994. p. 123-157.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP), **Critério de Classificação Econômica (CCEB) – Em vigor a partir de 01/01/2013: Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/01/2013**. São Paulo, 2010. Apresenta características domiciliares para diferenciar a população. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?SectionID=84>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2010.

BAUMAN, Z. **O Mal Estar da Pós-Modernidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: CARDOSO, M. R. (Org.). **Adolescente**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 24-43.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Trad.: Magali de Castro. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 73-79.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Trad.: Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 65-69.

BRASIL, Decreto nº 19.890: Dispõe sobre a organização do ensino secundário, 1931, **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 130, 4 jun. 1931. Seção 1, p. 9209. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1966780/dou-secao-1-04-06-1931-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 23 mar.2012.

BRASIL, Lei nº 1.076: Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial [dos Estados Unidos do Brasil]**, Brasília, DF, n. 83, 12 abr. 1950. Seção 1. p. 5425. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2425653/dou-secao-1-12-04-1950-pg-2/pdfView>>. Acesso em: 26 mar.2012.

BRASIL, Lei nº 1.821: Dispõe sobre o Regime de Equivalência entre os diversos cursos de Grau Médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos

superiores, 1953, **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 62, 16 mar. de 1953. Seção 1, p. 4505. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2468575/dou-secao-1-16-03-1953-pg-2/pdfView>>. Acesso em: 23 mar.2012.

BRASIL, Decreto nº 34.330: Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. **Diário Oficial [dos Estados Unidos do Brasil]**, Brasília, DF, n. 252, 3 nov. 1953. Seção 1, p. 18590. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2812737/dou-secao-1-03-11-1953-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 23 mar.2012.

BRASIL, Lei nº 4.024: Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Diário Oficial [dos Estados Unidos do Brasil]**, Brasília, DF, n. 278, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/924743/dou-secao-1-12-11-2009-pg-8/pdfView>>. Acesso em: 24 mar.2012.

BRASIL, Lei nº 5.692: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 253, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3125651/dou-secao-1-12-08-1971-pg-2/pdfView>>. Acesso em: 26 mar.2012.

BRASIL, Lei nº 7.044: Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau, 1982, **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 199, 19 out. de 1982. Seção 1. p. 19539. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3502492/dou-secao-1-19-10-1982-pg-3/pdfView>>. Acesso em: 20 mar.2012.

BRASIL, Lei nº 8.069: Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 135, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1127156/dou-secao-1-16-07-1990-pg-2/pdfView>>. Acesso em: 24 mar.2012.

BRASIL, Lei nº 9.394: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996, **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil, Brasília]**, DF, nº 248, 23 dez. de 1996. Seção 1. p. 28114. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1542243/dou-secao-1-23-12-1996-pg-283/pdfView>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL, Decreto nº 2.208: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997, **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil, Brasília]**, DF, nº 74, 18 abr. de 1997. Seção 1. p. 7660. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1162022/dou-secao-1-18-04-1997-pg-3/pdfView>>. Acesso em: 20 mar.2012.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. [S.l], [2013?]. p. 196. Disponível em: <

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lso_l.php?t=002#resolucoes>. Acesso em: 26 abr. 2013.

BRASIL, Decreto nº 5.154: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 142, 26 jul. de 2004. Seção 1. p. 18. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/667744/dou-secao-1-26-07-2004-pg-18/pdfView>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BRASIL, **Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE)**. Brasília, 2008. p. 26. Ministério da Educação. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/doc_%20final_coneb_sl.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2013.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 59: Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 216, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/924743/dou-secao-1-12-11-2009-pg-8/pdfView>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

BRASIL, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil, Brasília]**, DF, nº 22, 31 jan. 2012. Seção 1. p. 20. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/33989694/dou-secao-1-31-01-2012-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

CERQUEIRA, A. G. C. et al. A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira. In: CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 20, 2009, Ilhéus. **Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos**, Ilhéus, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Retratos da escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CIPRIANI, R. Biografia e cultura: da religião à política. In: VON SIMSON, O. M. (Org.). In: Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice,

Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais; v. 5, 1988. p. 106-42.

COSTA, G. L. M. . Desafios à universalização e a qualidade social do Ensino Médio no Brasil. In: COLÓQUIO "ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA", 7, 2012, Florianópolis. **Anais do VII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"**, Florianópolis, 2012. v. 2. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CUNHA, M. A. A. O conceito "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/.../1820/1584>. Acesso em: 20 mar. 2012.

DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

DEJOURS, C. Requalificar o sofrimento. In: _____, **A banalização da injustiça social**. Trad.: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999a. p. 129-135.

DEJOURS, C. Sofrimento, trabalho ação. In: _____, **A banalização da injustiça social**. Trad.: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999b. p. 137-145.

DIB, S. K.; CASTRO, L. R. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cad. de Psicol. Soc. do Trab.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v13n1/v13n1a02.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, E. B., GARCIA, S. R. O. O Ensino Médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 148-173.

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57- 82.

FRIGOTTO. G. ; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21- 56.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA), **Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento**. 2 ed. Brasília: UNFPA, 2010. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/direitos_pop_jovem2010.pdf>. Acesso em 15 mai. 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2005. Coleção Educação Contemporânea.

HERNÁNDEZ, O. D. A. Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. **Revista Cubana de Psicología**, Havana, v.16, n. 1. p.31-38. 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43221999000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 abr. 2012.

HERNÁNDEZ, O. D. A. El Desarrollo Profesional Creador (DPC) como dimensión del Proyecto de Vida en el ámbito profesional. In: **CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIALES (CLACSO)**, 2000, Buenos Aires. Disponível em: <168.96.200.17/ar/libros/cuba/angelo2.rtf>. Acesso em: 23 abr. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sistema IBGE de recuperação automática SIDRA: Censo Demográfico e contagem da população – 1991**. Não paginado. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=616&z=cd&o=16&i=P>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1995 e 1999**. [CD-ROM] : microdados.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sistema IBGE de recuperação automática SIDRA: Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios – 2003, 2005, 2007 e 2009**. Não paginado. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=261&z=pnad&o=3&i=P>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010: Trabalho e rendimento, resultados da amostra: tabela 1.1.1: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por condição de atividade na semana de referência e sexo, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade – Brasil – 2010.** Não paginado. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Trabalho_e_Rendimento/pdf/tab_trabalho.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010: Trabalho e rendimento, resultados da amostra: Tabela 1.1.23 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por grupos de idade, segundo o sexo, a posição na ocupação, o subgrupo e a categoria do emprego no trabalho principal - Brasil – 2010.** Não paginado. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Trabalho_e_Rendimento/pdf/tab_trabalho.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 1991-2009.** Não paginado. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 2010.** 2010. Não paginado. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/anexo_1.xls>. Acesso em: 15 mai. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar 2011.** 2011. Não paginado. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2011/censo_escolar_2011_dou_final_anexo_1.xls>. Acesso em: 15 mai. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Educação 2000-2010/2011-2020.** Não paginado. Disponível em: <http://www.dme.ufcg.edu.br/uami/administrativo/legislações_usuais/pne.htm#Tabela3>. Acesso em: 15 mai. 2012.

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

KUENZER, A. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T. D.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** Campinas, vol.32, n.117, p. 1067-1084, oct./dec. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reference.php?pid=S0101-73302011000400010&caller=www.scielo.br&lang=en>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 35-57, nov., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a03v17n2.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras editoras, 2000.

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 376-389, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2011.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, mai./ago. 1998. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/684/ARTIGO_Promo%c3%a7%c3%a3oAutomatica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jun. 2012.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad.: Gaetano Lo Monaco. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MATTÉI, J. F. A barbárie da educação. In: _____, **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**. Trad.: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Ed. Unesp, 2002. p. 183-229.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

NOSELLA, P. A escola do trabalho (a 1ª guerra, 1914-1818): A escola desinteressada do trabalho. In: _____. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. p. 11-20.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.** Campinas, vol.32, n.117, p. 1051-1066, oct./dec. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reference.php?pid=S010173302011000400009&caller=www.scielo.br&lang=en>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

OLIVEIRA, R. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 32, p. 141-160, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/08.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

PAIS, J. M. A transição dos jovens para a vida adulta. In: _____, **Culturas juvenis**. 1 ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993. p. 27- 46.

PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mai. 2013.

POCHMANN, M. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

POCHMANN, M. **Taxa média de desemprego cresceu cerca de 40% entre 1992 e 2002**, 2004. Hora do povo. Disponível em: <<http://www.horadopovo.com.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, problemas e práticas**, Oeiras - Lisboa, n. 33, p. 133-158, set. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

QUADROS, W. **Desemprego cresce entre ricos, mas pobres ainda são mais prejudicados**, 2004c. Jornal O Globo. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15163717201000010002>. Acesso em: 13 jul. 2011.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

RIBEIRO, R. J. Política e Juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 22-51.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS, M. I. **Projetos de vida e perspectivas futuras: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos**

jovens. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/documento/projetos-de-vida-e-perspectivas-futuras-um-estudo-sobre-representa%C3%A7%C3%B5es-sociais-do-tempo-fu>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

SENETT, R. **A corrosão do caráter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, H. M. G. **Os jovens provenientes do segmento popular e o desafio do acesso à universidade pública: a exclusão que antecede o vestibular**. 188 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/Hilda_Maria_Goncalves_Silva.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2012.

SOUSA, A. et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?. **Vértices**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1220/641>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIEIRA, C. E. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educ. Pesqui.** vol.25, n.1, p. 51-66, 1999. Disponível em: <ISSN 1517-9702. <http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reference.php?pid=S151797021999000100005&caller=www.scielo.br&lang=en>>. Acesso em: 27 mai. 2013.