

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÁRCIO LUIZ BERNARDIM

JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO POR JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA

CURITIBA
2013

MÁRCIO LUIZ BERNARDIM

JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO POR JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA
2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Bernardim, Márcio Luiz

Juventude, escola e trabalho : sentidos atribuídos ao ensino médio por jovens da classe trabalhadora / Márcio Luiz Bernardim – Curitiba, 2013.

302 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Monica Ribeiro da Silva
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Ensino Médio. 4. Jovens - Educação. 5. Jovens - Trabalho. 6. Juventude. I. Título.

CDD 373.246



PARECER

Defesa de Tese de **MÁRCIO LUIZ BERNARDIM** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a MONICA RIBEIRO DA SILVA (Presidenta), DR. CELSO JOÃO FERRETTI, DR^a MARISE NOGUEIRA RAMOS, DR. MÁRIO LOPES AMORIM e DR^a MARIA ANTÔNIA DE SOUZA (Membros Titulares) arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PELOS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MONICA RIBEIRO DA SILVA		aprovado
DR. CELSO JOÃO FERRETTI		aprovado
DR ^a MARISE NOGUEIRA RAMOS		Aprovado.
DR. MÁRIO LOPES AMORIM		Aprovado
DR ^a MARIA ANTÔNIA DE SOUZA		Aprovado

Curitiba, 20 de novembro de 2013.

Profª Drª Maria de Fatima Quintal de Freitas
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



DEDICATÓRIA

Aos jovens que, para viver, precisam desde cedo conciliar estudo e trabalho. Recebam este texto como o resultado do meu empenho pessoal e acadêmico no intuito de compreender e contribuir para a transformação da realidade na perspectiva da qualidade social.

Aos meus pais, D. Belica e S. Félix, que nos deixaram no percurso entre o mestrado e o doutorado. Não estudaram muito e acho que nem era seu sonho que quaisquer dos nove filhos chegassem até aqui, mas estou certo que, cada um a seu modo, ambos estariam orgulhosos.

À Adriane, à Malena e ao Pedro, que me acompanharam durante o curso, deixando a zona de conforto que a casa, a escola e os amigos proporcionam. Vocês são a razão de tudo até aqui e, ao final, percebo que as adversidades nos mantiveram unidos, e que nos educamos, uns aos outros, pela razão e pelo afeto.

AGRADECIMENTOS

À UNICENTRO, ao *Campus* Universitário de Guarapuava, ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas e ao Departamento de Administração, pelo incentivo e apoio para a qualificação docente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e aos servidores de todas as unidades que contribuíram para que minha estada na UFPR atingisse os seus objetivos.

Aos docentes do Programa e da Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação, em especial às professoras Acácia e Monica, cujas disciplinas deram o suporte teórico necessário ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao Observatório do Ensino Médio e àqueles com os quais assumi desafios e dividi tarefas durante a realização da pesquisa “Juventude, Escola e Trabalho”.

À Professora Monica, que me orientou no árduo caminho da apropriação teórica e do desenvolvimento intelectual, respeitando os meus limites e me conduzindo até onde pude chegar.

Aos professores Dante Moura, Ramon de Oliveira e Mário Amorim, pelas valiosas contribuições por ocasião da Banca de Qualificação, e aos professores Marise Ramos, Maria Antônia de Souza, Celso Ferretti e Mário Amorim, pela leitura crítica e avaliação do trabalho final.

À CAPES, pelo financiamento durante boa parte dos meus estudos.

Aos colegas do Curso e do Grupo de Pesquisa, em especial à Andréa, à Céuli e à Cida, com as quais por mais tempo dividi as angústias e partilhei os resultados da nossa luta por um mesmo ideal através da pesquisa.

Aos profissionais das escolas de ensino médio que contribuíram com a minha pesquisa, em especial aos estudantes trabalhadores, sem os quais o nosso estudo não teria atingido os objetivos.

Aos familiares e amigos que se comprometeram comigo durante esse percurso: na acolhida, na carona, no cuidado da prole, nas necessidades pontuais e até mesmo na torcida. Nesses momentos, saber que temos com quem contar é reconfortante.

Bendito seja o mesmo sol de outras terras
Que faz meus irmãos todos os homens.

Alberto Caeiro

RESUMO

Esta pesquisa trata das relações dos jovens da classe trabalhadora com a educação e com o trabalho, e dos sentidos que eles atribuem ao Ensino Médio Integrado (EMI) no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Partimos da hipótese de que, apesar dos seus limites na fase histórica de desenvolvimento das forças produtivas marcadas pelo capitalismo, a EPTNM de oferta integrada e concepção politécnica e cujo currículo se organiza a partir da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, desempenha um papel importante na satisfação das necessidades de inserção socioeconômica dos jovens trabalhadores. Para a realização do estudo, empreendemos uma pesquisa empírica com jovens estudantes-trabalhadores matriculados em estabelecimentos da rede pública estadual, que ofertam educação profissional noturna em Curitiba e Região Metropolitana. Essa empiria foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, de caráter exploratório quantitativo, contemplou mais de quatro mil estudantes das diversas ofertas de ensino médio e educação profissional de dezoito estabelecimentos; a segunda, de caráter qualitativo, contemplou quatro turmas de estudantes do quarto ano do ensino médio integrado. A análise dos dados primários obtidos na pesquisa empírica, à luz da produção teórica do campo Educação e Trabalho, da legislação educacional e dos embates teóricos e ideológicos que permeiam a disputa pela última etapa da educação básica, permitiu um aprofundamento sobre a relação dos estudantes com a educação profissional integrada, seus limites e potencialidades. A conclusão a que chegamos é que, embora o sistema capitalista tangencie a política e o disciplinamento legal relacionado à EPTNM de acordo com a sua estratégia de formação de mão de obra, os trabalhadores podem reivindicar um ensino médio que atenda a sua necessidade de formação técnica para a inserção profissional e, ao mesmo tempo, valer-se dessa oportunidade de conclusão da última etapa da educação básica para acessar o conhecimento sócio-histórico e ético-político do interesse da classe. A EPTNM de concepção politécnica e oferta integrada ao ensino médio, portanto, interessa na medida em que atende aos anseios dos jovens que precisam se inserir no mundo do trabalho e contribui para o desvelamento das relações sociais em que esses trabalhadores-estudantes estão enredados, condições essas necessárias para a produção da classe e para o resgate do seu protagonismo histórico.

Palavras-chave: Educação profissional técnica de nível médio. Ensino médio integrado. Juventude. Escola. Trabalho.

ABSTRACT

The present research deals with working class young people's relations to education and work, and with the meanings that they give to the Integrated High School (EMI) within the Technique and Professional Education of High School Level (EPTNM). We start from the hypothesis that, in spite of its border line in the historical period of productive forces development which were marked by the capitalism, the EPTNM of an integrated supply and polytechnic conception and which curriculum is organized from culture, science, technology and work, plays an important role in the satisfaction of socioeconomic insertion of young workers. In order to carry out the study, we undertook an empirical research with young workers/students enrolled in public state schools which offer night-professional education in Curitiba and its metropolitan region. This empirical study was developed in two distinct phases: the first one, which had a quantitative and exploratory feature, contemplated more than four thousand students of different offers of high school and professional education of eighteen institutions; the second one, of qualitative aspect, contemplated four classes of students that were in the fourth year of integrated high school. The analysis of the primary data, which were collected in the empirical research, from the Education and Work field theoretical production, from the educational legislation and from the theoretical and ideological discussions that penetrate the dispute for the last stage of basic education, allowed a deeper study about the relations of students with integrated professional education, its limits and potentials. It was possible to conclude that, although the capitalism touches the policy and the legal discipline related to the EPTNM, according to its strategy of workmanship formation, workers can demand for a high school that fits their necessities of technical formation for the professional insertion and, at the same time, avail themselves of the opportunity to conclude the last stage of the basic education in order to achieve socio-historical and ethic-political knowledge. The EPTNM of polytechnic conception and integrated offer, therefore, interests while it supplies the demands of the young people, who need to insert themselves in the work world, and that contributes to the reveal of the social relations of which those workers-students take part. Such conditions are necessary for the class production and for the rescue of its historical leading role.

Keywords: Technique and professional education of high school level. Integrated high school. Youth. School. Work.

LISTA DE QUADROS

1 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO E EPTNM PESQUISADOS, DE ACORDO COM A LOCALIZAÇÃO	41
2 - INDICADORES SOCIOECONÔMICOS SELECIONADOS, DA POPULAÇÃO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA	42
3 - CURSOS TÉCNICOS DE EMI E PROEJA EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA	59
4 - CATEGORIAS UTILIZADAS PARA ANALISAR OS DADOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA COM ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA	77
5 - FATORES CRÍTICOS DE INSATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO EM RELAÇÃO À ESCOLA, POR TIPO DE OFERTA	82
6 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PARA O ENSINO MÉDIO - PARECERES E OUTRAS INFORMAÇÕES	155
7 - CARACTERÍSTICAS DOS ESTABELECIMENTOS E DADOS AMOSTRAIS DO PÚBLICO INVESTIGADO NA PESQUISA QUALITATIVA	200
8 - QUESTÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE CONTEMPLADAS NO QUESTIONÁRIO E EXPLORADAS NAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS	201
9 - OCUPAÇÕES LABORAIS EXERCIDAS PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, DE ACORDO COM A ESCOLARIDADE	204

LISTA DE TABELAS

1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPOS DE OFERTA E FAIXAS ETÁRIAS SELECIONADAS – EM % DO TOTAL	50
2 - DISTRIBUIÇÃO DO PERFIL ETÁRIO DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMR E DO EMI, POR FATIAS ETÁRIAS CRESCENTES – EM% DO TOTAL	51
3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA – EM % DO TOTAL	52
4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPO DE OFERTA E COMBINAÇÃO DE IDADE E GÊNERO – EM % DO TOTAL	56
5 - CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MAIS FREQUENTADOS POR ESTUDANTES JOVENS – EM % DO TOTAL DE MATRÍCULAS DA OFERTA E SEGMENTAÇÃO POR GÊNERO	60
6 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EPTNM (INTEGRADO, SUBSEQUENTE E CONCOMITANTE) E % DE PARTICIPAÇÃO NO TOTAL, POR ÁREA PROFISSIONAL – 2012	62
7 - TAXA DE ABANDONO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL - ESTABELECIMENTOS SELECIONADOS, PARANÁ E BRASIL – 2012	70
8 - MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO POR TIPO DE OFERTA E ANOS SELECIONADOS	102
9 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO, POR FAIXA ETÁRIA - 2005/2008 – EM % DO TOTAL	103
10 - TAXA DE CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, DE 2002 A 2010, POR REDE DE ENSINO E EM %	104
11 - PARTICIPAÇÃO DE REDE DE ENSINO NAS MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, EM % - 2010	104
12 - DISTRIBUIÇÃO DAS FORMAS DE OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, POR REDE DE ENSINO E ANOS SELECIONADOS – EM % DO TOTAL	104
13 - PARTICIPAÇÃO DAS REDES DE ENSINO NO TOTAL DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO, POR TURNO - 2012 - EM % DO TOTAL	110
14 - NÍVEIS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE ASSALARIAMENTO DOS TRABALHADORES URBANOS BRASILEIROS, POR GRUPO ETÁRIO – 2009	126

15 - TAXA DE DESEMPREGO ABERTO NO BRASIL METROPOLITANO, POR DÉCIMO DE RENDA DOMICILIAR <i>PER CAPITA</i> – 2005/2010 – EM %	131
16 - EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO QUANTO ÀS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO – EM %	146

LISTA DE GRÁFICOS

1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPO DE OFERTA E GÊNERO – EM % DO TOTAL .	54
2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPO DE OFERTA E FAIXA DE RENDA FAMILIAR – EM % DO TOTAL	58
3 - MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA VIR PARA A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	64
4 - MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMR NOTURNO PARA VIR PARA A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	65
5 - MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMI NOTURNO PARA VIR PARA A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	66
6 - MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO PROEJA NOTURNO PARA VIR PARA A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	67
7 - MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – POR TIPO DE OFERTA, EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	71
8 - PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – POR TIPO DE OFERTA, EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	72
9 - EMR e EMI: RAZÕES PARA VIR PARA A ESCOLA E PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	73
10 - PROEJA: RAZÕES PARA VIR PARA A ESCOLA E PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	74
11 - ASPECTOS DO AMBIENTE ESCOLAR QUE TRAZEM MAIS SATISFAÇÃO AOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO – EM % DO TOTAL DO TIPO DE OFERTA E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	78
12 - PRINCIPAIS FATORES DE INSATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMR E DO EMI NOTURNO - EM % DO TOTAL DO TIPO DE OFERTA E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS.	83
13 - PRINCIPAIS FATORES DE INSATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO PROEJA NOTURNO - EM % DO TOTAL DO TIPO DE OFERTA E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS	84

14 - PARTICIPAÇÃO DE CADA FORMA DE OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO TOTAL DE MATRÍCULAS, POR REDE DE ENSINO - 2012 - EM % DO TOTAL	105
15 - PARTICIPAÇÃO DE CADA REDE DE ENSINO NO TOTAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, POR TIPO DE OFERTA - 2012 - EM % DO TOTAL	106
16 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, POR TIPO DE OFERTA - 2007 E 2012 – EM % DO TOTAL	106
17 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO DAS REDES DE ENSINO, POR TURNO - 2012 - EM % DO TOTAL	111
18 - PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS DE 20 A 29 ANOS: A) NO CONJUNTO DA POPULAÇÃO DE 20 ANOS OU MAIS; B) NO CONJUNTO DESSA POPULAÇÃO QUE INTEGRA A PEA; C) NO CONJUNTO DESSA POPULAÇÃO OCUPADA; D) NO CONJUNTO DESSA POPULAÇÃO URBANA DESEMPREGADA – 2009	127

LISTA DE SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica do CNE
CES	- Câmara de Educação Superior do CNE
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMI	- Ensino Médio Integrado
EMR	- Ensino Médio Regular
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	- Indicador de Analfabetismo Funcional
IFRN	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	- Instituto de Pesquisas Econômicas aplicadas
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas

PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PEA	- População Economicamente Ativa
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de alunos
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
PT	- Partido dos Trabalhadores
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED-PR	- Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do MEC
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
TCH	- Teoria do Capital Humano
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O SENTIDO DA ESCOLA PARA OS ESTUDANTES JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA	37
1.1 O CAMINHO DA APROXIMAÇÃO E O CONTEXTO DO ESTUDO	38
1.2 PERCEPÇÃO GERAL SOBRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS	44
1.3 OS RESULTADOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA	49
1.3.1 Distribuição etária e de gênero	50
1.3.2 Renda familiar	57
1.3.3 Os cursos de educação profissional ofertados	59
1.3.4 Motivações para vir para a escola	64
1.3.5 Motivações para não desistir de estudar	69
1.3.6 A percepção dos estudantes sobre os aspectos positivos e negativos da escola	76
2 OS JOVENS, A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO	91
2.1 A JUVENTUDE E O SENTIDO DE SER JOVEM NO SÉCULO XXI	91
2.2 ESCOLA PARA OS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA	100
2.3 A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA E O TRABALHO	115
3 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO RECENTE	139
3.1 A UTOPIA CONTINUA	139
3.2 UMA LEGISLAÇÃO EM MOVIMENTO	150
3.3 DA CRÍTICA AO EMBATE ENTRE CONCEPÇÕES	169
4 OS JOVENS TRABALHADORES E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	199
4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E ECONÔMICA	203
4.2 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	216
4.3 O QUE OS JOVENS ESPERAM E O QUE BUSCAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	237
CONCLUSÃO	265
REFERÊNCIAS	282
APÊNDICES	299

INTRODUÇÃO

Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos...
A meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores.
(DUBET, 2008, p. 10).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações dos jovens da classe trabalhadora com a educação e com o trabalho, e os sentidos que eles atribuem à educação profissional integrada ao ensino médio no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo¹.

Neste trabalho situamos a educação profissional integrada ao ensino médio, também denominada de Ensino Médio Integrado (EMI), como expressão da necessidade histórica de articulação entre a educação profissional e a última etapa da educação básica, inclusive com a oferta de itinerários de caráter profissionalizante, sem perder de vista que a proposta do ensino médio integrado se fundamenta no princípio da formação integral, que pressupõe a superação da dicotomia entre formação científica básica e formação técnica específica, no campo da educação.

Dessa forma, ao focalizar o ensino médio, nos debruçamos especificamente sobre a análise da pertinência e dos reflexos da EPTNM de oferta integrada sobre a última etapa da educação básica como um todo.

No percurso adotado para a investigação buscamos situar o ensino médio no contexto da educação em geral e das relações mais amplas da sociedade caracterizada pelo modo hegemônico de produção. Já de antemão demarcamos o terreno em que se situam as positivities e negatividades da educação escolar como cenário dos embates permanentes entre visões de mundo e projetos de sociedade, que ora se antagonizam e ora se justapõem ou complementam.

¹ São inúmeros os prefixos, sufixos e neologismos utilizados para denominar o conjunto de fenômenos que caracterizam a fase recente do capitalismo, como neoliberalismo, pós-modernismo, capitalismo selvagem, entre outros. No caso deste estudo, optou-se por considerá-lo a partir dos pressupostos adonianos do capitalismo tardio, cujas características principais estão associadas à imensa elevação do potencial técnico, disseminação da capacidade produtiva entre os países altamente industrializados e relações de produção cada vez mais elásticas. (ADORNO, 1986).

Os eventos que marcam esse período representam duas realidades diversas no campo da educação: i) a intencionalidade social, econômica e política de avançar na universalização da educação básica; ii) os indicadores educacionais ainda pouco animadores nesse campo, mostrando a distância entre a vontade manifesta e a sua efetiva realização.

Se há consenso de que a educação escolar é uma necessidade para enfrentar os desafios postos pela sociedade do novo milênio, em especial para os países que apresentam baixos índices de desenvolvimento econômico e social, o consenso não acompanha as tratativas para o enfrentamento efetivo dos problemas educacionais. A falta de investimentos, os encaminhamentos políticos morosos e a perda de foco das políticas públicas dão o tom das dificuldades de rompimento com o passado de prejuízos educacionais no Brasil. Exemplos recentes foram observados na demora e nos impasses em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, e da finalização e homologação dos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP).

Outro aspecto que denota a tergiversação do sistema produtivo no tratamento das questões educacionais está no fato de que seus representantes, imiscuídos nas instâncias do poder constituído, ao mesmo tempo em que reivindicam e defendem a ampliação da escolarização dos trabalhadores, o fazem na perspectiva de subordinação das necessidades sociais coletivas aos interesses econômicos privados², o que se percebe na pauta educacional marcada pelo estreitamento de objetivos, esvaziamento de conteúdos, aligeiramento de etapas e proliferação de cursos à distância como estratégia de ampliação da oferta educacional com redução de custos. Em suma, o ganho em quantidade (mais escolarização) fica prejudicado e anulado pela perda em qualidade.

Tanto ou mais prejudicial aos trabalhadores e seus filhos, todavia, pode ser a proposta fundada em um modelo de escola ideal, onde não haveria divisão de classes e nem domínio do capital sobre a força de trabalho. Descolada da realidade concreta atual, nega a possibilidade de acesso escolar aos “vencidos”, anunciados na epígrafe desta introdução. A simples recusa de oferta da EPTNM, em favor da

² A atribuição de valor econômico à educação e a tentativa de erigi-la como sustentáculo do desenvolvimento, podem ser aprofundados nos estudos realizados por Frigotto (1989) a respeito da Teoria do Capital Humano (TCH). Um sintoma de que ela continua presente no ideário do capitalismo é a proliferação de neologismos para conceituar os trabalhadores nas relações de produção recentes, como “capital humano”, “capital social” e “capital intelectual”, entre outros.

escola universal em perspectiva, portanto, parece não contribuir para a classe trabalhadora no momento presente, o que será objeto de análise no desenvolvimento deste estudo.

A pressão exercida pela sociedade em geral e pelos organismos internacionais, no sentido de proporcionar uma rápida escolarização básica da população, encontra amparo na sensação de atraso econômico e na tentativa de recuperar a capacidade de inserção dos países pobres e em desenvolvimento em outro patamar de consumo e de geração de riqueza.

No caso brasileiro, todavia, o processo de desterritorialização de um grande contingente de trabalhadores oriundos do meio rural tem dificultado a efetividade das políticas públicas em geral. Isso não significa que se deva minimizar a responsabilidade do estado pela vulnerabilidade socioeconômica da maioria da população trabalhadora. Senão pela falta de planejamento e de prioridade no estabelecimento de critérios dos investimentos públicos, a origem dos problemas sociais brasileiros das últimas décadas remonta à estratégia de inserção econômica internacional subordinada ao capitalismo globalizado. Ainda que possam ser arrolados indicadores de melhora na condição econômica geral do País frente aos países ricos, seus problemas internos básicos seguem sem solução para a população mais pobre, como a saúde, a habitação, a segurança, o transporte e a educação, para não falar do aprofundamento das já precárias condições de trabalho e de ampliação do fosso existente entre os mais ricos e os mais pobres.

Nesse contexto, a inexistência ou a falta de efetividade das políticas públicas têm determinado que os trabalhadores, espoliados da terra e de outras possibilidades de produção da vida, encontrem tão somente no trabalho urbano mercantil perspectiva de assegurar sua sobrevivência, em muitos casos mediante inserção laboral prematura, postergando a luta por mais e melhor educação enquanto seu direito à existência não estiver garantido.

Essa breve contextualização permite entender a definição do ensino médio (e dentro dele a educação profissional), como objeto deste estudo, tendo em vista que ele agora se apresenta como direito constitucional assegurado a todos os jovens com idade entre 15 e 17 anos, e para a maioria dos trabalhadores pela primeira vez como um direito em perspectiva. A expectativa desse público é que a preparação para o trabalho, a habilitação técnica para um emprego e a chance de prosseguimento dos estudos rompam com a realidade marcada pelo desemprego, por precárias condições laborais e pelo impedimento de conclusão da educação

básica, experimentadas por eles próprios e/ou por seus pais, e proporcionem melhor qualidade de vida.

No conjunto de fenômenos que compreendem a escolarização de massa, a redefinição das políticas educacionais e as demandas do sistema produtivo, verificamos um movimento contraditório de avanço e estagnação no acesso dos jovens e adultos trabalhadores à educação escolar, aí incluídos o ensino médio e o ensino superior. Dados de fontes oficiais, os quais retomaremos no decorrer deste trabalho, demonstram que, apesar dos esforços e dos bons resultados obtidos na década de 1990, as políticas públicas destinadas à escolarização de jovens e adultos não têm conseguido reduzir o analfabetismo, em termos relativos, e nem estancar o abandono e a repetência no ensino fundamental. No caso do ensino médio, depois de um crescimento robusto nas décadas de 1990 e 2000, os últimos anos têm apresentado uma estagnação. Também no caso do ensino superior, não obstante a explosão de matrículas, a taxa líquida de atendimento ainda é bastante baixa e tem se dado majoritariamente na rede privada.

Do ponto de vista dos interesses dos estudantes jovens e adultos que acorrem à última etapa da educação básica, o ambiente de incerteza e a ideia de despreparo do sistema educacional público reintroduzem na pauta de discussões o questionamento do papel da escola e de sua capacidade de atender aos anseios formativos do público que a procura, tendo em vista suas características específicas.

O horizonte do ensino médio esteve tradicionalmente circunscrito a duas perspectivas distintas, expressas como pares categoriais: da (des)necessidade e da (im)possibilidade. Como o condicionamento de classe sempre foi tomado como o elemento restritivo do acesso dos trabalhadores a essa etapa da educação básica, entendia-se que as motivações dos estudantes estivessem “naturalmente” abarcadas no conjunto de expectativas que a sociedade e as famílias atribuíam à escola, nada mais.

Se a realidade impôs que a percepção da “desnecessidade” sucumbisse ao modelo de uma sociedade letrada, que tem no processo educativo escolar um dos pilares da condição de civilidade e inserção socioeconômica, o mesmo raciocínio não se aplica na percepção da “possibilidade”, visto que a universalização escolar de nível médio no Brasil está apenas emergindo, no plano da infraestrutura, como problema a ser enfrentado.

Assim entendido, a ideia de que a certificação escolar assegura a transição para a continuidade dos estudos e para a “conquista de uma profissão”, aumenta as

chances de inserção laboral e/ou reduz os riscos de desemprego, permanece no inconsciente coletivo. Tomando-se a educação escolar como necessidade ou como possibilidade, em quaisquer dos casos a matriz de análise continua sendo econômica, e a decisão de frequentar o ensino médio segue atrelada a uma expectativa de utilidade marginal calculada: se não há tanta dependência de renda, privilegia-se o estudo; se é possível conciliar trabalho e estudo, tanto melhor; se o emprego prejudica a frequência à escola, a opção pelo emprego já está dada *a priori*.

Em uma sociedade em que a possibilidade de produção e reprodução da existência da classe trabalhadora depende do sistema mercantil, a venda da força de trabalho apresenta-se como imposição da base material, de modo que tudo aquilo que o sujeito-trabalhador agrega às suas condições naturais de trabalho são passíveis de valoração por esse mercado. Nesse contexto, ainda que não seja determinante para a execução das tarefas, o nível de escolaridade desponta como um importante requisito do processo seletivo a emprego³. Não podemos desconsiderar, também, que o sujeito jovem ou adulto que recorre à escola pode estar buscando a satisfação de necessidades ainda não plenamente atendidas em outros espaços de sociabilidade. Esse pressuposto abre um amplo espaço de investigação que se ocupe de compreender as intencionalidades dos estudantes do ensino médio.

Outro aspecto, relacionado ao ensino médio tal como se apresenta hoje, refere-se às variadas possibilidades de percurso nessa que é a última etapa da educação básica⁴. Precisamos lembrar que esses itinerários, que aparentam opções dos estudantes, nem sempre assim se configuram, tendo em vista as condições dos estabelecimentos de ensino (localização, oferta, infraestrutura) e/ou dos jovens e adultos trabalhadores (emprego, renda, acesso etc.), expressando no cotidiano desses sujeitos a face negativa da focalização da política pública, que encaminha os interessados em concluir o ensino médio para os espaços e mediante os itinerários que lhes são “naturalmente” destinados.

³ Segundo análise de Kuenzer (2010), a partir de contribuições de Ribeiro e Neder (2009), essa relação ainda carece de novas investigações no ambiente econômico atual, tendo em vista que alguns estudos preliminares mostram que os trabalhadores não são mais afetados pelo desemprego por serem menos escolarizados, mas possivelmente por serem mais pobres, e ainda que disponham de maior escolaridade.

⁴ Essas possibilidades serão discutidas no conjunto deste texto, bastando por ora lembrar que a EPTNM pode ser cursada mediante as ofertas Integrada, Subsequente ou Concomitante, e o ensino médio regular mediante variadas formas de integralização curricular, sendo o Ensino Médio por Blocos, implantado no Paraná, um exemplo recente.

A situação em que se encontra o ensino médio, portanto, confere a essa etapa da educação básica um *status* de campo de disputa permanente, seja entre intelectuais da educação, seja entre agentes políticos e econômicos, que interpretam e defendem a educação no horizonte dos seus projetos distintos, e muitas vezes antagônicos, de sociedade. Essa disputa pode ocorrer a partir dos postulados de diferentes correntes teóricas, ou mesmo entre distintas concepções de educação profissional dentro da mesma matriz teórico-metodológica.

Por tudo isso, o ensino médio vem se constituindo em um campo privilegiado de estudo no âmbito das pesquisas educacionais, impondo um trabalho tão rigoroso quanto abrangente, para compreender seus limites na perspectiva do atendimento dos anseios dos jovens e adultos trabalhadores que ainda não o concluíram. Ainda que uma análise preliminar (legislação, ação política) aponte para uma perspectiva pouco otimista, impõe-se um esforço na busca de respostas para muitas questões, que se situam no horizonte da oferta, ou não, de escolarização profissional nessa etapa.

Depois de mais de cinquenta anos de alternância entre a maior ou menor valorização da educação profissional escolar no âmbito das políticas educacionais no Brasil, essa questão recrudescer como política pública desde o final dos anos 1990, passando a pautar os estudos acadêmicos e a povoar os discursos do sistema produtivo. Nesse cenário, ganha cada vez mais força a ideia (embora não hegemônica) de que o ensino médio pode e deve ser profissionalizante, devendo preparar os estudantes não só para a vida e a continuidade dos estudos, mas também para a inserção laboral qualificada.

Poderia parecer, assim, que as preocupações da escola com o mundo da produção, e da educação escolar com o mercado de trabalho, funcionariam como o reconhecimento do domínio “natural” da esfera econômica sobre todos os demais aspectos da vida em sociedade. Igualmente, poder-se-ia imaginar que a internalização da educação profissional no sistema público de ensino reflete o avanço inequívoco do capitalismo sobre a totalidade da vida e das relações sociais, e que isso estaria sepultando de vez o projeto de uma escola emancipatória do interesse da classe trabalhadora. Pela lente do materialismo dialético, todavia, as questões não parecem e, efetivamente, não são assim tão simples.

Para não negarmos os fundamentos da dialética, reconhecemos a necessidade de analisar a pertinência ou não da educação profissional de nível médio a partir de uma discussão que contemple variadas intenções e formas. Assim,

de um lado, surgem argumentos que vão desde a propalada carência de mão de obra qualificada para atender a uma economia em franco crescimento (NERI, 2010) até à negação do ensino médio tal como se apresenta hoje (CASTRO, 2008a). De outro, proposições que tomam a educação profissional de nível médio (hoje materializada na proposta de ensino médio integrado) como uma transição para a escola omnilateral (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a; MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012), ou que a consideram totalmente descabida, porque estaria negando aos estudantes uma formação unitária e de qualidade. (NOSELLA, 2007).

Mas ainda que se tome a educação profissional de oferta integrada ao ensino médio e concepção politécnica como necessária, conforme nos propusemos a investigar nesta pesquisa, tendo em vista as demandas do público jovem e adulto trabalhador que precisa se inserir no mercado de trabalho em condições de satisfazer suas necessidades materiais de existência, isso não significa que devemos abandonar a utopia de uma escola única, pública e gratuita para todos.

É nesse contexto que se insere o objeto desta pesquisa, focada no estudo da pertinência da EPTNM no âmbito das políticas públicas para a última etapa da educação básica no Brasil, no início do século XXI. Para tanto, a questão norteadora da investigação se apresentou da seguinte forma: Que elementos decorrentes dos embates teóricos no campo da educação, das investigações empíricas sobre educação e trabalho, e da realidade concreta da prática social, contribuem para a compreensão do papel da EPTNM no processo de educação escolar, inserção socioeconômica e satisfação das necessidades dos jovens da classe trabalhadora?

No percurso investigativo lançamos a hipótese de que, nos limites históricos da realidade vivenciada no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo, e ainda que sejam conhecidas as limitações da educação escolar para interferir nas relações macroeconômicas que determinam, por exemplo, a maior ou menor oferta de empregos, os jovens trabalhadores valorizam a formação técnica como elemento que favorece sua inserção socioeconômica. Nesse sentido, ao buscar a apropriação do conhecimento acerca da forma histórica do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, e sinalizar a satisfação das necessidades de inserção socioeconômica e de sociabilidade desses sujeitos, o EMI de concepção politécnica apresenta-se como a oferta de ensino médio com potencial de atribuir um sentido mais pleno ao percurso escolar da classe trabalhadora durante a travessia para uma escola unitária, de caráter universal.

Outras questões auxiliares foram surgindo durante o delineamento do plano de estudos, impondo-se como importantes para responder à questão central, a saber: Quais os dispositivos legais e os pressupostos teóricos que fundamentam a EPTNM? Quais são as proposições e itinerários formativos previstos para os cursos do EMI e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e em que medida tais proposições atendem aos sujeitos enquanto cidadãos que precisam produzir a sua materialidade pelo trabalho? Quem são os jovens que acessam o ensino médio noturno e quem é a juventude da classe trabalhadora? Que expectativas têm os jovens que frequentam o EMI e o PROEJA? O que esses estudantes pensam sobre a escola e o curso frequentado; do que mais gostam e menos gostam na escola? Que significados têm a escola e o trabalho para esses estudantes?

A busca de respostas para essas questões, e outras delas decorrentes, passou a balizar um conjunto de iniciativas investigativas, materializadas nos seguintes procedimentos operacionais:

- Exame da concepção de ensino médio expressa na legislação e nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).
- Análise das variantes de oferta do ensino médio, tendo em vista sua integração com a educação profissional e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- Pesquisa junto aos alunos do ensino médio noturno (regular e de educação profissional) de Curitiba e Região Metropolitana, para conhecer suas características quanto a gênero, idade e perfil socioeconômico, e ainda para descobrir o significado por eles atribuído à última etapa da educação básica como percurso para a continuidade dos estudos, para a inserção profissional e para a construção de projetos de futuro.
- Coleta e análise de dados estatísticos e indicadores oficiais sobre o ensino médio e a EPTNM.
- Composição de um quadro que recuperasse os principais argumentos a respeito da educação profissional no Brasil, e que se constituísse em aporte teórico para a análise e discussão da tese.
- Análise crítica dos dados empíricos e da produção teórica que permitisse avaliar, com base na perspectiva da emancipação humana, as condições normativas de

oferta do ensino médio e da EPTNM, sua pertinência e suas contribuições para a formação e inserção socioeconômica dos estudantes.

Embora não haja um Grupo de Trabalho (GT) dedicado exclusivamente ao ensino médio na Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED), muitos e valiosos são os estudos realizados sobre o tema por pesquisadores independentes ou que transitam em outros Grupos, como o GT-09 (Trabalho e Educação) e o GT-18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), alguns dos quais utilizamos como aporte teórico para a nossa investigação.

Assim, julgamos que esta pesquisa pode dar alguma contribuição para os estudos sobre as perspectivas da EPTNM no atual momento histórico e no âmbito do conjunto de ações deflagradas nas últimas duas décadas em relação à escolarização de nível médio. Nesse sentido, não nos propomos a apresentar respostas prescritivas para os problemas do ensino médio, mas auxiliar na aproximação, mediante aprofundamento nas bases teóricas que defendem a oferta da EPTNM, estudo empírico na realidade concreta em que se dá a ação pedagógica escolar e realização da análise e discussão permitidas pelos novos dados, sempre tomando como referência a produção teórica disponível.

Já nos primeiros dados colhidos por ocasião do início da nossa pesquisa, percebíamos que os alunos do ensino médio público continuavam depositando na escolarização média um papel importante na transição para a inserção laboral eminente ou já experimentada na prática. Mas especulávamos que, independentemente da modalidade ou tipo de oferta, os estudantes também atribuem ao ensino médio sentidos novos que, juntamente com os papéis tradicionais a ele relacionados, o ressignificam de acordo com as suas perspectivas de realização enquanto sujeitos históricos e a partir da sua condição socioeconômica atual. Assim, conquanto se tenha incorporado como objetivos dessa etapa escolar a formação necessária para o prosseguimento dos estudos e a preparação para o mercado de trabalho, considerávamos que tais projeções futuras não representariam a expressão máxima para o conjunto dos alunos e nem os objetivos principais para uma parte deles.

Uma variante do deslocamento do sentido da escola para os jovens é que, ao associarem o risco iminente de precariedade laboral com a perda de referência em relação aos valores cultuados pelos adultos, eles passam a experimentar uma sensação de impotência, que pode levar tanto à postergação do início da vida

profissional, para aqueles que têm essa possibilidade, quanto ao abandono da escola, para os demais. Isso não significa, necessariamente, que deixem de frequentá-la, visto que o sentido de “estar na escola” parece cada vez mais distanciado do sentido tradicional de “estudar”.

O ambiente escolar tem apresentado situações que denotam certo estranhamento entre a escola e os alunos, e os próprios alunos entre si. Longe de alcançar a universalização, mesmo para os adolescentes e jovens em idade regular (15 aos 17), percebemos que a ampliação do público atendido pelo ensino médio se dá no sentido da diversificação, passando a abrigar no mesmo espaço estudantes mais jovens, menos jovens⁵ e adultos, principalmente com o impulso dado à EPTNM na última década. Esse estranhamento tem relação com as atitudes e com as reações dos estudantes frente ao processo pedagógico e aos acontecimentos do ambiente escolar. Enquanto os menos jovens, vitimados pela falta de atenção do estado durante a vivência da plenitude da sua condição adolescente-juvenil, parecem reunir menor condição de fazer a crítica e de compreender o fosso que existe entre as demandas sociais, econômicas, culturais e as respostas oferecidas pela escola, os mais jovens, embora também economicamente marginalizados, confrontam-se com o universo escolar de maneira mais inquisitiva, mostrando-se menos conformados, mais críticos e mais céticos quanto ao poder de uma escola cristalizada, assentada em um modelo de sociabilidade que acreditam não mais conformar a prática social, ainda que siga conformando o *ethos* escolar.

Outro aspecto a ser considerado quando se discute a educação escolar é que a busca da realização pessoal e profissional no âmbito da lógica mercantil e da produção crescentemente tecnicizada, sofre contínua pressão da racionalidade econômica. O uso do tempo é um dos pilares da produtividade, e o aligeiramento da formação é sua expressão mais recente no campo educacional. Nesse sentido, a utilização racional do tempo escolar estaria condicionando a opção pelo ensino médio que proporcione a certificação para o prosseguimento dos estudos, simultaneamente à habilitação para o exercício de uma ocupação ou profissão de nível técnico.

Essa assertiva permite lançar como tendencial a opção preferencial dos estudantes pela oferta mais adequada às suas condições e expectativas. Nesse

⁵ Sempre que necessário neste trabalho, os estudantes com idade de 25 anos ou mais, quando comparados com seus pares mais jovens, serão tratados como “menos jovens”, tendo em vista não serem necessariamente adultos, de acordo com a abrangência da condição juvenil discutida no primeiro capítulo deste texto.

caso, ao ensino médio regular estariam destinados os jovens que têm a profissionalização como intenção a ser concretizada no ensino superior. As ofertas de educação profissional atenderiam às expectativas daqueles que buscam profissionalizar-se sem abandonar o sonho do ingresso na universidade, no caso da oferta integrada, ou daqueles que não conseguiram ou não tiveram chances de continuar seus estudos em nível universitário, no caso da oferta subsequente. A concomitância estaria reservada aos que têm condições de postergar a inserção profissional e/ou custear cursos técnicos na rede privada.

Por ocasião do grande impulso que recebeu a EJA na década de 1990, percebeu-se que não só os estudantes adultos migraram da oferta regular para essa modalidade, senão que os alunos jovens com histórico de “fracasso” escolar e/ou com dificuldades de conciliar estudo e trabalho também fizeram essa mudança de percurso formativo. O movimento que recoloca a educação profissional na pauta das discussões, tanto no âmbito escolar quanto do sistema produtivo, pode estar contribuindo para o realinhamento paulatino dos alunos menos jovens, tanto para a educação profissional integrada à EJA, quanto para a oferta de educação profissional subsequente. Se isso se confirmar, o ensino médio regular pode estar se transformando em um espaço privilegiado para atendimento dos mais jovens, e o ensino médio profissional como um espaço buscado tanto pelos mais jovens quanto pelos menos jovens e adultos que se caracterizam por alguma forma de inserção profissional prévia ou simultânea à última etapa da educação básica. Mais do que isso, a opção pela oferta profissional pode resultar da combinação de algum desses fatores (trabalhador jovem, menos jovem ou adulto) com a condição econômica mais vulnerável.

Se essa configuração ganha concretude, precisamos estar atentos ao risco de um otimismo exacerbado quanto ao papel da educação, tomando-a descolada das relações mais amplas que marcam a sociedade capitalista. Um exemplo é a comemoração dos ufanistas da influência dos organismos internacionais sobre as políticas públicas dos países pobres e em desenvolvimento, apontando como resultado a melhora dos indicadores educacionais dos trabalhadores brasileiros, mesmo em setores que apresentavam baixas taxas de escolarização (como construção civil, comércio e serviços).

Precisamos considerar que os níveis educacionais dos trabalhadores brasileiros sempre foram bastante baixos, de modo que qualquer esforço acaba tendo um grande impacto; além disso, podemos especular que o *up grade*

educacional é potencializado pelo ingresso de trabalhadores mais jovens, ou que migraram de outros setores, contribuindo para o aumento da escolaridade geral da população ocupada na economia formal, simultaneamente à “expulsão” dos trabalhadores pouco escolarizados para a informalidade. Em outras palavras, a comemorada e proclamada melhora dos níveis de escolarização dos empregados formais brasileiros não decorre de uma efetiva melhora educacional da classe trabalhadora, senão da substituição desses trabalhadores por outros, mais jovens e mais escolarizados.

Tal fenômeno tem relação com o caráter meritocrático atribuído à escola e ao caráter indutor dos processos seletivos das empresas, que exigem maior escolaridade como critério de seleção e estabelecem prazos para os seus empregados se adaptarem aos novos patamares mínimos. Dito de outra forma, ao novo perfil formativo-profissional dos trabalhadores não corresponde tratamento indicativo sequer de mais investimentos empresariais nas políticas de desenvolvimento de pessoal, quanto mais de valorização salarial⁶.

Logo, esse indicador que apresenta os trabalhadores formais com um nível de escolaridade cada vez mais elevado, esconde do observador menos atento a existência, e ampliação, de um exército de trabalhadores informais que, nessa condição, podem ficar sombreados, invisíveis ou inexistentes, deixando de ser abarcados pelas políticas públicas.

Aqui caberia então perguntarmos a quem interessaria negar aos trabalhadores o direito à EPTNM, pública, gratuita, em condições de oferta adequadas e apropriadas às suas possibilidades reais de acesso, permanência e conclusão? Se as condições fossem outras, estariam na escola aqueles que hoje estão matriculados na educação profissional? Parece que as chances de dar visibilidade, de atrair e de atender ao público que se encontra duplamente marginalizado (no emprego formal e na escola) aumentam com a educação profissional.

Talvez a contribuição primeira da EPTNM seja justamente a de fazer emergir para a sociedade os até então invisíveis sujeitos trabalhadores, que tiveram a escola negada ou que dela foram expulsos precocemente pela emergência da produção da vida através do trabalho; se, no momento em que se criam condições históricas nunca antes experimentadas pelas classes populares no Brasil, mais uma vez os

⁶ Em um profundo estudo sobre a questão social, Castel (1998) apresenta a degradação salarial dos trabalhadores como consequência direta da aceitação, sem mediações, da hegemonia do mercado.

trabalhadores não puderem acessar a escola, seja porque continuam a depender do trabalho, seja porque sequer sabem o que é emprego formal, aí então estarão sendo vítimas de um segundo revés em relação à educação escolar.

Ainda que a melhor qualificação proporcionada pela EPTNM seja aproveitada pelas empresas como mecanismo de redução de custos com mão de obra e melhoria das margens de lucro⁷, precisamos considerar que na escala das necessidades humanas o “reino da necessidade”⁸ se autoimpõe para os considerados “desqualificados”, que se encontram nas franjas do mercado de trabalho, em situação de vulnerabilidade laboral e econômica. Para esses trabalhadores, a conclusão do ensino médio e a certificação técnica podem fazer alguma diferença, primeiro aumentando as chances de viver do trabalho com dignidade, e, além disso, ampliando as possibilidades de compreensão das condições sócio-históricas sobre as quais a sua existência se constrói.

Devemos considerar que no lapso que vai da proposição à execução da política pública, constitui-se uma lacuna que resulta da ineficiência, da ineficácia ou da não efetividade das propostas, de modo que, em muitos aspectos, os problemas decorrem mais da implementação do que da sua concepção propriamente dita. A EPTNM não estará imune a isso, a começar pelo enorme desafio no trabalho de gestação e materialização de uma matriz curricular inovadora e coerente com os pressupostos filosófico-pedagógicos requeridos para uma oferta que corresponda aos anseios da classe trabalhadora. Além disso, não é esperado que ela, por si só, solucione todos os problemas relacionados à inserção laboral dos estudantes, tendo em vista que esse limite faz parte da lógica da sociedade capitalista, pautada pela exploração predatória da força de trabalho. De toda sorte, a garantia da oferta já representa a sinalização de um esforço para atender à população tradicionalmente impedida de enriquecer sua trajetória pela via da experiência escolar.

Nesse aspecto, o problema não se restringe à educação profissional, posto que o ensino médio não profissional e a educação como um todo carecem de melhorias, conforme demonstram diversos indicadores públicos ou privados de

⁷ Segundo as “leis de mercado”, a maior oferta de uma mercadoria (no caso de profissionais qualificados para executar determinados trabalhos) aumenta a competição entre os ofertantes, ocasionando o rebaixamento nas condições gerais de trabalho e renda desses trabalhadores.

⁸ A esse respeito são conhecidos os argumentos de Marx e Engels a respeito dos polos dialéticos entre “necessidade” e “liberdade”, como imperativos para realização plena das necessidades humanas. Em *O Capital*, Marx (1971, p. 942) assim se manifesta: “De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta”. No caso em questão, não é o atendimento das necessidades imateriais do trabalhador que interessa imediatamente, mas as necessidades materiais relacionadas à vida.

avaliação⁹. No caso da EPTNM, a própria previsão legal de integralização curricular mediante percursos fragmentados e fluxos irregulares restringe o convívio e a experiência cultural coletiva do itinerário formativo, favorecendo a internalização, no ambiente escolar, da competição e do individualismo, e contribuindo para o enfraquecimento das relações sociais e para a desvalorização do sentimento de pertença. Ainda assim, restaria a pergunta: onde estariam os quase um milhão de estudantes que frequentam hoje os cursos técnicos subsequentes, que não passaram ou que sequer tentaram o vestibular, que não conseguem emprego ou que esperam melhorar sua atual condição de trabalho, se não lhes fosse dada essa chance de continuar estudando?

Também não nos é permitido ignorar que a concentração da oferta da EPTNM no período noturno, ao mesmo tempo em que atende a uma necessidade dos estudantes-trabalhadores, indica a condição em que se realiza o trabalho pedagógico, tendencialmente mais precária em função das limitações dos alunos na utilização de toda a infraestrutura escolar; essa, no entanto, é mais uma questão que se põe no horizonte, que não pode ser abandonada, mas que precisa ser enfrentada pela coletividade na perspectiva de uma sociedade sem classes, onde o trabalhador constituir-se-á, coletivamente, como dirigente.

Essa intenção mais genuína de concepção de uma escola média unitária (GRAMSCI, 2000), que prepare a todos igualmente, apresenta-se já de origem conflitante com a sociedade capitalista. Como o trabalho sob o viés mercantil não se organiza na perspectiva da cooperação, da solidariedade e da repartição social do patrimônio material e cultural da humanidade, mas sim da divisão sociotécnica, da heterogestão e da hierarquia, tende a incorporar na prática escolar os valores da sociedade de classes e o discurso da meritocracia neoliberal. Nesse sentido, uma escola omnilateral, que incorpore plenamente os anseios de emancipação do ser humano só pode, ainda sob o jugo do capital, ser concebida em perspectiva, o que não significa que se deva adiar eternamente o início da sua construção. É nesse contexto que a educação profissional se apresenta, no limite das condições

⁹ Alguns desses indicadores são: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina os resultados do desempenho no SAEB com o fluxo escolar obtido no Censo Escolar, também coordenado pelo INEP; o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), indicador apurado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), apurado pelo Instituto Paulo Montenegro. Ainda que esses indicadores todos apresentem melhora nos últimos anos, há um consenso de que os resultados são baixos e que o ritmo dessa melhora é muito lento. No caso do Ensino Fundamental, fala-se em universalização quantitativa, mas não qualitativa. No caso do Ensino Superior, houve expansão, mas não democratização no acesso.

históricas atuais, como possibilidade de transição para o modelo acabado, mas que não se nega a acolher desde já a todos, em especial os que vivem do trabalho.

Nesses limites, e tendo em vista a falta de consenso, até mesmo entre os intelectuais da educação, quanto ao papel fundamental a ela reservado nessa “travessia”, é possível que a EPTNM ainda não esteja potencializando os seus objetivos, entre eles o de contribuir para a inserção profissional qualificada dos egressos mediante a oferta de cursos demandados pela realidade socioeconômica em que estão inseridos.

Limita essa possibilidade o fato de os estabelecimentos de ensino não estarem suficientemente preparados, dada a estrutura física (bibliotecas, laboratórios etc.) e as condições de pessoal (docência e corpo técnico) existentes, o que se reflete nos cursos ofertados. Ademais, poderíamos argumentar que o *modus operandi* das empresas privadas é incompatível com a dinâmica da educação escolar pública, pois enquanto o sistema produtivo é movido pela realização do lucro, circulação do capital, competição intensa, demandas instáveis e fluidez nas relações, o sistema público de ensino é regido por normas, ritos e trâmites estabelecidos nas políticas e programas, decorrendo disso um descompasso entre as necessidades das empresas, em termos de formação profissional, e as possibilidades de formação técnica ofertadas pelas escolas.

Somemos a isso o fato de que, sob o capitalismo, a conversão da força de trabalho em renda depende do surgimento de oportunidades de emprego no âmbito do sistema (ainda que sob as formas mais precárias), as quais estão vinculadas à dinâmica econômica e ao acúmulo de capital das unidades produtivas de uma determinada região ou país. Em outros termos, não é a abundância de mão de obra técnica que potencializará a abertura de novas vagas de emprego, senão a própria condição macroestrutural de um determinado ambiente econômico, que tem se mostrado cada vez mais dependente e subjugado à lógica econômica mundial e às estratégias de grandes corporações transnacionais¹⁰.

Ainda assim, seria o caso de perdermos de vista o interesse e a necessidade dos estudantes, independentemente das deficiências atuais da infraestrutura escolar, que igualmente afetam o ensino médio propedêutico? Da mesma forma, seria sensato abandonarmos esses trabalhadores “à própria sorte”, sob a justificativa

¹⁰ O texto de Gentili (1998) *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora* é esclarecedor quanto às tentativas, no âmbito do imaginário liberal econômico, de atribuir à educação uma função que não está ao seu alcance, pelo menos enquanto estiverem vigentes os pressupostos de organização que, no afã de instrumentalizar os trabalhadores, acabam por excluí-los ainda mais.

óbvia de que as oportunidades de trabalho estarão sempre condicionadas ao sistema capitalista que, por natureza, precariza e exclui? Tenham os trabalhadores ou não acesso à educação profissional, não há sinais de que o capitalismo deixe de ser hegemônico ou que haja um rompimento imediato com a lógica desse sistema de produção, de modo que, sem ela, as chances de inserção qualificada são ainda menores, tendo em vista o caráter seletivo dos processos de recrutamento das empresas. Além disso, a vulnerabilidade socioeconômica extrema em nada contribui para uma existência digna e, no limite, para a realização de outras necessidades materiais e imateriais.

Nesse sentido, a educação profissional não pode ficar refém de uma compreensão restrita de que é apenas mais uma opção para os estudantes e que dicotomiza com o ensino propedêutico. Ao contrário, nosso argumento é que, quando ofertada na sua concepção mais ampla e avançada, na forma integrada ao ensino médio, tendo como eixos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, a EPTNM terá assegurado as condições necessárias para o acesso dos estudantes-trabalhadores ao “conhecimento revolucionário”, defendido por Gramsci (1987) como indispensável à formação sócio-histórica que permite a “revolução”.

Por fim, se pelo seu caráter inclusivo em relação ao mercado de trabalho, a EPTNM se aproxima do interesse instrumental da pedagogia capitalista, ela também se constitui em espaço de atuação que preserva alguma autonomia em relação ao mundo da produção, demarcando uma importante arena para a construção da contra-hegemonia capitalista e criando condições para o tensionamento entre as dimensões adaptativas e de diferenciação/individuação da formação escolar. Isso pode se dar pelo desenvolvimento de uma educação que municia os estudantes com os elementos da prática social, permitindo-lhes problematizar e criticar as condições em que se dá a vida sob a hegemonia do capital. Logo, revela a historicidade da relação do homem com a natureza, dos homens entre si e dos homens no âmbito da sociedade classista.

Podemos especular, portanto, que ao criar um ambiente propício à discussão da última etapa da educação básica de nível médio, a EPTNM preserva um espaço de luta entre os intelectuais que representam as forças antagônicas da sociedade de classes. Esse embate se expressa na discussão do papel da escola no trabalho de franquear aos jovens o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem negligenciar a histórica e genuína necessidade de assegurar a materialização da existência por meio do trabalho.

Levantamos todas essas questões para problematizar o objeto de estudo e auxiliar na condução das análises do ensino médio e da educação profissional, em especial a partir das mudanças observadas no seu público-alvo, hoje mais heterogêneo etária e economicamente, e que se orienta na escola com variado leque de motivações. Se as necessidades de caráter subjetivo, historicamente negligenciadas, passam a ganhar mais importância e visibilidade, tendo em vista também contribuírem para uma existência plena de sentido na contemporaneidade, isso não minimiza a imperiosidade que o sujeito tem de se manter vivo, buscando uma formação que tangencie a obtenção de trabalho e renda.

Reiteramos, então, que não obstante os inúmeros questionamentos suscetíveis em relação às propostas de educação profissional na vigência do modo de produção capitalista, o que apuramos e apresentamos nesta tese é que a EPTNM, apesar dos seus limites, é uma necessidade para atender ao público que busca no ensino médio a conclusão da educação básica e a melhora de suas condições de inserção socioeconômica através do trabalho.

As respostas para o problema de pesquisa, e para a confirmação ou não da sua hipótese principal, foram buscadas mediante o desenvolvimento de uma investigação empírica em escolas públicas, de Curitiba e Região Metropolitana (RMC), que ofertam ensino médio e educação profissional no turno da noite. Essa escolha conciliou o interesse investigativo fixado pelo plano de tese com as iniciativas do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio, da UFPR, do qual fazemos parte, que conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o desenvolvimento de um amplo estudo sobre as relações da juventude com o trabalho e com a educação. A RMC foi tomada por expressar hoje um extrato significativo do universo escolar do Estado do Paraná e do Brasil, apresentando localmente as nuances e variáveis verificáveis em outros municípios e unidades da federação. Além disso, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) tem sido pioneira na implantação de mudanças estruturais, como no caso mais recente do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI).

Em síntese, no conjunto da investigação, realizamos pesquisas a documentos oficiais e bancos de dados, estudo da produção teórica da área, abordagem de estudante mediante a aplicação de questionários e realização de entrevistas focalizadas, tabulação, análise e discussão dos dados.

Para a organização e relato dos procedimentos e resultados da pesquisa, procuramos fazer uma abordagem que vai do geral ao particular e vice-versa, conforme se dão os fenômenos na realidade concreta, e apresentamos um exame crítico dos achados em confronto com as categorias de método próprias do campo epistemológico do materialismo. Logo, organizado em capítulos, o texto procura apresentar o resultado do esforço empreendido para a compreensão do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio através dos documentos, da produção teórica e da fala dos estudantes. De forma resumida, passamos a apresentar a estrutura escrita do estudo, seu percurso e conclusões.

No primeiro capítulo relatamos os caminhos e os resultados do trabalho de aproximação com a realidade concreta em que se dá a oferta noturna do ensino médio e da educação profissional. Esse primeiro contato com o campo empírico foi realizado mediante pesquisa exploratória com os estudantes das dezoito escolas da rede pública estadual da RMC selecionadas para o estudo. Depois de descrever os métodos e técnicas utilizados na investigação e os critérios de escolha dos estabelecimentos da amostra, apresentamos os resultados a partir de tratamento estatístico, análise e discussão dos dados e das descobertas, os quais foram organizados com o objetivo de proporcionar a caracterização dos estudantes e a compilação de suas expectativas e frustrações com a escola; para isso, valemo-nos de uma variada combinação de informações em tabelas, gráficos e quadros.

No capítulo dois discorremos sobre as tensões que marcam a juventude no século XXI. Iniciamos fazendo uma retomada das principais correntes teóricas e encaminhamentos políticos a respeito da caracterização do jovem, analisando-se as limitações das abordagens que o consideram como um sujeito idealizado e destituído de materialidade histórica. Na sequência, após demonstrar a amplitude e demarcar a compreensão da categoria juventude no âmbito deste estudo, passamos a discutir as condições e expectativas acerca da última etapa da educação básica destinada aos jovens das classes populares, concluindo com a análise das suas relações com a escola e com o trabalho. Os dados estatísticos apresentados mostram as dificuldades enfrentadas pela juventude para a sua realização na escola e no trabalho. Além disso, a pluralidade que caracteriza a condição juvenil, aliada às novas formas de manifestação da sua subjetividade, dá uma ideia da complexidade da sua abordagem, tanto no contexto educacional quanto no de trabalho.

Reservamos ao terceiro capítulo a análise, discussão e problematização do ensino médio e da educação profissional no contexto social e educacional brasileiro

das últimas duas décadas. Procuramos situar o contexto recente em que se debatem as propostas para a última etapa da educação básica no plano da utopia desejada e perseguida pela classe trabalhadora. Para tanto, analisamos as expectativas e os desafios associados ao ensino médio e à educação profissional, o que implica pensar na sua concepção e na organização curricular e pedagógica que assegurem aos sujeitos jovens uma educação básica de qualidade. Também apresentamos uma rápida retrospectiva das principais mudanças legais recentes no ensino médio, as quais têm contribuído para limitar ou potencializar a sua oferta e a sua efetividade, tanto na universalização quanto no atendimento dos brasileiros que não o cursaram na idade considerada regular. As diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional mereceram atenção, a partir dos contextos históricos de sua elaboração e aprovação. O estudo comparado dos textos antigos, do final da década de 1990, com as versões recém-aprovadas (2011 e 2012), apresentou elementos de ruptura ou continuidade das concepções e condicionamentos da oferta de educação profissional e ensino médio no Brasil.

Ainda no capítulo três apresentamos, analisamos e discutimos as concepções e desafios relacionados à última etapa da educação básica, partindo do embate entre duas correntes teóricas que vêm polarizando as discussões no campo da Educação e Trabalho no Brasil: uma que defende a politecnicidade como utopia a ser perseguida e que propõe a educação profissional de forma integrada ao ensino médio como possibilidade real e adequada ao atual momento histórico, e outra que refuta a politecnicidade por considerá-la extemporânea e equivocada para o enfrentamento do problema da educação da classe trabalhadora. No contexto dessas duas correntes são apresentados outros estudos e proposições, de variadas vertentes, os quais refletem visões distintas da sociedade.

No capítulo quatro apresentamos os resultados da pesquisa empírica qualitativa realizada em quatro estabelecimentos de ensino, selecionados a partir dos dezoito contemplados na pesquisa exploratória inicial. Os resultados foram obtidos mediante a aplicação de questionário semiestruturado e a realização de entrevista focalizada com os estudantes de quatro turmas do último ano do ensino médio integrado, uma de cada escola selecionada. A obtenção desses dados permitiu o aprofundamento e qualificação das discussões, sempre com o aporte do material utilizado e apresentado nos três primeiros capítulos, de modo a checar a hipótese, mostrar os limites e apontar para outros desdobramentos da pesquisa.

Por fim, na conclusão retomamos os aspectos mais reveladores do objeto investigado e das constatações da pesquisa empírica, tendo em vista a opção metodológica de dar voz aos sujeitos que vivem e que convivem, cotidianamente, com a realidade da EPTNM de oferta noturna. Num esforço de síntese, registramos o resultado da análise crítica dos dados obtidos e dos estudos feitos, apresentando os elementos mais significativos a respeito da relação que os jovens trabalhadores estabelecem, as expectativas que depositam e os sentidos que atribuem ao ensino médio integrado, erigindo-o como necessário para a satisfação das suas necessidades e para a construção de seus projetos de futuro.

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O SENTIDO DA ESCOLA PARA OS ESTUDANTES JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA

Da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação.
(GINZBURG, 1998, p. 27).

A heterogeneidade dos alunos colocados numa mesma escola e, portanto, na mesma competição, é frequentemente percebida como uma armadilha sem saída.
(DUBET, 2008, p. 32)

Com as epígrafes deste primeiro capítulo procuramos anunciar o espírito que conduz esta pesquisa e que define o contexto em que ela é realizada. Nesse sentido, partimos desde logo do entendimento que é no cotidiano pulsante das relações dos estudantes da classe trabalhadora da contemporaneidade, que a comunicação com o real concreto se faz possível, de modo que as análises realizadas serão portadoras de algum caráter explicativo da realidade na medida em que forem compreendidas a partir da “cultura do próprio tempo e da própria classe”, conforme defende Ginzburg.

Para afastar o risco de nos perdermos em divagações e achismos, o que apresentamos neste primeiro capítulo é o resultado do esforço de compreensão da realidade social mediante estudo feito com os sujeitos da última etapa da educação básica pública de oferta noturna de Curitiba e Região Metropolitana. Esse universo se constituiu no campo empírico ampliado da pesquisa exploratória descrita e explicitada a partir da seção 1.1, e cujos resultados foram utilizados a partir de um recorte metodológico que atende aos objetivos específicos da nossa tese.

Antes de avançarmos, é necessário lembrar que os esforços para a ampliação do público atendido pelo ensino médio têm gerado certa efervescência no ambiente escolar. Dois fenômenos recentes são suficientes para chamar a atenção de tantos quantos estão envolvidos com essa etapa educacional: i) a heterogeneidade do público atendido hoje no ensino médio, que pode ser tomada como uma “armadilha sem saída”, conforme a epígrafe de Dubet; ii) a oferta simultânea de modalidades educacionais distintas (do tradicional propedêutico à educação profissional técnica), que proporciona a convivência, no mesmo tempo e espaço escolares, de públicos distintos quanto à caracterização socioeconômica e

expectativas em relação à escola. Resta saber, todavia, se as análises e discussões a esse respeito estão avalizadas pelas realidades encontradas nos estabelecimentos de ensino e nas comunidades por eles atendidas. Nesse sentido, só o correto diagnóstico da realidade pode impedir o desvario e a ausência de comunicação com o objeto de estudo. Foi esse o espírito, repetimos, que conduziu a coleta e análise dos dados que ora apresentamos, os quais se constituíram nos elementos reveladores das condições preliminares para o desenvolvimento da tese.

1.1 O CAMINHO DA APROXIMAÇÃO E O CONTEXTO DO ESTUDO

Os dados da realidade escolar que passamos a apresentar, conforme já anunciado, foram obtidos a partir de uma demanda surgida no âmbito dos estudos empreendidos pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR, mediante a pesquisa *Juventude: Escola e Trabalho - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio*¹¹.

Tendo em vista essa intencionalidade dos pesquisadores do Grupo, tanto em relação ao público-alvo quanto em relação aos objetivos do estudo, definimos como caminho de aproximação com essa realidade o desenvolvimento de uma pesquisa exploratória, de caráter quanti-qualitativa, com estudantes do ensino médio noturno atendidos pela rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana, a qual será descrita logo à frente, ainda nesta seção. A definição desse público decorreu do entendimento que, dada a sua condição de vulnerabilidade socioeconômica, é na escola pública de oferta noturna que a classe trabalhadora encontra alguma chance de ingresso, permanência e conclusão da educação básica.

Para atender aos propósitos do estudo planejado pelo Grupo de Pesquisa, a investigação exploratória caracterizou-se como um levantamento amostral de dados denominado *survey*, indicado para os casos em que, segundo Collis e Hussey (2005, p. 24), “há poucos ou nenhum estudo anterior em que se possa buscar informações sobre a questão ou o problema”, e tendo como objetivo principal, de acordo com Gil (1994, p. 45), “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

¹¹ O trabalho relacionado a essa pesquisa exploratória foi realizado por aproximadamente vinte e cinco pesquisadores, dentre os quais o autor desta tese, sob a coordenação da Prof. Dra. Monica Ribeiro da Silva, contando com financiamento aprovado no Edital 038/2010/CAPES/INEP – Observatório da Educação. Doravante neste texto, e quando julgado conveniente, esse Coletivo será identificado como Grupo, Grupo de Pesquisa ou Observatório do Ensino Médio, da UFPR.

Além dessa perspectiva exploratória, que amplia o conhecimento sobre o tema de pesquisa, a investigação caracterizou-se como *survey* descritiva, que possibilita, entre outras coisas,

identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em determinada população, ou descrever a distribuição de algum fenômeno ocorrido com tal grupo, tendo como referência uma amostra estatisticamente representativa da população. (LIMA, 2008, p. 30).

De fato, a coleta de dados e seu tratamento estatístico proporcionaram uma descrição preliminar das características mais gerais dos alunos pesquisados, tais como gênero, cor, faixa etária e renda familiar, os quais foram selecionados e vão apresentados neste texto no limite e de acordo com os objetivos específicos do estudo já anunciados na Introdução.

A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de um questionário, o qual permitiu a obtenção de um conjunto de informações úteis para as análises quantitativa e qualitativa dos elementos relacionados ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa empreendida pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR. Um bloco de questões proporcionou a caracterização do público; outro permitiu a identificação das motivações para vir ou para permanecer na escola, mediante apresentação de respostas de múltipla escolha; por fim, duas perguntas abertas permitiram aos alunos manifestarem-se livremente sobre os elementos do ambiente escolar que os agrada ou os desagrada.

O questionário contemplou também a identificação dos respondentes, ficando claro que essa seria uma opção dos estudantes. Durante a aplicação dos instrumentos observamos duas situações distintas: uma de alunos que optaram por não se identificar, ficando mais à vontade para expressarem suas opiniões; outra daqueles que, mesmo fazendo críticas, não deixaram de se identificar. Em ambos os casos, foi-lhes garantido o sigilo tanto no manuseio quanto na divulgação dos dados, quando isso ocorresse.

A abordagem qualitativa, segundo Chizotti (2000, p. 79), “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Logo, a análise das respostas colhidas através do instrumento de pesquisa forneceu um rico material tanto para o lançamento de hipóteses relacionadas às especificidades do nosso estudo quanto

para o direcionamento da segunda etapa da investigação empírica, que acabou requerendo a realização de pesquisa qualitativa relatada no capítulo 4 deste texto.

A investigação geral realizada pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR, e, por consequência, o recorte amostral definido para o nosso estudo e explicitado na seção 1.3 desta tese, foram feitos na perspectiva dialética, na medida em que valorizam “a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”. (CHIZOTTI, 2000, p. 80). Só assim consideramos possível descobrir o significado das relações atravessadas pelo modo hegemônico de produção que se imiscuem na estrutura escolar.

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo propriamente dita, realizamos um intenso trabalho de planejamento e organização das visitas às escolas, tomando como ponto de partida os dados oficiais disponibilizados na página oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

Como o objetivo do estudo era reunir um conjunto uniforme de dados que representasse a realidade dos estudantes da classe trabalhadora que acessam a última etapa da educação básica na região delimitada, o Grupo de Pesquisa fixou os seguintes critérios de seleção das escolas a serem contempladas no estudo: que estivesse localizada em Curitiba ou Região Metropolitana; que fosse da rede pública estadual; que ofertasse vagas noturnas; que ofertasse simultaneamente ensino médio regular e educação profissional técnica de nível médio.

Do levantamento inicial feito a partir desses critérios, chegamos a um total de mais de trinta mil alunos matriculados. Para viabilizar o estudo sem comprometer a representatividade do universo eleito como *lócus* de investigação, foi selecionada e efetivamente pesquisada uma amostra que contemplou mais de quatro mil alunos, de dezoito estabelecimentos de ensino, o que representa, segundo a modelagem de cálculo proposta por Gil (1994), e de acordo com o levantamento preliminar do universo da região pesquisada (mais de 30 mil estudantes), uma margem de erro inferior a 2%, para um grau de significância de 99%.

Durante as visitas às escolas percebemos uma grande diferença quantitativa entre os dados obtidos junto à página da SEED-PR, e a realidade encontrada nas escolas, atribuindo essa discrepância ao fato de que os números disponíveis na página oficial representam as matrículas brutas do início do período letivo, as quais vão sofrendo baixas consideráveis à medida que se avança no calendário escolar, o

que de certa forma já antecipava os grandes índices de abandono ou evasão escolar¹².

Criada em 1973, a Região Metropolitana de Curitiba compreende hoje 29 municípios que, juntos, somam mais de 3,3 milhões de habitantes. As dezoito escolas contempladas na pesquisa estão distribuídas no espaço geográfico que abrange oito bairros do município de Curitiba e mais sete municípios da Região Metropolitana, conforme mostra o QUADRO a seguir e o mapa do APÊNDICE 1.

Município	Nome do estabelecimento – Bairro da capital	Alunos pesquisados
Araucária	- Júlio Szymanski	347
Curitiba	- Benedicto João Cordeiro – Bairro Novo	237
	- São Pedro Apóstolo – Bairro Novo	157
	- Leôncio Corrêa – Boa Vista	252
	- Paulo Leminski – Boa Vista	366
	- José Guimarães - Boqueirão	266
	- Maria Aguiar Teixeira – Cajuru	115
	- Colégio Estadual do Paraná - Centro	454
	- Brasília V. de Castro - Pinheirinho	292
	- Pedro Macedo - Portão	242
- Francisco Zardo – Santa Felicidade	144	
Fazenda Rio Grande	- Décio Dossi	223
Lapa	- São José	167
Pinhais	- Arnaldo F. Busato	112
	- Centro Est. de Educ. Profissional Newton F. Maia	36
Piraquara	- Gilberto A. Nascimento	130
Rio Branco do Sul	- Maria da Luz Furquim	177
São José dos Pinhais	- Costa Viana	426
	Total de alunos pesquisados	4.143

QUADRO 1 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO E EPTNM PESQUISADOS, DE ACORDO COM A LOCALIZAÇÃO

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Assim como é característico das grandes aglomerações urbanas nascidas e organizadas no entorno da indústria, do comércio e dos serviços de matriz capitalista, Curitiba e Região Metropolitana apresentam elementos próprios desse sistema, que ora facilitam e ora dificultam a realização das necessidades da sua

¹² De acordo com o *Glossário de Indicadores Educacionais* utilizados no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2013b), a taxa de abandono expressa a proporção de alunos de uma determinada série que deixa de frequentar a escola durante um determinado período letivo. Já a taxa de evasão corresponde à proporção de alunos de uma determinada série que deixa de se matricular no período letivo subsequente.

população, como a obtenção de emprego e renda ou o acesso a serviços públicos de qualidade, por exemplo. Embora tenha angariado a fama de cidade-modelo durante os anos 1980 e 1990, tendo em vista os investimentos em transporte público, urbanismo e espaços de lazer e cultura, hoje a região não se afasta muito do padrão metropolitano brasileiro, marcado pela grande densidade populacional, especulação imobiliária em contraste com enormes carências habitacionais na periferia, serviços públicos de saúde insuficientes para atender à demanda, intenso tráfego automobilístico, oportunidades educacionais e culturais mal distribuídas e de difícil acesso à população, entre outros problemas.

Os indicadores apresentados no QUADRO a seguir permitem uma visão geral das condições socioeconômicas da população residente em Curitiba e na RMC:

Município	(1) Urbanização (2010)	(2) Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2000)				(1) População (2010)	Pobreza e extrema pobreza - 2010	
		Longevidade	Educação	Renda	Geral		(3) N°. pessoas	(4) % da população
Araucária	92,51	0,813	0,901	0,689	0,801	119.123	17.460	14,66
Curitiba	100,00	0,776	0,946	0,846	0,856	1.751.907	150.752	8,61
Faz. Rio Grande	92,96	0,762	0,875	0,652	0,763	81.675	16.965	20,77
Lapa	60,58	0,716	0,863	0,683	0,754	44.932	14.123	31,43
Pinhais	100,00	0,822	0,902	0,721	0,815	117.008	16.137	13,79
Piraquara	49,07	0,708	0,859	0,664	0,744	93.207	21.891	23,49
Rio Branco do Sul	71,92	0,683	0,785	0,639	0,702	30.650	9.635	31,44
S. José dos Pinhais	89,66	0,764	0,893	0,731	0,796	264.210	34.307	12,98

QUADRO 2 – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS SELECIONADOS, DA POPULAÇÃO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

FONTE: (1) Perfil dos Municípios (IPARDES, 2013); (2) Indicadores Sociais (IPARDES, 2000); (3) apurado pelo autor a partir dos Rendimentos das famílias nos municípios do Paraná (IPARDES, 2010); (4) apurado mediante cotejamento entre população e número de pobres.

Embora os dados indiquem uma relação entre menor grau de urbanização e maior índice de pobreza, como nos casos dos municípios da Lapa e Rio Branco do Sul, essa não é uma regra, tendo em vista que à sombra da urbanização intensa também há um grande número de pessoas pobres ou extremamente pobres, como no caso dos municípios de Fazenda Rio Grande e Pinhais. Exceto no caso de Curitiba, que apresenta um indicador de renda maior, todos os demais apresentam índices sofríveis, inclusive aqueles que concentram polos industriais, como Araucária (petroquímico) e São José dos Pinhais (automotivo).

Assim, na amostra pesquisada encontramos estudantes que representam todas as formas de conformação socioeconômica sob o capitalismo, em escolas situadas em regiões nobres e ocupadas por jovens oriundos da classe média, como é o caso do Colégio Estadual do Paraná, em escolas de bairro ou municípios que

acolhem jovens que só estudam ou que já estão inseridos em atividades remuneradas formais, como no CEEP Newton Freire Maia, de Pinhais, e em escolas de bairros periféricos ou municípios mais pobres, que acolhem estudantes-trabalhadores inseridos apenas precariamente no mercado de trabalho, como no Colégio Maria da Luz Furquim, de Rio Branco do Sul.

Definido o perfil do público a ser pesquisado, realizamos um pré-teste do instrumento de pesquisa com três turmas de uma das escolas pré-selecionadas, conforme se requer no caso de aplicação de questionários a grandes grupos de respondentes. Esse procedimento metodológico ajudou a aperfeiçoar e ajustar o instrumento de modo a assegurar a eficácia das questões, sem que isso implicasse na ampliação do tempo necessário ao seu preenchimento, chegando-se ao modelo final disponível no APÊNDICE 2.

A pesquisa foi desenvolvida com pelo menos duas visitas em cada escola selecionada: a primeira para estabelecer um contato inicial, visando apresentar a equipe e expor os objetivos e metodologia de trabalho; as outras visitas, tantas quanto necessárias, para abordar os alunos, em sala de aula, e aplicar o questionário. Houve casos em que, seja pelo porte do estabelecimento ou pelo respeito à rotina e ao calendário escolar, foram feitas até cinco visitas, em dias seguidos ou alternados.

Todos os estabelecimentos incluídos na amostra autorizaram previamente a realização da pesquisa, mediante assinatura de termo de consentimento pela direção ou coordenação de curso. Em alguns casos foi destacado um professor ou pedagogo para acompanhar a equipe de pesquisadores, o que agilizou e facilitou o acesso às salas de aula; em outros, autorizou-se a pesquisa, cabendo à equipe negociar diretamente com o professor da turma o melhor momento para a visita. Os questionários foram aplicados em sala de aula e o preenchimento levou, em média, quinze minutos, dependendo do tamanho da turma e do interesse dos alunos em responderem todas as questões.

Ressaltamos que a pesquisa começou em período que antecedia as eleições para direção nas escolas. Nos estabelecimentos em que havia disputa entre candidatos, coube à equipe de coleta, juntamente com a direção ou coordenação de curso, avaliar a pertinência de realizar as visitas às turmas nesse período ou aguardar o final das eleições para retornar à escola. Ao final, a coleta de dados foi totalmente finalizada durante o último quadrimestre de 2011.

Os elementos do percurso investigativo até aqui relatado visaram apresentar os critérios e procedimentos adotados pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR, para a realização da pesquisa exploratória com os estudantes do ensino médio público noturno de Curitiba e Região Metropolitana no segundo semestre de 2011. Na seção a seguir sintetizamos os principais elementos captados durante as visitas, os quais podem auxiliar na análise do ambiente escolar e do seu significado para os estudantes do ensino médio e da educação profissional.

1.2 PERCEPÇÃO GERAL SOBRE O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS

As visitas realizadas pelos membros do Grupo às escolas, tanto durante a fase preliminar com vistas ao planejamento dos trabalhos quanto no período da aplicação dos questionários, permitiram uma valiosa percepção dos elementos mais gerais sobre as condições de infraestrutura física e humana, as relações interpessoais, o processo decisório e a gestão, entre outros aspectos importantes para a compreensão do espaço em que se dá a oferta noturna da última etapa da educação básica.

Durante as visitas constatamos que, em especial nos cursos de educação profissional, a primeira aula, prevista para começar em torno das 19 horas, fica bastante prejudicada, tendo em vista a chegada dos alunos mais tarde. Segundo os professores e a direção, isso ocorre com frequência com os alunos que se deslocam do trabalho para a escola, que dependem do transporte público e se atrasam em função do trânsito, principalmente em dias de chuva. De outro lado, em muitas escolas percebemos a aglomeração de alunos que, atrasados, só podem entrar na escola no início da segunda aula.

Também há casos de professores que chegam “oficialmente” mais tarde na primeira aula, conforme revelaram os alunos do PROEJA de uma das escolas, os quais esclareceram que ficam estudando sozinhos até que professor chegue e justificaram que o seu atraso se deve ao deslocamento de outra escola.

Muitos alunos reclamaram que não podem ausentar-se da escola antes do último horário, uma vez que os portões só são abertos ao término do turno. Mesmo assim, há situações de estudantes que saem mais cedo, por causa do cansaço ou da necessidade de se adaptar ao horário de transporte.

O fechamento e abertura dos portões em horários fixos tem sido um procedimento padrão adotado pelas escolas, em especial por aquelas localizadas em regiões mais vulneráveis à violência e ao tráfico e consumo de drogas. Durante uma visita, alguns dos membros do Grupo de Pesquisa perceberam a presença da Patrulha Escolar da Polícia Militar, que abordava uma das turmas para esclarecer a ocorrência de ameaças entre alunos no horário de aulas.

Assim, a partir do que se verificou em diversas escolas, a pontualidade e a frequência nas primeiras e últimas aulas é baixa e já se incorporou ao cotidiano escolar, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Além disso, nas sextas-feiras o absenteísmo se acentua.

A flexibilização dos horários de aula, principalmente das primeiras e últimas, pode significar um esforço no sentido de atender às especificidades dos estudantes, mas de outro lado pode comprometer a efetividade do trabalho pedagógico. Sousa e Oliveira (2008) analisam essas práticas no âmbito do ensino médio noturno, evidenciando a tensão permanente entre iniciativas de contenção da evasão e os reflexos de tais práticas no processo de aprendizagem. No estudo que empreenderam com alunos e profissionais de oitenta escolas de oito estados da federação, chegaram à conclusão de que a tentativa de reforçar os “vínculos frágeis” existentes entre os alunos-trabalhadores e a escola,

[...] tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola. Ilustram esta afirmação os casos nos quais é facilitada a entrada dos alunos, aceitando-se seus atrasos, pois sua jornada de trabalho atravessa o horário da primeira aula do período. Com isso, o aluno deixa de ter contato com os conteúdos desenvolvidos naquela aula. Parece ocorrer uma naturalização dessa realidade. Também, verificaram-se experiências em que a primeira aula do período destina-se a atividades que possam ser realizadas fora da escola. Iniciativas desta natureza, embora tenham origem no relevante propósito de minorar ou evitar a evasão escolar, podem vir a resultar em menor compromisso com a qualidade do ensino ofertado aos trabalhadores-estudantes. (SOUSA e OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Mas se há justificativas para parte dos atrasos, verificou-se que o entorno das escolas é um espaço de convivência dos alunos, motivo pelo qual boa parte deles, principalmente os mais jovens, não se importa tanto de retardar o ingresso ou antecipar a saída do espaço escolar interno.

Em algumas escolas nossas visitas continuaram durante o mês de novembro, o que reduziu o número de alunos respondentes, tendo em vista parte dos estudantes já se julgarem em “férias”, segundo informações das próprias turmas.

Também constatamos a existência de salas vazias durante o período noturno, o que permite inferir pela existência de espaço ocioso, que poderia ser utilizado para ampliar a oferta.

De comum entre as equipes de coleta foi a percepção de que os alunos mais jovens são mais agitados e críticos. Em muitos casos queriam discutir com os colegas sobre as perguntas do questionário, riam e desdenhavam das questões que solicitavam identificação quanto à cor e sexo. Os alunos menos jovens, por outro lado, mostraram-se mais colaborativos e interessados pela pesquisa. Houve o caso de uma aluna que disse nunca ter tido até então a oportunidade de expressar sua opinião sobre a escola.

Quanto ao aspecto comportamental, alguns pedagogos/diretores disseram que os alunos “dão mais trabalho” no início do ano, mas com o passar do tempo se “enquadram nas normas”, melhoram o relacionamento e deixam de ser um problema. Essa constatação pode ter caráter explicativo da evasão e/ou abandono escolar, maior no primeiro ano e nos primeiros meses de cada ano, tendendo a se reduzir na medida em que o estabelecimento vai fazendo os “filtros” e concentrando a atenção nos estudantes melhor “adaptados” à cultura institucional escolar.

Por outro lado, também há reclamação dos alunos e da própria direção quanto ao trabalho dos/as pedagogos/as da escola. Em muitos casos esses profissionais são acusados pela não antecipação aos focos de indisciplina (como a falta de um professor, por exemplo) ou pela falta de habilidade para conduzir os problemas que surgem. Mas em muitos casos os alunos elogiaram a equipe pedagógica, o pessoal de serviços e os técnicos administrativos, demonstrando apreço ao trabalho bem realizado.

As visitas feitas às escolas também permitiram detectar *in loco* os altos índices de evasão dos cursos noturnos, causando espanto o fato de se ter encontrado apenas uma aluna em uma das turmas do PROEJA. Ao mesmo tempo em que se admira a determinação desses alunos que não se evadiram, não se pode perder de vista a pressão que uma relação custo-benefício extremamente desfavorável (no caso em tela relacionado ao atendimento de uma única estudante) pode exercer sobre a escola, com reflexos sobre as políticas públicas educacionais.

Mas houve registro, em pelo menos uma escola visitada, do esforço incomum dos professores para conter o abandono ou evasão das estudantes com filhos pequenos: foi quando se percebeu a presença de crianças que acompanhavam as mães nas aulas, sem o que elas não poderiam continuar estudando.

Não foram poucos os estabelecimentos da amostra que apresentavam situação bastante precária com relação à estrutura física, de acordo com o seguinte pronunciamento de um dos alunos: “Minha escola está destruída, mas mesmo assim, em condições precárias, consigo aprender”. (Aluno 10101213-13)¹³. De outro lado, também foram encontradas escolas muito bem equipadas, tanto no que se refere ao prédio quanto em relação às instalações e cuidados com o ambiente físico (jardinagem, limpeza, espaços administrativos e pedagógicos adequados).

Nesse sentido, chamou-nos a atenção o relato de uma diretora afirmando ter amplo acesso às instâncias superiores da SEED-PR, o que facilitaria o seu trabalho e o atendimento das demandas institucionais. Coincidentemente ou não, essa escola se destaca pelas condições de funcionamento acima da média das escolas visitadas: adequada equipe pedagógica (quantitativa e qualitativamente) e boa infraestrutura física, com estacionamento, sala de professores, salas exclusivas para a direção e para os pedagogos.

São situações como essas que levam os alunos a reconhecerem as condições da escola e “o excelente trabalho que o diretor faz”, conforme declaração do Aluno 41714102-01 ao dizer que não se lembra “de ter visto uma escola tão organizada, sendo ela pública”.

Uma diretora aproveitou para dizer aos pesquisadores que se ressentia da falta de qualificação e de compromisso de alguns professores e de profissionais da equipe pedagógica, principalmente no caso daqueles que são temporários e/ou que, por falta de vínculo mais duradouro com a escola, não demonstram comprometimento com o processo educativo.

De outro lado, se há uma preocupação com relação à qualificação dos professores, também há um descrédito por parte da direção, pedagogos e professores com relação aos alunos do ensino médio regular, deixando transparecer que, pelo comportamento e desinteresse, transformaram-se em um “fardo” para a escola. Isso foi possível perceber nas falas informais, com os alunos e a equipe pedagógica, que tendem a enaltecer os alunos da educação profissional como contraponto ao comportamento tido como “desviante” dos alunos do médio regular, mais barulhentos e “menos colaborativos”.

¹³ Trata-se de um código estabelecido pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR, durante os trabalhos de compilação e tratamento estatístico dos dados, utilizado neste texto com o intuito de permitir a localização do respondente sem comprometer o sigilo sobre sua identidade. Também registramos que as falas dos alunos aqui transcritas sofreram, quando necessário, alguma correção gramatical básica indispensável para facilitar a compreensão do leitor.

Esse clima de desconfiança e intranquilidade da escola em relação aos professores e alunos, dos professores em relação aos alunos e dos alunos em relação aos professores e à escola, remete àquele que parece ser o principal ponto de conflito especificamente escolar no âmbito do ensino médio hoje: a falta de condições estruturais e de preparo adequado dos educadores e da equipe técnica para lidar com os alunos que chegam à escola na segunda década do século XXI.

Se o estranhamento da escola com os alunos menos jovens é menor, talvez isso se deva ao fato de serem vítimas (tanto quanto mais idosos são) da falta de escolarização básica na idade regular. Nesse sentido, a combinação de precariedade sociocultural e marginalidade econômica inibe sua condição de crítica à escola, tão duramente desqualificada pelos mais jovens. Por outro lado, pode estar refletindo uma relação tanto mais favorável à escola, quanto mais precária é a sua inserção e relação com o mercado de trabalho, compreendida como decorrente da falta da escolarização básica na época mais oportuna.

Causou-nos surpresa, em mais de um estabelecimento, a insegurança que alguns professores demonstravam em relação ao curso ou tipo de oferta que estavam ministrando aulas no exato momento da pesquisa (se integrado ou subsequente, por exemplo). Isso ficava mais claro quando os professores se reportavam aos próprios alunos ou ao livro de chamada para identificar a turma ou curso.

O uso, no ambiente escolar, de recursos tecnológicos de comunicação, como celulares, *MP3* ou *notebook*, tem se tornado cada vez mais comum entre os estudantes. Em alguns dos casos relatados, verificamos que o uso de tais equipamentos passa a concorrer com a própria aula, apresentando-se como um grande desafio contemporâneo à escola de ensino médio.

A pesquisa foi, em geral, bem recebida nas escolas, mas também encontramos professores pouco amistosos, que não queriam “perder tempo” ou que se mostravam totalmente desanimados com a atividade docente e os alunos, transferindo aos pesquisadores as angústias e a decepção com a suposta falta de interesse dos estudantes, principalmente do médio regular. Em um dos casos, inclusive, um professor se dirigiu à equipe dizendo que não acredita mais na educação, pelo menos na educação proporcionada por essa escola “atrasada” e que não se “moderniza”.

Mesmo assim, em muitas escolas percebemos o envolvimento de muitos professores genuinamente interessados pela docência e pelo resultado do seu

trabalho. Tal atitude pareceu mais comum nas turmas que concentram alunos considerados mais interessados, com destaque para os cursos subsequentes e de formação de docentes. Há testemunhos de professores que se dizem satisfeitos com o que fazem, que se realizam com o magistério e que gostariam que as pesquisas como a que ora se realizava fossem feitas com maior frequência, como instrumento necessário para o atendimento aos alunos do noturno.

Fato curioso foram as piadas dos alunos sobre a inclusão da opção merenda escolar como fator interveniente para a vinda ou desistência da escola. Todavia, depois da tabulação dos dados, constatamos um número não desprezível de menções sobre esse fator como positivo ou negativo na relação com a escola.

Como se vê, a pesquisa empírica realizada pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR, no contexto em que se dão as ações educacionais escolares, e cujos resultados estão parcialmente incorporados ao nosso estudo específico e apresentados no decorrer desde capítulo, não só forneceu dados quantitativos pontuais obtidos mediante aplicação de questionários, como também proporcionou um valioso conjunto de outras informações mais sutis, mais subjetivas e menos institucionais. Esses aspectos do cotidiano nem sempre são captados com a aplicação de instrumentos convencionais de pesquisa e, todavia, constituem-se em importantes elementos da cultura escolar que moldam as relações nos estabelecimentos de ensino médio e educação profissional hoje.

1.3 OS RESULTADOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Conforme já antecipado nas seções anteriores, os dados que agora passamos a apresentar correspondem a uma parte dos resultados da pesquisa exploratória realizada com os alunos do ensino médio noturno de 18 escolas públicas estaduais de Curitiba e Região Metropolitana, de acordo com a metodologia e as impressões gerais registradas nas seções 1.1 e 1.2, respectivamente.

Visando a perseguir os objetivos do nosso estudo específico, focado na educação profissional técnica de nível médio acessada pelos estudantes jovens, decidimos recortar e apresentar somente os dados relativos aos estudantes jovens¹⁴ do EMI e do PROEJA. Todavia, entendendo que a disponibilidade dos dados

¹⁴ Para efeito deste estudo estamos considerando como estudantes jovens aqueles que estão na faixa etária que vai dos 14 aos 29 anos, conforme prevê o Estatuto da Juventude recém-aprovado no Brasil e a partir das discussões contempladas no segundo capítulo deste texto.

relacionados aos alunos do ensino médio regular aumentam as possibilidades de compreensão das características e especificidades explicitadas pelos alunos das duas formas específicas de oferta de educação profissional (integrada ao médio regular ou à EJA), optamos pela apresentação, também, dos dados relativos aos estudantes do Ensino Médio Regular (EMR)¹⁵.

Tendo em vista a riqueza e amplitude dos dados, subdividimos a exposição em uma série de subseções que agregam os resultados apreendidos no processo de tabulação estatística, análise e discussão dos dados da pesquisa¹⁶. Além da caracterização dos estudantes, desenvolvemos uma primeira análise a respeito dos motivos que atraem os alunos à escola e daqueles que fazem com que os mesmos não a abandonem antes da conclusão do ensino médio.

Ao final, dedicamos especial atenção aos dados obtidos com as questões abertas, que tratam dos aspectos escolares positivos e negativos, na percepção dos seus alunos, segmentados por tipo de oferta, gênero e cruzamento de informações entre grupos distintos.

1.3.1 Distribuição etária e de gênero

Ainda que o público considerado jovem no âmbito deste estudo esteja em idade que vai dos 14 aos 29 anos, o estabelecimento de faixas intermediárias dentro desse recorte amplo proporciona uma visão mais qualitativa do público atendido em cada um dos tipos de oferta de selecionadas para este estudo, conforme mostra a TABELA a seguir:

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPO DE OFERTA E FAIXAS ETÁRIAS SELECIONADAS – EM % DO TOTAL

Tipo de oferta	Até 17 anos	De 18 a 24 anos	25 a 29 anos	total
Ensino Médio Regular - EMR	64,7	34,5	0,8	100,0
Ensino Médio Integrado - EMI	52,9	47,1	0,0	100,0
PROEJA	0,0	61,3	38,7	100,0

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Como era de se esperar, não há alunos do PROEJA com idade inferior a 18

¹⁵ Utilizamos essa expressão tão somente para acompanhar a terminologia corrente nos artigos acadêmicos e documentos oficiais quando se referem ao ensino médio geral, também conhecido como propedêutico, que se destina preferencialmente aos jovens com idade entre 15 e 17 anos.

¹⁶ Para a compilação e apuração dos dados estatísticos apresentados em forma de tabelas, quadros ou gráficos, decidi-se desconsiderar as informações “em branco” obtidas na fase de coleta, como por exemplo “idade”, “sexo” etc., de modo a exprimir grandezas estatísticas tão somente em relação aos respondentes que forneceram essas informações.

anos, assim como a participação dos alunos dessa faixa etária, tradicionalmente considerados em idade regular, é maior no EMR que no EMI.

Além de os alunos do EMR estarem majoritariamente na faixa até os 17 anos, apenas perto de um terço deles estão na faixa dos 18 aos 24 e pouquíssimos em idade superior a isso (menos de 1%). No caso do EMI, os estudantes estão mais ou menos distribuídos nas faixas etárias inferior (52,9% até 17 anos) e média (47,1% entre 18 e 24 anos), não havendo entre os jovens dessa oferta nenhuma matrícula de aluno com idade de 25 a 29 anos. Já entre os alunos jovens do PROEJA, a maioria está na faixa dos 18 aos 24 anos (61,3%) e o restante na faixa dos 25 aos 29 anos (38,7%), o que caracteriza esses estudantes como “menos jovens” entre os jovens do ensino médio público noturno, mas de toda forma, na amostra pesquisada, como majoritariamente jovem, vez que a maioria tem menos de 25 anos.

Na TABELA 2 segmentamos os dados ainda mais, mediante fatias etárias¹⁷ crescentes, de modo a verificar se a suposta idade um pouco mais avançada dos alunos do EMI em relação aos alunos do EMR se constitui em diferença significativa que permita tratar esses públicos como realmente distintos quanto à faixa etária:

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DO PERFIL ETÁRIO DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMR E DO EMI, POR FATIAS ETÁRIAS CRESCENTES – EM% DO TOTAL

Tipo de oferta	Até 17 anos	Até 19 anos	Até 21 anos	Até 23 anos
EMR	64,7	91,2	96,7	98,7
EMI	52,9	91,4	99,0	99,7

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Os dados mostram que a participação menor dos estudantes mais jovens na faixa até os 17 anos do EMI (52,9%), em comparação com o EMR (64,7%), desaparece tão logo se considere uma fatia etária um pouco mais ampla, como a que vai até os 19 anos, por exemplo. Isso sugere que essa diferença etária inicial é desprezível e que pode ser explicada pela necessidade de um ano a mais para a integralização curricular do EMI, que no Estado do Paraná foi fixada em quatro anos. Em outras palavras, do ponto de vista etário não há distinção entre os estudantes do EMI e do EMR, que podem ser considerados, nesse aspecto, como um público homogêneo.

Os estabelecimentos incluídos na pesquisa do Grupo e cujos dados são

¹⁷ Aqui utilizamos o recurso semântico de conceber “fatias etárias” para pensar em parcelas acumuladas/sobrepostas em uma única apuração etária, ao contrário da divisão em “faixas etárias”, que requer a apuração das demais faixas para a totalização da amostra.

utilizados neste capítulo da tese têm como característica a oferta noturna simultânea de ensino médio regular e de educação profissional técnica de nível médio, seja nas formas integrada, subsequente ou PROEJA, de modo a configurar essa etapa educacional a partir de um híbrido etário não só entre os docentes, mas agora também, entre os estudantes.

A pesquisa exploratória de cujos dados nos valem para construir este capítulo não tinha como escopo estudar os docentes do ensino médio noturno. Também quase não há dados oficiais consolidados a respeito do perfil etário dos professores do ensino médio no Brasil. Todavia, vale lembrar que o ambiente escolar sempre teve como característica a convivência simultânea de profissionais mais jovens e menos jovens dedicados à atividade docente, conforme demonstra a pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO):

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA – EM % DO TOTAL

Faixa etária	Até 25 anos	De 26 a 35 anos	De 36 a 45 anos	De 46 a 55 anos	Acima de 55 anos	Total
% do total	8,8	33,6	35,6	18,0	4,0	100,0

FONTE: Pesquisa de professores da UNESCO (2004, p. 47).

O que vem se configurando como novidade é a constituição, na escola pública de oferta noturna, de um espaço plural que, no aspecto etário, acolhe um público bastante mais amplo que no passado. A nossa pesquisa exploratória completa demonstrou uma grande heterogeneidade etária entre os alunos, de modo que aqueles com 30 anos ou mais representam 54% do público do PROEJA e 38% dos alunos dos cursos subsequentes, havendo diversos casos de estudantes com idade de 60 anos ou mais.

Essa heterogeneidade etária de professores e alunos no mesmo turno do estabelecimento e nas mesmas turmas explica uma parte dos conflitos escolares, que se expressam, em relação aos professores, não apenas em função dos problemas relativos à formação docente e visíveis nas dificuldades de domínio dos aspectos cognitivos da sua área de atuação, ou no manejo das técnicas adequadas para a ação didático-pedagógica. Em relação aos estudantes, também não são só os problemas de distorção idade-série ou os reflexos de uma escolarização fundamental deficiente que explicam os conflitos. O que percebemos é que, tanto para os professores quanto para os alunos, o ambiente escolar apresenta-se

bastante diferente daquele em que se forjou o ensino médio ao longo do século XX e, portanto, como um grande desafio. É essa a realidade encontrada na escola média pública noturna de hoje, vista como uma verdadeira “armadilha” que põe em risco a capacidade da educação escolar, conforme alertava Dubet na epígrafe deste capítulo.

As falas a seguir dão uma ideia das queixas dos alunos com relação à falta de percepção de professores e da escola quanto ao componente etário no processo educacional:

Aluna 40203101-01: Por ser uma aluna de mais idade alguns, não todos, não sabem lidar com este fato.

Aluna 400417326-07: Ter 26 anos, ser pós-graduada e ser tratada como se tivesse 12 anos.

Aluno 40717301-20: Tratamento igual aos adultos comparados a adolescentes e crianças.

As três manifestações referem-se a alunos da educação profissional que se ressentem de um tratamento adequado a sua idade, mas bem poderia ser de outros alunos, mais jovens, que também reclamam da falta de sensibilidade da escola, argumentando que sua caracterização etária não deveria ser utilizada como desculpa para um tratamento infantil ou para julgar que não se interessam pelo estudo.

Como se vê, as questões relativas ao tratamento dispensado ao estudante e aos significados atribuídos por eles à escola, hoje, incorporam componentes que complexificam o trabalho escolar. Nesse ambiente escolar complexo é que Young (2007) reafirma a escola como detentora do “conhecimento poderoso”, que não pode ser obtido, para a maioria das pessoas, nem em casa e nem no ambiente de trabalho, mas que requer a construção de uma renovada relação professor-aluno.

Os estudantes jovens da educação profissional técnica de nível médio que se constituem no objeto do nosso estudo, mesmo compreendidos a partir de uma faixa etária ampliada (no caso do EMI) ou restrita (no caso do PROEJA)¹⁸, orientam-se na escola a partir das condições gerais dos estabelecimentos de ensino, que não foram planejados exclusivamente ou prioritariamente para eles. Embora não seja determinante e nem mesmo condicionante, não dá para ignorar a importância que a

¹⁸ Como a característica etária do público do EMI é similar ao do EMR, o fato de considerar no nosso estudo todos os que estão na faixa dos 14 aos 29 anos implicou na abrangência de quase todos os estudantes dessa modalidade. No caso do PROEJA, ao contrário, como os estudantes têm um padrão etário mais elevado, a fixação da faixa etária dos 14 aos 29 anos representou uma restrição, de modo que a maioria ficou de fora.

aproximação etária tem sobre a subjetividade dos jovens e sobre a sua relação com a escola e com os diversos públicos que a compõem, constituindo-se em componente importante para a compreensão do ensino médio e da EPTNM.

Além da questão etária, outro aspecto importante para a compreensão da EPTNM, e dela no âmbito do ensino médio em geral, consiste na análise da distribuição sexual das matrículas e sua influência na constituição da juventude do EMR e da educação profissional, conforme mostra o GRÁFICO a seguir:

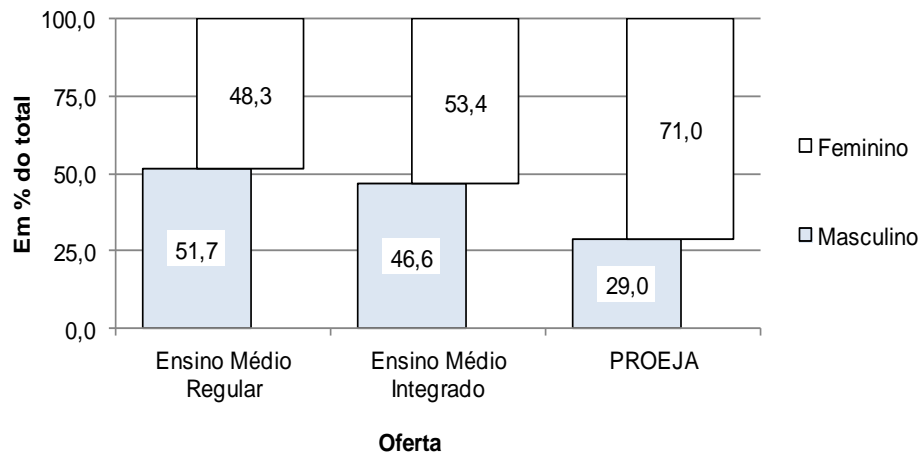


GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPO DE OFERTA E GÊNERO – EM % DO TOTAL
 FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Quando consideramos a totalidade dos alunos da pesquisa exploratória realizada pelo Grupo, independentemente da oferta e faixa etária, a relação entre o público masculino e feminino é de 42 contra 58%, respectivamente. Já na análise dos estudantes jovens selecionados para o nosso estudo específico (jovens entre 14 e 29), enquanto no EMR há uma leve maioria masculina (51,7%), na educação profissional a participação masculina cai para 46,6%, no caso do EMI, e para 29% no caso do PROEJA.

A maior participação das mulheres nos cursos de educação profissional remete ao estabelecimento de forte vínculo entre os cursos ofertados e os esforços para obtenção ou melhoria do emprego, conforme analisaremos mais à frente ainda neste capítulo. Se entre os estudantes homens esse apelo é igualmente forte, no caso das mulheres ele ganha um significado especial, tendo em vista a histórica marginalidade laboral feminina em uma sociedade marcada pelo modelo hegemônico patriarcal.

Um estudo recente realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BID), em 18 países das Américas, e divulgado pelo Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (2013), demonstra que

os homens ganham mais que as mulheres em todas as faixas de idade, níveis de instrução, tipo de emprego ou de empresa. A disparidade é menor nas áreas rurais, em que as mulheres ganham, em média, o mesmo que os homens. A menor diferença salarial relacionada a gênero está na faixa mais jovem da população que possui nível universitário, sendo a defasagem mais baixa entre trabalhadores formais e mais alta entre aqueles que trabalham em pequenas empresas.

Outra matéria, igualmente esclarecedora, que revela o papel emblemático desempenhado pelas mulheres na sociedade contemporânea brasileira, foi elaborada a partir de dados estatísticos obtidos junto a fontes do governo federal e veiculada pelo Portal Brasil (2013):

No Brasil do século 21 as mulheres deixaram para trás a posição de irrelevância social que a sociedade conferia a elas no passado. Hoje em dia a ideia do homem como único provedor e chefe de família perdeu força. Elas assumiram econômica e socialmente sua importância, negligenciada por décadas de história numa conjuntura socioeconômica que as colocavam [sic] em segundo plano.

[...]

As mulheres ainda recebem salários menores do que suas contrapartes masculinas, apesar de figurarem nos indicadores educacionais à frente dos homens. Elas têm, em média, mais anos de estudo do que eles. Em 2009, de forma geral, o rendimento salarial feminino girava em 70,7% dos recebimentos salariais dos homens, em situação de emprego similar.

Nesse sentido, a lógica do mercado, aparentemente captada pela sociedade e manifesta na maioria feminina matriculada nos cursos de formação profissional, é que as mulheres ainda pouco escolarizadas só conseguem se inserir em condições “menos precárias” se melhorarem seu perfil educacional no ritmo que lhes permita competir com o público masculino. As palavras de Enguita são esclarecedoras quanto a esse fenômeno social de maior procura feminina pela educação, e pela educação profissional em particular, revelando o duplo papel exercido pela escola:

Por um lado [a escola] abre uma via, embora para a maioria seja mais aparente que real, através da qual é possível melhorar a posição de indivíduos e grupos dentro dos cursos de ação estabelecidos e aceitos e sem risco de desembocar em um conflito aberto. Fundamentalmente, permite aos grupos ocupacionais reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais; e, sobretudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para aceder a outro situado em uma posição mais desejável. Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas. (ENGUITA, 1989, p. 192).

Dessa relação entre escola e condição socioeconômica, é significativa a manifestação de uma aluna, de 19 anos, quando questionada sobre o que mais gosta na escola: “só estudo para ser alguém na vida e não sofrer como meus pais sofreram. E fazer o que minha mãe mais queria, que seria estudar e se formar”. (Aluna 60106401-20).

A análise isolada das características etárias e de gênero ajuda a compreender os perfis do público que tem ocorrido à EPTNM, mas não permite captar com profundidade as relações que as eventuais combinações entre idade e gênero expressam. Passamos a detalhar os dados já preliminarmente apresentados na TABELA 1, pág. 50, e GRÁFICO 1, pág. 54, de modo a mostrar a distribuição etária combinada à distribuição sexual dos alunos do EMR, do EMI e do PROEJA.

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPO DE OFERTA E COMBINAÇÃO DE IDADE E GÊNERO – EM % DO TOTAL

Público	Masculino				Feminino				Total
	Até 17 anos	De 18 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Subtotal	Até 17 anos	De 18 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Subtotal	
EMR	31,7	19,6	0,8	52,1	33,1	14,8	0,0	47,9	100,0
EMI	24,3	22,3	0,0	46,6	29,1	24,3	0,0	53,4	100,0
PROEJA	0,00	22,6	6,4	29,0	0,0	38,7	32,3	71,0	100,0

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Os dados mostram que se fôssemos dividir o público do EMR em agrupamentos que associam idade e gênero, praticamente não teríamos alunos com mais de 24 anos. As participações menores seriam de mulheres entre 18 e 24 anos (14,8%) e de homens nessa mesma faixa etária (19,6%). Juntos, esses dois públicos somam apenas 34,2% do total dos alunos.

No caso do EMI os resultados apresentam-se um pouco diferentes: a participação feminina é maior tanto na faixa dos 18 aos 24 anos (24,3%, contra 22,3% dos homens) quanto na faixa até os 17 anos (29,1%, contra 24,3% dos homens). Assim, além de representar o maior público atendido por essa oferta, independentemente da idade, a presença feminina é ainda maior entre os mais jovens.

Entre os alunos do PROEJA esse padrão se altera, sobressaindo-se como maior grupo o de mulheres com idade entre 18 e 24 anos (38,7%), seguido do grupo de mulheres com idade entre 25 e 29 anos (32,3%), e só em terceiro lugar o grupo

de homens de 18 a 24 anos (22,6%) e em quarto lugar o grupo de homens com idade entre 25 a 29 anos (6,4%).

A principal conclusão que tiramos desses dados é que, além de as mulheres buscarem a educação profissional proporcionalmente mais do que os homens, conforme já mostrava o GRÁFICO 1, elas representam o grupo etário mais elevado entre os alunos do PROEJA e menos elevado entre os alunos do EMI, de acordo com a TABELA 4.

Isso configura na educação profissional, principalmente no caso do PROEJA, um perfil de aluno mais feminino e menos jovem¹⁹, e que deposita na escola uma grande esperança de melhorar de vida, conforme a fala de uma aluna do PROEJA quando perguntada sobre o que mais gosta na escola: “[A] oportunidade para nós de mais idade podermos ter uma nova chama para prosseguir em frente para realizarmos nossos sonhos de buscarmos uma vida melhor”. (Aluna 51702301).

Essa manifestação representa possivelmente apenas a ponta de um *iceberg* que compreende um universo de trabalhadores, jovens ou adultos, que gostariam de estar na escola, independentemente do grau, mas que não conseguem chegar lá. Para muitos porque as condições materiais simplesmente não permitem; para outros, além disso, porque ainda têm um grande caminho a percorrer: não concluíram o ensino fundamental, estão entre os analfabetos funcionais ou sequer tiveram uma primeira oportunidade de alfabetização.

A proposta da educação profissional de concepção politécnica, portanto, não se esgota no atendimento dos milhões de jovens com até 17 anos que, ano a ano, naturalmente se incorporam ao ensino médio. A EPTNM precisa ser concebida e pensada no sentido de atender as outras dezenas de milhões que têm interesse por essa escolarização e, mais importante que tudo, que têm necessidade de acessar o conhecimento “poderoso” especificamente escolar, conforme denominado por Young (2007), ou o conhecimento “revolucionário” defendido por Gramsci (1987).

1.3.2 Renda familiar

Dentre as características do público atualmente atendido pela EPTNM noturna que foram contempladas na pesquisa, a renda apresenta-se como uma

¹⁹ Esse entendimento também se aplica aos cursos de educação profissional ofertados na modalidade subsequente, que não estão contemplados no nosso objeto de estudo, mas cujos dados foram analisados na pesquisa exploratória do Grupo de Pesquisa.

categoria importante para a análise das relações entre a juventude e a escola e a juventude e o trabalho.

A análise da renda precisa levar em conta os tabus e mitos que a circunscrevem, conforme de fato observamos no momento da aplicação dos questionários. Os alunos mais jovens e sem experiência de emprego têm uma relação diferente com o fator renda quando comparados com os alunos menos jovens e que já se inseriram no mercado de trabalho, ainda que de forma precária. Essa relação diferente pode interferir no fornecimento da informação, seja por não conhecê-la efetivamente, seja pela interpretação equivocada das variadas fontes de renda que a família pode ter.

Feita essa ressalva, entendemos que os dados obtidos não podem ser tomados como absolutos, mas ajudam a situar o público em relação às condições socioeconômicas da família e suas influências sobre os tipos de oferta e cursos. O GRÁFICO a seguir apresenta o enquadramento dos alunos quanto à renda familiar por eles informada:

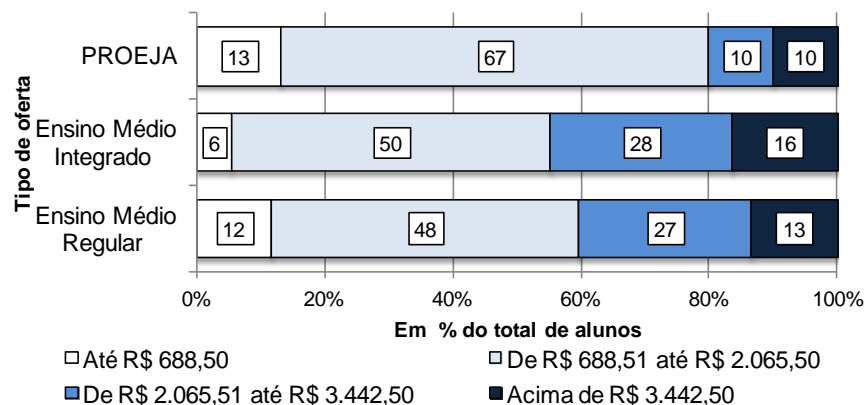


GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO, POR TIPO DE OFERTA E FAIXA DE RENDA FAMILIAR – EM % DO TOTAL
 FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Os dados mostram que as maiores rendas são dos alunos mais jovens (EMR e EMI) e que, inversamente, aqueles menos jovens e que já têm um histórico pessoal de inserção profissional (ou através do cônjuge), apresentam as menores rendas médias (PROEJA).

Se levarmos em conta que a interrupção ou falta de escolarização na idade considerada apropriada tem reflexos para a vida toda em termos de inserção socioeconômica e obtenção de renda, inferimos que as informações de que o público do PROEJA tem menor renda, é menos jovem e predominantemente

feminino não são um mero acaso, mas a expressão educacional da marginalidade histórica da classe trabalhadora.

Diante desse quadro, parece que os alunos buscam a formação profissional porque associam a ela as chances de conseguir emprego e renda ou de melhorar a condição atual. Independentemente da renda, todavia, o campo empírico mais amplo que contempla a escola média noturna de oferta pública abriga estudantes que têm como característica pertencer à classe trabalhadora, que tanto mais expectativa deposita na escola quanto pior é a sua condição social. Daí compreende-se a caracterização do público do PROEJA como sendo mais pobre, menos jovem e mais feminino.

Apesar das diferenças nos níveis de renda dos públicos atendidos pelas distintas ofertas, com os mais pobres estando entre os alunos do PROEJA e os menos pobres entre os alunos do EMR e do EMI, isso não significa que estejamos tratando de diferentes classes sociais. Primeiro, porque as assimetrias apontadas não são suficientes para caracterizar quaisquer desses públicos como dispensados da necessidade de tirar o sustento do próprio trabalho. Segundo, porque as diferenças decorrem da forma de inserção econômica historicamente construída dentro da própria classe. Assim, com maior ou menor desproporção salarial ou de renda, os alunos do ensino médio de oferta pública noturna pertencem todos à classe trabalhadora.

1.3.3 Os cursos de educação profissional

A pesquisa demonstrou que a ocorrência de cursos se dá diferentemente entre as ofertas, conforme mostra o QUADRO a seguir:

TIPO DE OFERTA	CURSOS OFERTADOS
EMI	Administração, Comunicação e Arte, Informática, Logística, Meio Ambiente, Secretariado.
PROEJA	Administração, Enfermagem, Informática, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho.

QUADRO 3 – CURSOS TÉCNICOS DE EMI E PROEJA EM CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Os únicos cursos das escolas pesquisadas que são ofertados simultaneamente no EMI e PROEJA, são: Administração, Informática e Meio

Ambiente. A TABELA 5 apresenta mais detalhes sobre os cursos que apresentam o maior número de matrículas em relação às ofertas-objeto do nosso estudo:

TABELA 5 – CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MAIS FREQUENTADOS POR ESTUDANTES JOVENS – EM % DO TOTAL DE MATRÍCULAS DA OFERTA E SEGMENTAÇÃO POR GÊNERO

Oferta	Cursos	% do total do tipo de oferta	% dos que frequentam o curso		
			homens	Mulheres	total
EMI	Administração	78	47	53	100
	Logística	9	46	54	100
	Informática	7	48	52	100
	Outros	6	44	56	100
PROEJA	Enfermagem	36	0	100	100
	Administração	32	30	70	100
	Meio Ambiente	16	40	60	100
	Outros	16	29	71	100

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Observamos que a distribuição sexual das matrículas nos cursos se aproxima da distribuição do público em relação às ofertas, exceto no caso do curso de Enfermagem, que não tem homens matriculados, tendo em vista tratar-se de uma carreira concebida historicamente como restrita ao público feminino. De outro lado, há carreiras também concebidas historicamente como espaços restritos ao público masculino, que aos poucos vai recebendo matrículas de mulheres, como é o caso do curso de Segurança no Trabalho, não considerado isoladamente na tabela por conta dos números ainda pouco representativos.

Mas a análise mais circunstanciada dos dados exige a recuperação dos últimos acontecimentos relativos à concepção e, por consequência, da nomenclatura dos cursos superiores de tecnologia, os quais funcionaram como indutores de alteração na forma de organização curricular e identificação dos cursos técnicos de educação profissional.

Até o ano de 2006, os cursos superiores de tecnologia estavam organizados a partir de “áreas profissionais”. Segundo Maria R. S. Machado (2010, p. 90-91), a primeira menção à ideia de superação dessa forma de organização apareceu no Parecer CNE/CES n. 277, de 7 de dezembro de 2006, do relator Luiz Bevilacqua, que a considerava ultrapassada, tendo em vista os avanços científicos e tecnológicos que exigiam maior “convergência interdisciplinar”. Como solução, esse conselheiro recomendava a organização considerando grandes “eixos temáticos”, de modo a favorecer a “reestruturação disciplinar”, evitar as “redundâncias” e a “inflexibilidade curricular” e proporcionar a “modernização” na oferta de disciplinas.

Além disso, compreendia como vantagens dessa nova organização “a possibilidade de transitar entre cursos semelhantes com mais facilidade”, a reorganização em “poucos eixos” e a contribuição para a implementação de “políticas de desenvolvimento” que estimulassem o “progresso industrial em linhas prioritárias de governo”.

O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, que materializava a nova forma de organização aprovada pelo parecer retromencionado, acabou incorporando o conceito mais específico de “eixos tecnológicos”, em substituição ao antigo termo “áreas profissionais” e como opção ao termo “eixos temáticos”, inicialmente defendido por Bevilaqua.

Ainda de acordo com o entendimento de Maria R. S. Machado (2010, p.91), tomando-se os devidos cuidados em relação às situações específicas,

pode-se dizer que a mudança do critério de organização da oferta da educação profissional e tecnológica de área profissional para eixo tecnológico está associada à crise do modelo pautado em área profissional e que a adoção do novo critério pode revelar dificuldades existentes com relação à compreensão da concepção da tecnologia e das finalidades e características dos cursos de educação profissional e tecnológica.

Fato é que o conceito de “eixos tecnológicos” e seus reflexos sobre a metodologia de organização dos cursos foram incorporados ao vocabulário e aos documentos relativos à educação profissional técnica de nível médio, mediante a Resolução n. 3 do CNE/CEB, de 9 de julho de 2008. (MEC/CNE, 2008). A diferença é que para além dos dez eixos originalmente concebidos para os cursos superiores de tecnologia, houve a criação de outros dois e, na sequência, uma nova reorganização que se refletiu na listagem oficial de treze eixos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC/SETEC, 2013), a saber: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e *Design*; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Ainda que essas mudanças, relativamente recentes, não tenham sido plenamente implantadas e assimiladas pelos educadores, haja vista o INEP ter continuado a divulgar suas Sinopses Estatísticas sobre a educação profissional considerando as “áreas profissionais”, elas podem ser contributivas de uma maior compreensão da EPTNM no contexto da educação em geral e da prática social marcada pelo capitalismo. De acordo com Maria R. S. Machado (2010, p. 101),

em cada um dos eixos estão envolvidas a concepção e a realização tecnológicas, a compreensão e a utilização de recursos (conceituais, procedimentais e materiais) e variadas estratégias de resolução de problemas. Nessa perspectiva, a noção de eixo tecnológico tem o significado de contribuir para revigorar a perspectiva ontológica da construção do campo, do objeto, dos métodos e da pedagogia inerentes à Educação Profissional e Tecnológica (ou seria Educação Profissional-Tecnológica?) e acena para desafios educacionais especiais do desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que deverão exercer funções diversas no circuito da produção, distribuição, circulação e consumo de tecnologias.

Voltando aos dados do nosso estudo, verificamos que a maioria dos alunos estão matriculados em cursos dos eixos tecnológicos de: Ambiente e Saúde (Enfermagem; Meio Ambiente); Gestão e Negócios (Administração; Logística); Informação e Comunicação (Informática).

Notamos que, enquanto no PROEJA há uma distribuição um pouco mais equilibrada de oferta entre cursos distintos, no EMI há grande concentração de matrículas na matriz curricular de técnico em administração (78% do total), o que pode estar refletindo uma resposta da escola às demandas do mercado de trabalho, ou, por outro lado, a oferta de um curso cujos custos de implantação e manutenção sejam menores. Essa foi uma das questões decorrentes da pesquisa exploratória e que fizeram parte da segunda etapa do nosso estudo, conforme discussões a serem retomadas no capítulo quatro deste texto.

A título de ilustração, apresentamos a seguir os eixos em que se concentra a oferta da EPTNM no Paraná e no Brasil:

TABELA 6 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EPTNM (INTEGRADO, SUBSEQUENTE E CONCOMITANTE) E % DE PARTICIPAÇÃO NO TOTAL, POR ÁREA PROFISSIONAL – 2012

Área Profissional (eixos tecnológicos)	Estado do Paraná		Brasil	
	Nº matrículas	% do total	Nº matrículas	% do total
Ambiente e saúde	18.159	20,80	313.604	23,03
Desenvolvimento educacional e social	120	0,14	8.025	0,59
Controle e processos industriais	12.905	14,78	268.510	19,71
Gestão e negócios	28.419	32,54	249.092	18,29
Informação e comunicação	10.079	11,54	173.902	12,76
Infraestrutura	2.751	3,15	56.925	4,18
Militar	0	0,00	2.454	0,18
Produção alimentícia	1.369	1,57	18.590	1,36
Produção cultural e <i>design</i>	1.178	1,35	34.191	2,51
Produção industrial	879	1,00	21.666	1,59
Recursos naturais	5.989	6,86	89.151	6,54
Segurança do trabalho	4.575	5,24	100.919	7,41
Turismo, hospitalidade e lazer	900	1,03	25.171	1,85
Total	87.323	100,00	1.362.200	100,00

FONTE: Elaborada a partir da Sinopses Estatísticas da Educação Básica, tabela 1.64 (INEP, 2012).

Os dados da pesquisa exploratória realizada pelo Observatório do Ensino Médio, da UFPR, embora restritos às ofertas e cursos recortados para efeito do nosso estudo (sem os cursos subsequentes e limitados à juventude compreendida dos 14 aos 29 anos), reflete, em escala reduzida, os dados gerais do Estado do Paraná, haja vista a concentração de matrículas nos eixos tecnológicos de: Gestão de Negócios - que engloba o curso de Administração e Logística; Ambiente e Saúde - que engloba os Cursos de Meio Ambiente e Enfermagem, e Informação e Comunicação - que engloba o curso de Informática. Ressalva para os cursos do eixo de Controle e Processos Industriais, representativos nos dados do Estado do Paraná, mas que são desprezíveis ou sequer apareceram na nossa amostra. Uma possibilidade é que tais cursos, computados no levantamento feito pelo INEP, estejam sendo ofertados no diurno e/ou pela rede escolar privada, ficando, portanto, fora da nossa amostra.

Mais ou menos o mesmo raciocínio serve para a análise comparativa com a distribuição das matrículas no Brasil, percebendo-se que o Paraná concentra muito mais matrículas no eixo de Gestão e Negócios e menos nos eixos de Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, e Segurança do Trabalho.

Se o que se tem no horizonte é, também, proporcionar melhores condições de inserção laboral aos alunos e egressos da educação profissional, não há dúvida que o estudo das condições do mercado de trabalho na região é importante para definir a oferta dos cursos. Resta saber se, no caso das matrículas no Paraná, a grande concentração de vagas no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, por exemplo, não se justifique exclusivamente à questão de investimento, tendo em vista abrigar cursos que não exigem maior infraestrutura, a não ser uma razoável biblioteca e laboratório de informática. O mesmo raciocínio vale para os dados nacionais: será que a pouca oferta de cursos nas áreas de Produção Alimentícia ou Produção Industrial, para citar apenas dois casos, não estaria também refletindo uma falta de investimento na infraestrutura pedagógica dos estabelecimentos de ensino?

Devemos considerar, ainda, que as matrículas da EPTNM estão bastante concentradas nas redes privada (que controlam os custos para ampliar os lucros) e pública estadual (que não tem a mesma capacidade de investimento da rede federal)²⁰, o que limita a sua abrangência e capacidade de atendimento.

²⁰ Os dados referentes à cobertura das matrículas da educação profissional e da sua distribuição entre as redes de ensino são analisados com o devido vagar no segundo capítulo desta tese.

1.3.4 Motivações para vir para a escola

Durante a realização da pesquisa exploratória buscamos descobrir junto aos estudantes jovens do ensino médio os fatores que mais contribuem para a sua vinda para a escola²¹. Para obter essa informação, fizemos a opção metodológica de inserir no questionário oito possíveis respostas pré-elaboradas, dando-se a liberdade para que o estudante assinalasse quantas julgasse necessário para explicitar suas motivações (vide APÊNDICE 2). O que se esperava era captar as especificidades de acordo com a oferta, a faixa etária, o gênero etc.

Para analisar as aproximações e distanciamentos das motivações apontadas pelos alunos, resolvemos segmentar os resultados por tipo de oferta e, dentro dela, por grupos etários e por sexo, conforme demonstram os GRÁFICOS e dados que passamos a apresentar:

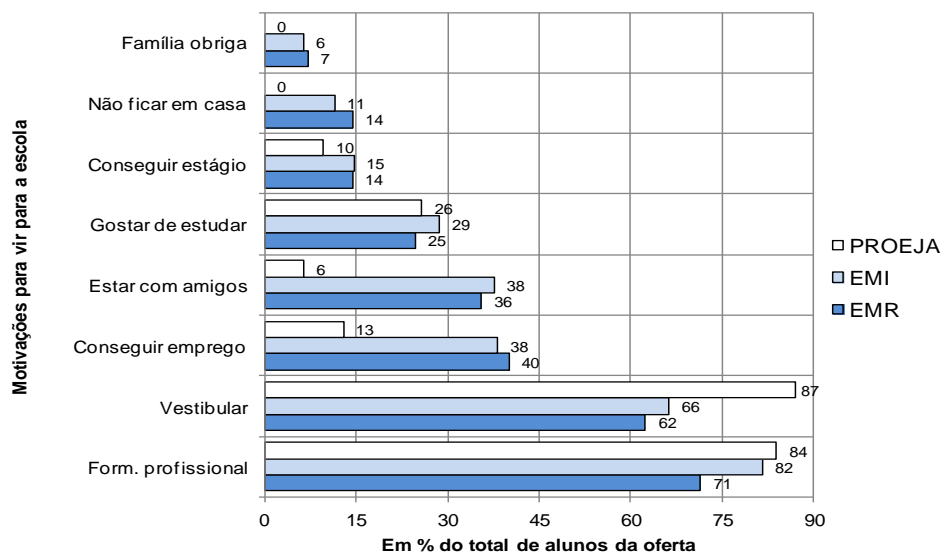


GRÁFICO 3 – MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA VIR PARA A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

A análise dos dados, por categoria de respostas e oferta, mostra que:

- O fator “a família obriga”, embora não desprezível ao se considerar o tamanho da amostra, foi pouco lembrado pelos estudantes do EMR e do EMI, e não tem nenhum

²¹ Aqui deixamos registrado que, durante este trabalho, e sendo fiel à pesquisa exploratória preliminar que lhe deu sustentação, as expressões “vir para a escola” ou “vinda para a escola” devem ser compreendidas no contexto amplo da decisão e atitude cotidiana de levar adiante os estudos relacionados à última etapa da educação básica.

significado para os alunos do PROEJA.

- Da mesma forma, embora bem mais lembrado do que “a família obriga”, o fator “para não ficar em casa” tem relativamente pouca importância para os alunos do EMR e do EMI, e também não tem sentido para os alunos do PROEJA.
- O fator “conseguir estágio” foi um pouco mais lembrado que os anteriores, mas com uma incidência menor entre os alunos do PROEJA.
- O fator “gostar de estudar” foi citado por alunos de todas as ofertas indistintamente, sendo um pouco mais significativo para os alunos do EMI.
- O fator “estar com amigos” foi lembrado por alunos das três ofertas, mas com uma incidência bastante maior entre os alunos do EMI e do EMR.
- O fator “conseguir emprego” tem o mesmo padrão do fator “estar com amigos” para os alunos do EMI e do EMR, mas o dobro da importância comparativa, no caso dos alunos do PROEJA. Em outras palavras, para os alunos do EMR e EMI o fator “conseguir emprego” têm o mesmo poder motivacional que “estar com amigos”, mas o dobro do poder motivacional comparativo para os alunos do PROEJA.
- O fator “vestibular” foi amplamente lembrado por todos, mas surpreendentemente mais lembrado pelos alunos do PROEJA que pelos demais.
- O fator “formação profissional” foi, disparadamente, o mais lembrado por todos, inclusive pelos estudantes do EMR, embora apareça ainda com maior ênfase entre os que têm como escopo a diplomação técnica (EMI e PROEJA).

Buscando elementos que proporcionassem uma análise mais qualificada dos dados, optamos por detalhar a incidência desses fatores de acordo com a faixa etária dos alunos de cada tipo de oferta, começando pelo EMR:

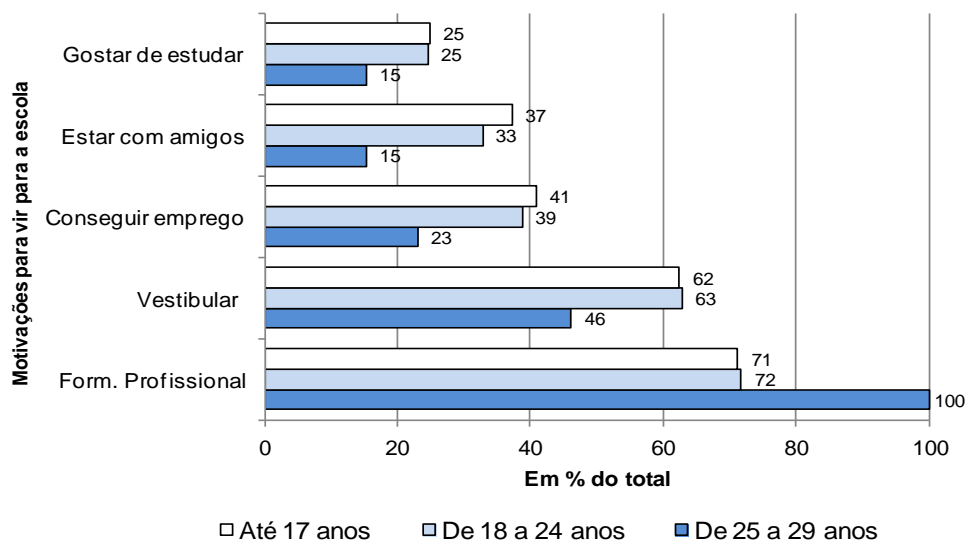


GRÁFICO 4 – MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMR NOTURNO PARA VIR PARA A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS
 FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Os dados ajudam a revelar que, mesmo que todos os fatores elencados tenham importância para esses estudantes jovens, o fato de serem um pouco menos jovens potencializa alguns fatores e reduz a importância de outros, a saber: enquanto a formação profissional é apontada como a motivação de vinda para a escola de todos os alunos do EMR da faixa etária entre 25 e 29 anos, ou seja, bastante acima dos seus colegas das faixas etárias inferiores, os demais fatores, pelo contrário, apresentam-se, em relação a essas faixas etárias, com importância reduzida. Em síntese, os alunos menos jovens valorizam menos que seus pares mais jovens os fatores “gostar de estudar”, “estar com amigos”, “conseguir emprego” e “vestibular”. Por outro lado, revelaram estar mais motivados que seus colegas mais jovens, a vir para a escola em busca da “formação profissional”.

Chamou-nos a atenção o fato de o fator “formação profissional” aparecer em primeiro lugar nas respostas dos alunos do EMR, ainda que se considere o estímulo do próprio questionário aplicado. Já esperávamos que esse fator fosse lembrado, mas não que superasse todos os outros, tendo em vista se tratar de estudantes do ensino médio propedêutico que dividem o espaço escolar com outros estudantes, esses sim matriculados em cursos de educação profissional técnica.

Esses dados relativos ao ensino médio regular, utilizados como suporte para a análise da educação profissional, que é o foco do nosso estudo, são reveladores quanto à realidade do ensino médio como um todo e da educação profissional dentro dele. Vejamos agora os dados relativos ao ensino médio integrado:

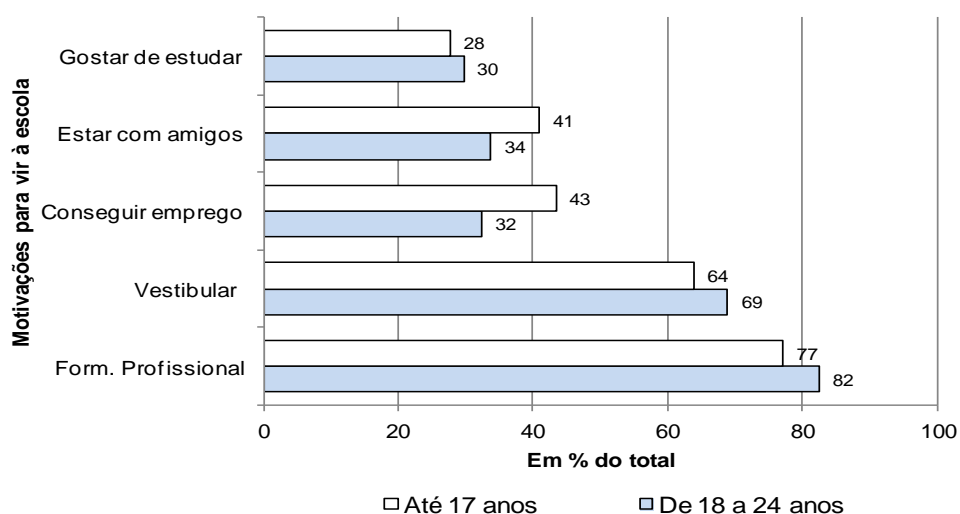


GRÁFICO 5 – MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMI NOTURNO PARA FREQUENTAR A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Aqui registramos que entre esses estudantes não apareceram alunos na faixa etária acima de 24 anos. Analisando os fatores em relação às faixas restantes, verificamos que entre eles a “formação profissional”, “vestibular” e “gostar de estudar” foram mais lembrados pelos alunos da faixa etária superior, embora essa diferença seja pouco significativa. Já no caso dos demais fatores, as respostas revelam que os fatores “estar com amigos” e “conseguir emprego” perdem poder motivacional para a decisão de frequentar o ensino médio entre os estudantes menos jovens.

Avançando sobre os dados da pesquisa no que se refere aos fatores elencados pelos jovens para a vinda para a escola, resta-nos observar os resultados obtidos com a pesquisa feita com os estudantes do PROEJA:

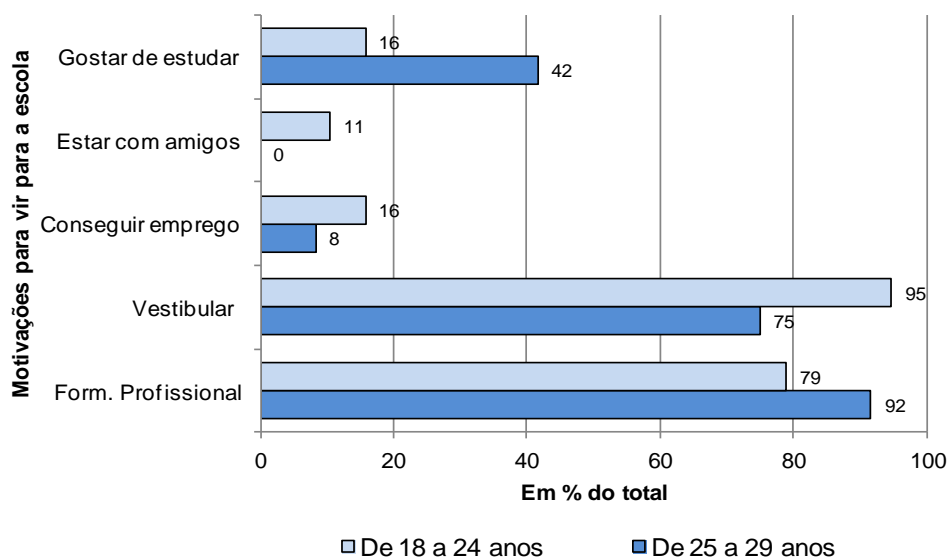


GRÁFICO 6 – MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO PROEJA NOTURNO PARA VIR PARA A ESCOLA – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Antes de analisar os dados relativos ao PROEJA, devemos lembrar que não há, como era de se esperar, alunos dessa oferta com idade inferior a 18 anos. Visto isso, verificamos que, para esses estudantes, a “formação profissional” é mais importante para os menos jovens e que o “vestibular” e “conseguir emprego” (este com peso bastante menor) são mais importantes para os mais jovens. O fator “gostar de estudar”, curiosamente, aparece como mais importante para os menos jovens do que para os seus colegas mais jovens. Retomando os dados do

GRÁFICO 3, pág. 64, constatamos que “estar com amigos” é menos importante até que os fatores “conseguir estágio” e “gostar de estudar”.

A legislação brasileira prevê a oferta da educação profissional articulada ao ensino médio mediante três itinerários distintos, conforme anunciado na introdução e aprofundado no terceiro capítulo deste texto: na forma integrada, na forma concomitante ou na forma subsequente ao ensino médio. A rede estadual pública do Paraná só prevê as formas integrada ou subsequente. Além disso, há a possibilidade da forma integrada à EJA (PROEJA).

Os dados sinalizam que o itinerário feito pelos alunos representa menos uma escolha pessoal ou familiar e mais um direcionamento social, de modo que os mais jovens, recém-saídos do ensino fundamental, dirigem-se naturalmente para o médio regular ou para o médio integrado, enquanto os menos jovens dirigem-se para o PROEJA ou para o subsequente (nos casos em que já fizeram o médio regular).

Aos alunos do subsequente essa parece ter sido uma opção tardia pela educação profissional, seja porque não queriam, já quando do ingresso no ensino médio, optar por um curso de quatro anos, seja porque não conseguiram continuar os estudos no nível superior e resolveram fazer mais um ou dois anos de profissionalização.

Os alunos dos cursos de Formação de Docentes, basicamente mulheres vindas de famílias mais pobres, buscam nessa oferta uma forma de “emancipação socioeconômica”. Primeiro porque criadas em um meio social bastante conservador, essa possibilidade de carreira feminina parece mais facilmente acolhida pelos pais, maridos ou companheiros. Além disso, porque representando uma carreira cujas vagas são ainda pouco cobiçadas pelos homens, as mulheres vislumbram aí certa vantagem competitiva na busca de emprego.

Os poucos alunos do PROEJA, menos jovens e mais pobres, parece terem sido direcionados para esse tipo de oferta pelo próprio sistema escolar, como opção à EJA. Mas a decisão de retomar os estudos acaba sendo frustrada durante o percurso escolar, e o fato de dividirem o espaço (e a esperança de uma vida melhor) com outros alunos que têm em comum a idade acima da média considerada regular não é suficiente para mantê-los na escola, haja vista a alta evasão e abandono entre eles. Segundo dados relativos ao Estado do Paraná, de 2008 (ano da sua implantação) até 2010, a evasão nesse tipo de oferta chegou a 70% (BERNARDIM e JORGE, 2012), indicando que a simples oferta não é suficiente para dar conta de

atrair, manter e assegurar a esse público a conclusão da última etapa da educação básica.

Disso tudo fica claro que os tipos distintos de oferta de educação profissional adaptam a educação escolar aos condicionamentos e limites que a sociedade contemporânea impõe aos jovens e adultos da classe trabalhadora, reféns da falta de escolarização média e dependentes da produção da vida pelo próprio trabalho. O subsequente configura-se como um integrado tardio e, junto com os cursos de magistério ou formação de docentes em nível médio, soma atualmente perto de um milhão de estudantes. Não nos ocuparemos de analisar essas ofertas neste estudo, mas reiteramos que essa realidade não pode ser desprezada, sob pena de se deixar um grande contingente de jovens e adultos trabalhadores fora das estatísticas educacionais e, pior do que isso, de se ignorar segmentos importantes da classe trabalhadora, já inseridos de alguma forma no ensino médio.

O PROEJA subsiste como uma tentativa dos mais pobres, das mulheres e dos menos jovens de resgatarem a escolaridade perdida no tempo. Se os números absolutos do PROEJA não são tão significativos (pouco mais de 35 mil em todo o Brasil), conforme a TABELA 9, pág. 103, isso não significa que essa oferta deva ser desconsiderada, tendo em vista apresentar-se como educação profissional integrada à EJA, também de caráter politécnico.

Por fim, a educação profissional de concepção politécnica que se materializa na oferta integrada ao ensino médio (EMI), que congrega hoje perto de 300 mil estudantes, não pode ignorar a realidade que acena para a pertinência de trajetos formativos diversificados. O horizonte da EPTNM, nessa travessia para uma escola politécnica de caráter geral e emancipatório, precisa considerar o esforço e os mecanismos necessários à inclusão de todos, independentemente da faixa etária, do sexo e da renda.

1.3.5 Motivações para não desistir da escola

Embora possam parecer redundantes tendo em vista as respostas dadas na questão anterior, também apuradas a partir de uma lista pré-elaborada apresentada aos alunos, o fato é que as respostas à pergunta sobre as motivações para não desistir da escola ajudam a explicar/reforçar os motivos da vinda e da permanência, ainda que os objetivos iniciais não estejam sendo plenamente atingidos.

Antes de apresentarmos os dados colhidos no estudo empírico, lembramos que uma das preocupações do nosso Grupo de Pesquisa, quando do início dos trabalhos, era de buscar elementos do cotidiano da escola que pudessem dar indicações do problema da evasão ou abandono no ensino médio noturno em geral, e na educação profissional em particular. As 18 escolas incluídas na amostra pesquisada apresentam taxas de abandono bastante distintas, muito boas ou muito ruins, conforme o caso, tomando-se como base as taxas médias do Estado do Paraná ou do Brasil, conforme ilustra a TABELA abaixo, apenas com as quatro escolas que representam os extremos:

TABELA 7 - TAXA DE ABANDONO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL – ESTABELECIMENTOS SELECIONADOS, PARANÁ E BRASIL – 2012

Unidade	1ª. série	2ª. série	3ª. série	4ª. série	Geral
Estabelecimento 10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Estabelecimento 14	0,4	0,4	0,4	-	0,3
Estabelecimento 09	19,8	12,3	8,6	5,2	13,5
Estabelecimento 02	21,7	17,2	12,4	-	17,7
Paraná	8,6	6,9	5,5	3,0	7,1
Brasil	13,1	9,8	7,4	5,6	10,5

FONTE: Indicadores Educacionais do INEP (2013a).

Independentemente dos resultados em si, e do grau de confiança que se possa ter sobre a taxa divulgada, o fato é que uma simples análise comparativa permite-nos especular sobre a existência, no ambiente escolar em que se dá essa relação educacional, de elementos que se materializam em situações de baixíssimo abandono, ou ainda, em relações tão precárias que determinam taxas tão elevadas.

Assim, nesse primeiro momento da pesquisa exploratória, a intenção era captar da própria fala dos alunos os elementos que ajudassem a explicar a frustração e o desalento que culminam com o abandono/evasão. Portanto, os dados que começamos a analisar, ou que serão apresentados na sequência, sobre o que os alunos mais gostam ou menos gostam na escola, constituem-se em importantes insumos para a análise e discussão das causas do abandono ou evasão no ensino médio noturno.

A pesquisa revelou que, mesmo quando vêm para a escola em busca da formação profissional e sentem que essa expectativa não será atendida ao final do curso, os alunos que não desistem dos estudos o fazem pelo acionamento de outras motivações durante o percurso escolar, como a convivência com os colegas e professores, conforme demonstra o GRÁFICO a seguir:

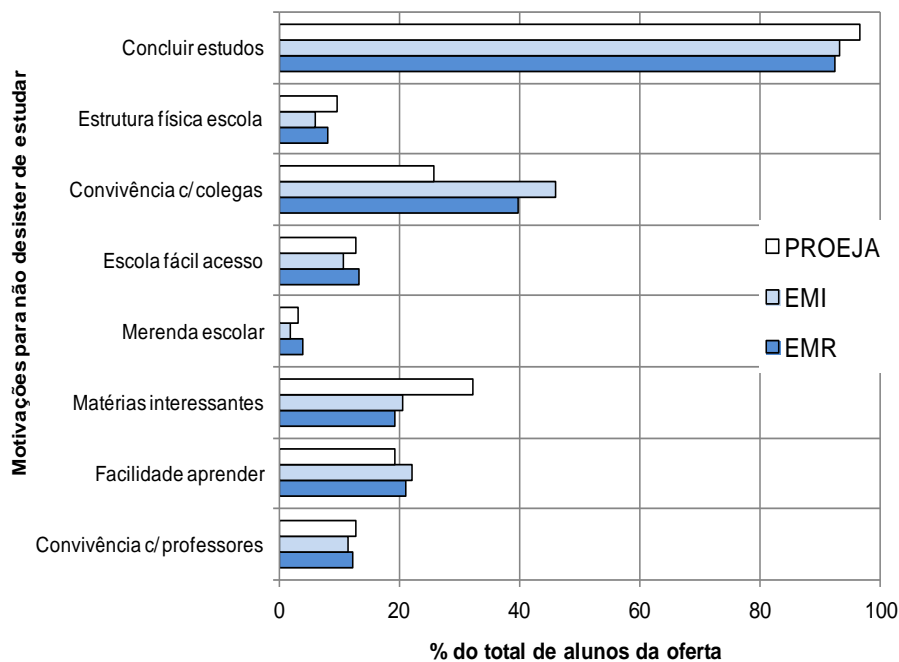


GRÁFICO 7 – MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – POR TIPO DE OFERTA, EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

NOTA: Não incluímos as porcentagens aqui porque os fatores estatisticamente mais significativos serão retomados no próximo gráfico.

A “conclusão dos estudos” está para a não desistência da escola assim como a “formação profissional” apareceu como a motivação principal para frequentá-la. Pelas respostas fornecidas pelos estudantes jovens pesquisados, verificamos que todos valorizam a convivência com colegas como fator importante para não desistir da escola, mas esse fator é potencializado no caso dos alunos do EMR e do EMI. De outro lado, os alunos do PROEJA valorizam mais do que seus colegas do regular e do EMI a convivência com os professores.

A “merenda escolar”, o “fácil acesso” e a “estrutura física” da escola, embora tenham sido mencionados pelos estudantes como fatores que merecem alguma atenção, não são assim tão significativos, na percepção dos mesmos, para a decisão de não desistir da escola.

O GRÁFICO a seguir apresenta somente os fatores estatisticamente mais significativos elencados pelos alunos para a não desistência da escola:

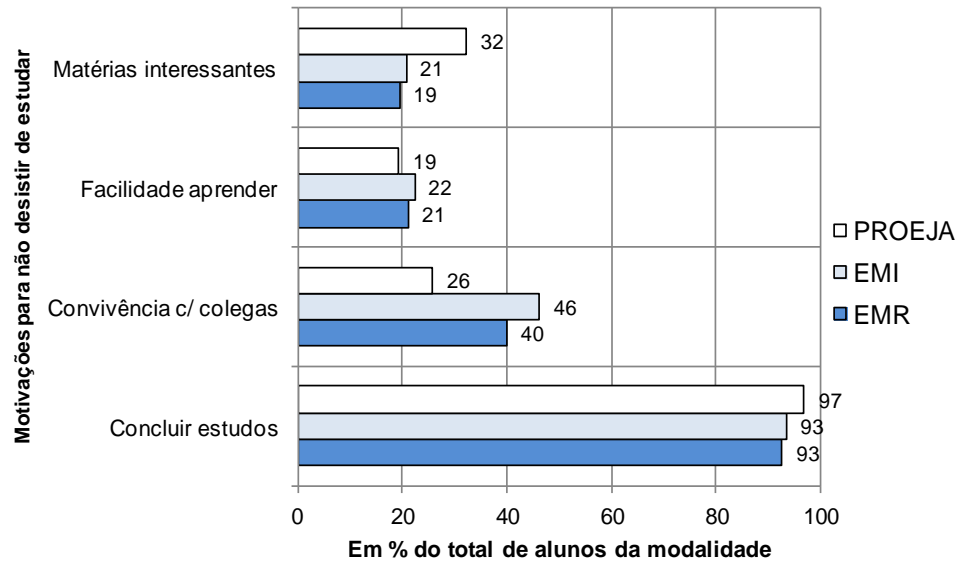


GRÁFICO 8 – PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – POR TIPO DE OFERTA, EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

A “facilidade de aprender”, que é lembrada por aproximadamente 20% dos alunos como fator que inibe a desistência, indica que mesmo não tendo facilidade para aprender, o que os mantém na escola é a necessidade de concluir os estudos, a convivência com os colegas (no caso dos alunos do EMI) ou as matérias interessantes (no caso dos alunos do PROEJA).

Com o GRÁFICO 8 percebemos que a convivência com os colegas tem maior significado para os alunos do EMI e do EMR, não por acaso estudantes de perfil mais jovem que aqueles do PROEJA. Por outro lado, as matérias interessantes têm maior significado para os alunos do PROEJA do que para os estudantes do EMR e do EMI.

Tais percepções ganham mais sentido se analisadas cotejando-se as motivações apresentadas para vir para a escola com aquelas elencadas como importantes para não desistir dos estudos. Os GRÁFICOS 9 e 10 foram elaborados com esse objetivo.

Percebemos que é significativa a associação do ensino médio, inclusive do propedêutico, com a formação para o trabalho, e a consequente obtenção de um emprego, além da preparação para o vestibular. Mas a pesquisa também aponta como importante, embora não principal, a busca do ensino médio como oportunidade de convivência com amigos, o que não se conseguiria estando em

casa. Esse fator está presente tanto como motivação para vir (estar com amigos) como para não desistir (convivência com colegas) no caso dos alunos dos dois tipos de oferta. Considerando-se que o encontro com os colegas/amigos pode ocorrer em outros espaços que não o estritamente escolar, concluímos que a escola funciona como uma mediadora na satisfação da sociabilidade dos jovens.

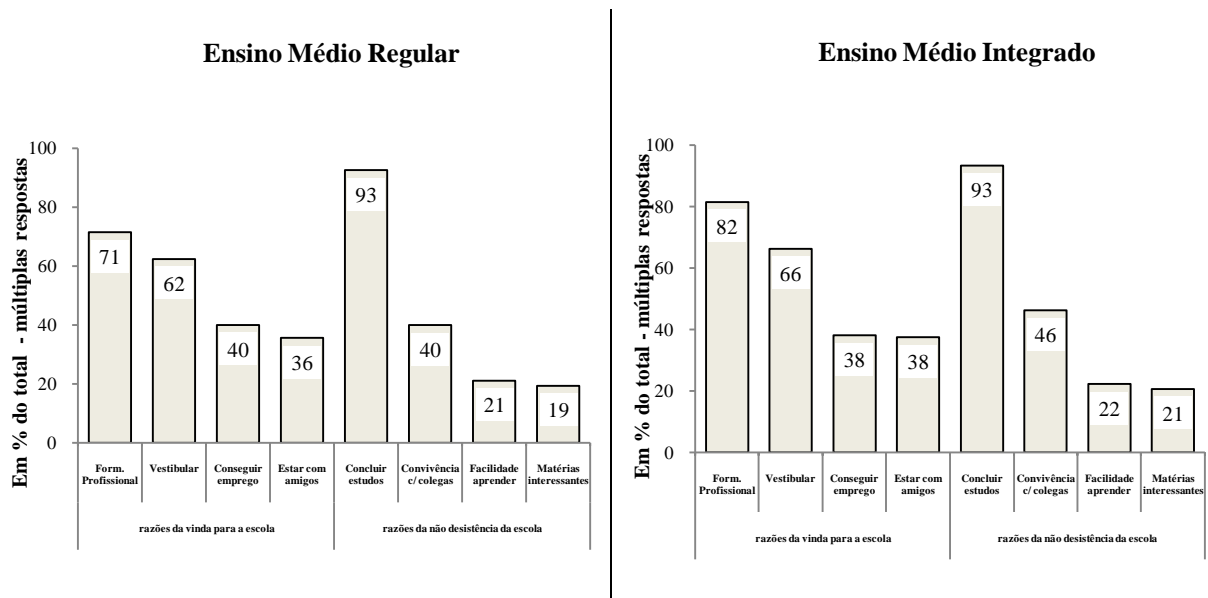


GRÁFICO 9 – EMR e EMI: RAZÕES PARA VIR PARA A ESCOLA E PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Pode-se especular que se não fossem a determinação para concluir os estudos (muito provavelmente pelas sutilezas da imposição social e da família) e a necessidade/oportunidade de convivência com os colegas, a escola estaria destituída de maior sentido para esse público mais jovem, com possibilidades de agravamento dos já altos índices de abandono e evasão escolar.

Aprofundando a análise sobre as razões mais expressivas para não desistir da escola, desponta a necessidade de concluir os estudos, o que, em tese, corresponde às motivações iniciais de busca de formação profissional, obtenção de emprego e preparação para o vestibular. A resposta que dá destaque à “convivência com colegas” confirma a motivação inicial desses estudantes jovens para vir à escola, enquanto as respostas “facilidade de aprender” e “matérias interessantes” surgem como fatores coadjuvantes para a não desistência dos estudos.

Os estudantes jovens do PROEJA apresentam outro padrão de respostas, assemelhando-se aos alunos das demais ofertas já analisadas no que se refere à “conclusão dos estudos” como fator importante para a não desistência da escola,

mas que valoriza a preparação para o “vestibular” até mais do que a “formação profissional” como fator que os atrai a ela.

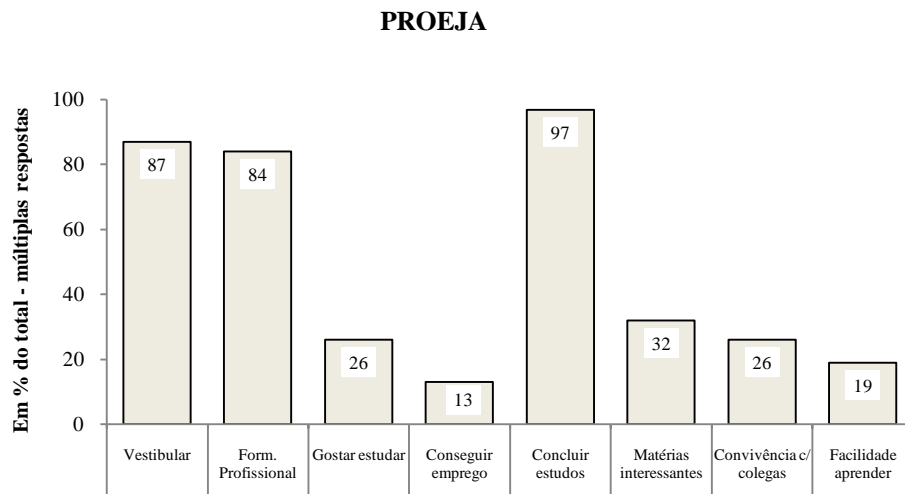


GRÁFICO 10 – PROEJA: RAZÕES PARA VIR PARA A ESCOLA E PARA NÃO DESISTIR DE ESTUDAR – EM % DO TOTAL E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS
 FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

“Estar com amigos” não aparece entre os fatores mais importantes para a vinda à escola, sendo substituído, em grau de importância, pelo fator “gostar de estudar”. Quanto às razões para não desistir da escola, aparece até com maior importância o fator “concluir estudos”. Os outros fatores mais lembrados também seguem o padrão das demais ofertas, todavia com alteração na ordem de importância: o fator “matérias interessantes”, não lembrado de forma significativa pelos alunos das outras ofertas, sobrepõe-se aos fatores “convivência com colegas” e “facilidade de aprender”, o que se compreende pelas características desse público, menos jovem e há mais tempo fora da escola.

Essa questão relacionada à facilidade ou não de aprender se insere numa discussão ampla sobre as diferenças entre as ofertas diurna e noturna de ensino médio. Em estudo sobre a problemática que envolve o ensino noturno, Togni e Soares (2007) discutem os desafios que rondam a oferta noturna de educação básica, argumentando que

a escola noturna como instituição não se refere ao seu aluno como trabalhador. E, quando faz referência a essa condição de trabalhador, fá-lo de certa forma paternalista ou autoritária, pois se pretende justificar uma diferença de tratamento quanto à seleção de conteúdos e à avaliação ou à carga horária em relação aos cursos diurnos. Esses argumentos costumam vir acompanhados de justificativas como: o aluno vem cansado, ou não tem interesse ou ainda não tem responsabilidade (atrasos, faltas, desistências). (TOGNI e SOARES, 2007, p. 68).

Nossa pesquisa exploratória demonstrou que, em especial no caso dos cursos que abrigam estudantes menos jovens, as questões relacionadas às dificuldades de cumprimento de carga-horária e, por conseguinte, de integralização de conteúdos, fica prejudicada por conta das condições em que se dá o acesso do estudante à escola (compatibilização de horário, distância entre trabalho/escola/residência, transporte público etc.). Mas para além dessas questões vinculadas às barreiras que independem direta e imediatamente da escola, a relação do estudante com o conteúdo confirma a assertiva de que na oferta noturna a aprendizagem ora é facilitada pela mediação escolar qualificada e ora é facilitada e/ou dificultada pela mediação pedagógica paternalista ou autoritária, conforme defendido por Togni e Soares (*ibidem*). Algumas falas dos alunos demonstram essa situação:

Aluno 10107305: No período noturno tem muitos desinteressados, o ensino é fraco.

Aluno 10101311-18: Matérias mais fáceis no período noturno.

Aluno 20110110-04: Gosto da convivência com os professores, o ensino é melhor na parte da noite, pois dão mais atenção.

Aqui estamos tomando os alunos do ensino médio noturno genericamente, sem considerar as suas especificidades, como o pertencimento a grupos distintos, como os da EJA ou PROEJA, que carregam o estereótipo, na escola, de alunos “mais fracos” (GOMES, CARNIELLI E ASSUNÇÃO, 2004), recebendo tratamento distinto por conta disso. Essa questão será retomada no capítulo quatro, mas deixamos registrado, desde já, que a facilidade ou não de aprender, e tudo o que a isso se relaciona, deve ser considerada tanto pela política educacional quanto pelo planejamento do trabalho pedagógico.

Como síntese em relação aos alunos do PROEJA, ficou claro que, além da preocupação já esperada com a formação profissional, o que os motiva a vir para a escola é, também, a expectativa de continuar os estudos mediante o ingresso no ensino superior, o fato de gostar de estudar e de entender que o curso técnico pode contribuir para a obtenção de emprego (embora com peso bem menor). Já a convivência com os colegas não tem importância para essa decisão. Quanto à não desistência, além da preocupação com a conclusão dos estudos, ganha importância a relação que estabelecem com a escola mediante a identificação com determinadas disciplinas (e/ou professores que as lecionam), aparecendo agora sim a convivência

com os colegas (que não é fator importante para a vinda, mas que ganha importância para a permanência) e até a facilidade de aprender.

Destacam-se nas respostas, independentemente do tipo de oferta, a consideração do ensino médio como trajeto indispensável para a formação profissional e preparação para a continuidade dos estudos, o que atrai todos os estudantes, e a conclusão dos estudos como a razão principal para a permanência na escola. Logo, se o ensino médio é tido como parâmetro de terminalidade (patamar mínimo de educação indispensável a todo cidadão), de preparação para o trabalho (iniciação/reciclagem formativa para a vida laboral) e para a continuidade dos estudos, tem-se que a educação profissional integrada pode e deve dar as respostas que os alunos buscam na última etapa da educação básica.

1.3.6 A percepção dos estudantes sobre os aspectos positivos e negativos da escola

O questionário que aplicamos aos estudantes do ensino médio contemplou duas questões abertas, que permitiram aos respondentes escrever sobre o que mais gostam (questão 9) e o que menos gostam (questão 10) na escola. A intenção dessas questões era deixar que os alunos se manifestassem livremente e, de fato, as respostas foram bastante variadas: houve casos de alunos que simplesmente deixaram as questões em branco ou não as levaram a sério; muitos aproveitaram o espaço para fazer um desabafo contra as condições pedagógicas e físicas da escola; a maioria, porém, registrou, de forma clara e ponderada, a sua opinião sobre os aspectos positivos e negativos do cotidiano escolar.

O resultado obtido é valioso na medida em que permitiu aos alunos manifestarem abertamente suas opiniões, sem medo de represálias, no caso das críticas, e sem outro interesse que não o de materializar as suas angústias, expectativas e (in)satisfações com o ensino médio atualmente frequentado.

Tendo em vista a característica das perguntas e a amplitude das respostas, a análise dos dados foi precedida de uma categorização inicial, para facilitar o trabalho estatístico de uma pesquisa exploratória com grande número de respondentes. Desse trabalho, realizado a partir de uma amostra de 400 questionários de ofertas, séries e escolas distintas, resultaram as categorias inseridas no QUADRO 4 a seguir:

Do que você mais gosta na escola?	Do que você menos gosta na escola?
1. Trabalho docente	1. Trabalho Docente
2. Suporte da escola	2. Suporte da escola
3. Aprendizado, conhecimento	3. Desorganização do curso
4. Desenvolvimento crítico	4. Qualidade das aulas
5. Qualidade do curso	5. Estrutura da escola
6. Disciplinas que interessam	6. Algumas disciplinas ou professores
7. Estrutura da escola	7. Sentimento de impotência ou incapacidade
8. Atividades extras	8. Sentimento de injustiça
9. Aulas interessantes	9. Insegurança (física, psicológica)
10. Atividades esportivas	10. Perda da individualidade
11. Convivência	11. Tempo insuficiente para convivência na escola
12. Sentimento de pertença	12. Falta de higiene na escola
13. Outros fatores menos representativos	13. Merenda escolar
	14. Gastos extras (fotocópias, materiais etc.).
	15. Dificuldade de frequentar
	16. Desinteresse dos alunos
	17. Outros fatores menos representativos

QUADRO 4 – CATEGORIAS UTILIZADAS PARA ANALISAR OS DADOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA COM ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Essa categorização teve o escopo de auxiliar na interpretação das respostas, tendo permitido identificar e analisar os aspectos mais significativos para determinados grupos de estudantes, seja considerando os fatores mencionados em função da segmentação dos respondentes, seja partindo dos grupos de estudantes para detectar as categorias de maior ou menor incidência. As categorias analíticas quantitativamente menos expressivas também foram consideradas, sempre que necessário, para a compreensão do movimento que vai da realidade concreta vivida pelos estudantes no âmbito da escola à externalização da relação que os sujeitos-respondentes estabelecem entre as categorias e da influência que operam na sua subjetividade de estudantes.

Chamamos a atenção para o fato de que, entre todos os fatores mais citados pelos estudantes e que, por isso, foram inseridos no rol das categorias analíticas do QUADRO 4, apenas a “dificuldade de frequentar” (fator 15 dos aspectos negativos) se caracteriza como fator extraescolar e sobre o qual o estabelecimento tem pouco poder de intervenção. Todos os demais, em maior ou menor grau, estão ao alcance da instituição, senão para solucionar, no caso dos fatores negativos, pelo menos para amenizar seus reflexos sobre o percurso formativo dos alunos.

Feitos esses esclarecimentos, passamos a apresentar os dados obtidos, os quais são analisados e discutidos à luz dos demais resultados da pesquisa empírica e do suporte teórico disponível.

Analizando os aspectos positivos

Antes de apresentar o inventário dos fatores escolares mais apreciados pelo conjunto dos estudantes, é necessário lembrar que as respostas foram totalmente espontâneas, diferentemente daquelas obtidas e apresentadas nas seções de 1.3.1 a 1.3.5, que decorriam de um modelo de pergunta com opções previamente elaboradas. Nesse sentido, o poder explicativo dos dados assim coletados foi potencializado pela espontaneidade e liberdade de expressão dos estudantes sobre as questões propostas.

Além disso, lembramos que os dados aqui apresentados referem-se ao grupo de alunos selecionados como sujeitos da nossa pesquisa, ou seja: os estudantes jovens (14 a 29 anos) das ofertas EMI, PROEJA e EMR (para efeito de estudo comparativo).

Logo no início da análise dos dados, destacaram-se como os elementos positivos da vida escolar mais lembrados pela totalidade dos alunos, em ordem de importância, a “convivência”, o “aprendizado/conhecimento”, o “trabalho docente” e as “disciplinas que interessam”.

Na análise a partir dos tipos de oferta eleitas para o nosso estudo, todavia, algumas variações significativas são percebidas, as quais permitem dimensionar o grau de satisfação de determinados grupos de alunos em relação a cada um dos fatores, conforme verificamos no GRÁFICO a seguir:

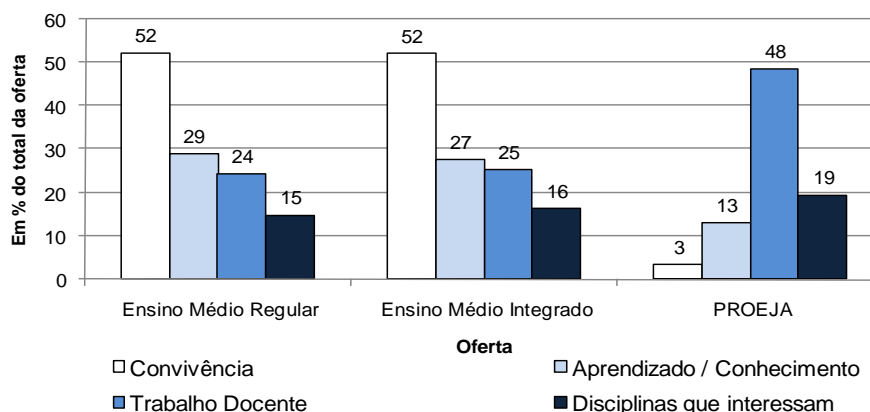


GRÁFICO 11 - ASPECTOS DO AMBIENTE ESCOLAR QUE TRAZEM MAIS SATISFAÇÃO AOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO – EM % DO TOTAL DO TIPO DE OFERTA E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Os dados mostram, portanto, que a “convivência” é um fator de grande satisfação para os estudantes do EMR e do EMI (52%), mas que tem pouquíssima importância para os alunos do PROEJA (3%). Logo, considerando que o médio regular e o médio integrado congregam os maiores contingentes juvenis, esse fator parece guardar maior relação com a idade do que com o tipo de oferta de ensino. Nesse caso, para os alunos do PROEJA os fatores “estrutura da escola”, “suporte da escola” e “aulas interessantes” são até mais importantes do que a “convivência”.

Da mesma forma, o “aprendizado/conhecimento” é mais lembrado pelos alunos do EMR e do EMI (com 29 e 27%, respectivamente) do que do PROEJA (13%). Por outro lado, o fator “disciplinas que interessam” é um pouco mais lembrado pelos estudantes do PROEJA (19%) do que do EMR e do EMI (15 e 16%, respectivamente).

O “trabalho docente” desponta como o mais lembrado por 48% dos alunos do PROEJA, contra apenas 24/25% do EMR/EMI. Dessa forma, a maior valorização do papel do professor por parte dos alunos do PROEJA permite-nos inferir que, para esses alunos, a escola segue sendo o principal espaço de formação intelectual, e que o centro do aprendizado passa pela relação que eles mantêm com o corpo docente. De forma diferente, parte significativa dos alunos mais jovens, concentrados no EMR e no EMI, parece não encontrar no ensino médio mais do que um caminho obrigatório e transitório, cujo sacrifício é amenizado pela satisfação de outras necessidades, e não apenas as relacionadas aos aspectos de desenvolvimento cognitivo. As manifestações a seguir retratam essas assertivas:

Alunos mais jovens:

Aluno 10109308-14: [...] sem passar por aqui não poderei prosseguir com meus estudos e me tornar bem sucedido na vida.

Aluno 10109208-11: [...] não consigo gostar da instituição em que estudo, enfim acho que o que me motiva é a convivência com amigos, colegas e professores.

Aluno 20105209-10: não tem nada que motive o aluno a estudar, na minha opinião os alunos vêm mais por obrigação e porque tem que concluir os estudos mesmo.

Aluno 30216401-17: Eu não gosto realmente da escola, um sistema errado e mecânico de ensino pré-histórico, porém se um dia você quiser aprender algo de fato, tem de passar por isso.

Alunos menos jovens:

Aluno 51702301-01: [A] oportunidade para nós de mais idade podermos ter uma nova chama para prosseguir em frente para realizarmos nossos sonhos de buscarmos uma vida melhor.

Aluno 50810426-04: A oportunidade de ter um curso profissional e mudar de emprego.

Assim, parece que a escolha do tipo de oferta resulta da tensão permanente

entre as razões para frequentar a escola e não abandoná-la, conforme demonstrado nos GRÁFICOS 9 e 10, pág. 73 e 74, e a significação que marca a relação dos estudantes com a escola, o que depende muito das condições em que se dá essa relação e, ainda, das necessidades específicas, e subjetivas, que os estudantes esperam satisfazer nesse espaço, conforme demonstrado no GRÁFICO 11, pág. 78.

Apesar de ter havido um alargamento na faixa etária do período da vida considerado juvenil (até os 29 anos), e de entendermos que a análise da juventude não pode se restringir a aspectos etários, não podemos ignorar que a idade continua sendo um componente importante da manifestação da subjetividade dos sujeitos que se “encontram” e se “confrontam” no ambiente escolar, conforme atestam algumas falas sobre o que mais gostam na escola:

Aluno 10109309-23: [Gosto] dos meus amigos pois é aqui que eu paro e descanso depois de um longo trabalho para conversar e interagir com alguém. É no colégio que eu não me sinto tão sozinha!

Aluno 30201303-03: Pela minha visão [...] não dou ênfase na parte educacional pois deveria melhorar; o que gosto é de ter voz ativa e oportunidade como esta, onde só num estabelecimento como este eu tenho.

Aluno 50810426-08: Aprender, ser respeitada, adquirir conhecimento e conquistar o meu espaço. Estar de bem comigo.

Se há casos em que os estudantes das diversas ofertas do ensino médio se identificam a partir da satisfação de necessidades comuns (como o interesse por uma ou outra disciplina do currículo), também há aspectos que, pela diferença de importância atribuída pelos alunos, acabam criando um antagonismo, senão pelo enfrentamento direto no ambiente de estudos, ao menos na mediação e na articulação que a escola faz dessa percepção (como no caso das diferenças de importância atribuídas à convivência e ao trabalho docente por estudantes mais jovens e menos jovens).

Nesse sentido, o significado escolar é mediado pela capacidade que a escola tem, na percepção dos alunos, de satisfazer as suas necessidades. Um exemplo seria a valorização maior da vivência da condição juvenil do que propriamente da construção de um projeto de futuro, no caso dos mais jovens; já em relação aos menos jovens e mais pobres, estaria no atendimento das expectativas quanto à melhoria de vida. Em outros termos, as tendências que captamos na pesquisa exploratória preliminar demonstram que o sentido da escola para os estudantes está mais associado ao papel que ela tem para a satisfação das suas necessidades mais imediatas do que propriamente ao significado que a sociedade lhe atribuiu historicamente.

Se tradicionalmente os estudantes entendiam a escolarização média como um percurso natural ou um privilégio (já que poucos a ela tinham acesso) com vistas à formação profissional e/ou à continuidade dos estudos, parece que hoje os mais jovens não se submetem passivamente a um projeto de realização difícil, como, por exemplo, a obtenção de um bom emprego ou o ingresso na universidade, se não puderem, nesse percurso escolar, conciliar a realização de outras necessidades relacionadas a sua condição juvenil.

Nesse contexto, a EPTNM ganha mais sentido quando assegura uma formação fundamentada na ciência, na cultura, na tecnologia e no trabalho, ao mesmo tempo em que proporciona o atendimento das necessidades específicas dos grupos de alunos que a ela acorrem (jovens/adultos, homens/mulheres, mais pobres ou menos pobres²², empregados ou em busca de emprego).

Mais do que isso, a experiência escolar pós-ensino fundamental poderá ser mais significativa quanto mais sensível for às demandas dos públicos diversificados que atende, o que pode incluir uma formação técnica específica, e menos associada estiver a uma tradição social ou ao simples cumprimento da legislação educacional.

Analisando os aspectos negativos

A pergunta de número 10 do questionário solicitava aos alunos que indicassem os fatores escolares que mais os desagradava. Diferentemente dos aspectos positivos solicitados na pergunta 9, neste caso as respostas foram menos concentradas e os fatores lembrados apresentaram menor incidência, não chegando sequer a ultrapassar 20% de menção, exceto no caso do “trabalho docente”, citado pelos alunos do EMI. Isso indica que há maior concordância, entre os estudantes, sobre o que eles gostam, e menos sobre o que eles não gostam na escola.

O QUADRO 5 auxilia na identificação dos fatores que causam maior insatisfação dos alunos no âmbito escolar, em relação à média das ofertas. A tarja azul escura indica o destaque dessa oferta (pelo cálculo do desvio padrão)²³ em

²² Como esta pesquisa investiga os estudantes do ensino médio público estadual, os alunos com melhor condição de renda familiar são aqui identificados como “menos pobres” quando comparados com os “pobres” ou “mais pobres”, tendo em vista que, mesmo na melhor das circunstâncias, não se enquadram nos padrões de renda que permitam chamá-los de ricos, já que têm em comum, todos eles, o fato de pertencer à classe trabalhadora.

²³ Desvio padrão é a medida mais usada na comparação de diferenças entre grupos. Ele determina a dispersão dos valores em relação à média (NAZARETH, 1991). No caso deste estudo foi utilizado para apurar os graus de incidência de cada fator que se dispersam em relação à média do total de alunos/tipos de oferta. Tomemos dois exemplos: i) em relação ao “trabalho docente”, os alunos do

relação às demais, quanto à importância atribuída a esse fator. A tarja azul clara, inversamente, indica a pouca importância atribuída a esse fator pelos alunos de um tipo de oferta, comparativamente aos demais. Em síntese, os dados apresentados nesse quadro ajudam a entender a maior ou menor identificação dos alunos de cada oferta com os fatores de insatisfação apontados e, por fim, os elementos que mais influenciam sua percepção sobre a efetividade do trabalho escolar.

QUADRO 5 - FATORES CRÍTICOS DE INSATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO EM RELAÇÃO À ESCOLA, POR TIPO DE OFERTA

Fatores	EMI	PROEJA
Trabalho Docente	■	
Suporte da escola	■	
Desorganização do curso	■	
Qualidade das aulas		■
Estrutura da escola		■
Disciplina / professores específicos		■
Sensação de Impotência	■	
Sensação de Injustiça		
Sensação de Insegurança		■
Perda da individualidade		■
Pouco tempo para convivência		
Falta higiene na escola		■
Merenda		■
Gastos extras		
Dificuldade de frequentar		■
Desinteresse dos colegas		■

Legenda: ■ Maior importância em relação à média dos alunos/tipo de oferta.

■ Menor importância em relação à média dos alunos/tipo de oferta.

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

O EMR não apresentou resultados que se afastassem significativamente da média geral. Logo, pelos resultados do quadro e de acordo com a modelagem estatística utilizada, constatamos que o EMI é a oferta que apresenta maior nível de insatisfação, estando seus alunos mais insatisfeitos que a média dos demais quanto

EMI estão bastante afastados da média no extremo superior; ii) em relação à “qualidade das aulas”, os alunos do PROEJA estão bastante afastados da média no extremo inferior. Em outras palavras, os alunos do EMI são muito mais críticos do que a média dos alunos em geral quanto ao trabalho docente, enquanto os alunos do PROEJA são bem menos críticos que a média dos alunos em geral em relação à “qualidade das aulas”.

ao trabalho docente, suporte da escola, desorganização do curso e sensação de impotência quanto às dificuldades do contexto escolar (estrutura, normas, avaliação etc.), todos fatores que resultaram da categorização das respostas oferecidas pela totalidade dos alunos pesquisados.

De outro lado, os alunos do PROEJA são menos críticos em relação a um conjunto maior de fatores, afastando-se da média geral, mas nesse caso para baixo, o que demonstra maior conformação com o quadro atual da escola e menor grau de insatisfação quanto à qualidade das aulas, estrutura da escola, disciplinas/professores específicos, sensação de insegurança, perda da individualidade, falta de higiene na escola, merenda, dificuldade de frequentar e desinteresse dos colegas.

Ao aprofundar a análise das respostas à pergunta sobre os fatores escolares que mais desgostam os estudantes, destacamos que mesmo tendo sido ratificados todos os fatores elencados no QUADRO 5, pág. 82, os que apareceram com maior incidência foram o “trabalho docente” e o “desinteresse dos alunos”, tomados espontaneamente pelos alunos como fatores de grande insatisfação e que, portanto, contribuem para tornar mais precárias as relações dos estudantes com a escola. Uma síntese dos fatores de insatisfação mais lembrados pelos alunos vai apresentada nos GRÁFICOS a seguir:

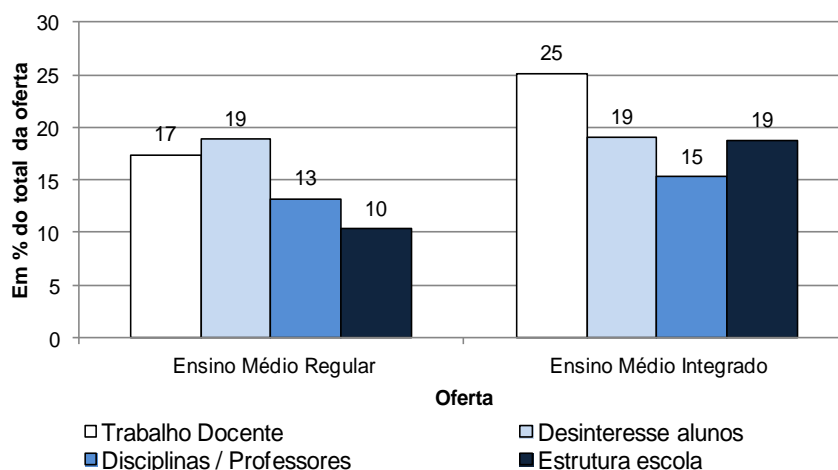


GRÁFICO 12 – PRINCIPAIS FATORES DE INSATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO EMR E DO EMI NOTURNO - EM % DO TOTAL DO TIPO DE OFERTA E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

Comparando os resultados do EMI com o EMR, percebemos que, embora os fatores mais lembrados pelos alunos coincidam, há uma diferença de percepção

entre eles, posto que os estudantes do EMI são mais críticos que os do EMR quanto ao trabalho docente e à estrutura da escola. É possível que tais percepções tenham relação com as características da educação profissional, que exige infraestrutura física e humana que atenda às especificidades do curso escolhido pelos estudantes.

O GRÁFICO 13 apresenta os resultados obtidos junto aos alunos do PROEJA:

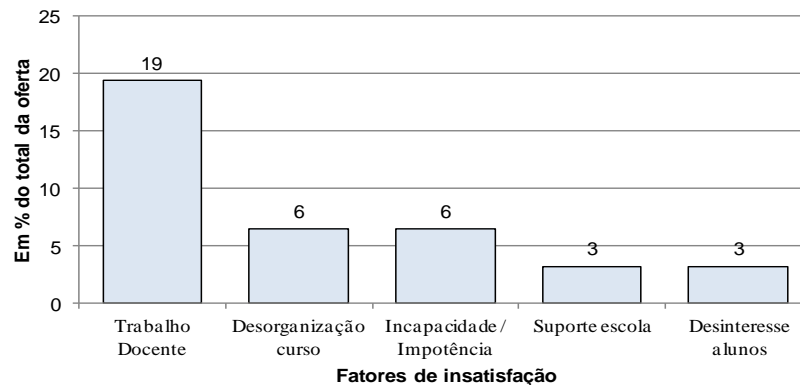


GRÁFICO 13 – PRINCIPAIS FATORES DE INSATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES JOVENS DO PROEJA NOTURNO - EM % DO TOTAL DO TIPO DE OFERTA E POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLAS RESPOSTAS

FONTE: Pesquisa amostral com escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana (2011).

No caso desses alunos, aparece com destaque a insatisfação com o trabalho docente (19%), embora com menor incidência que aquela verificada em relação aos alunos do EMI (25%). Se tomássemos os dados dos alunos do PROEJA, sem a restrição etária e de modo a considerar todos os respondentes, teríamos uma insatisfação de apenas 12% com o trabalho docente, o que indica que a crítica é maior entre o público mais jovem. Ou seja, a insatisfação com o trabalho docente tende a ser maior entre os mais jovens, independentemente do tipo de oferta. Os demais fatores são pouco lembrados e acabam tendo pouca importância para esse público.

Embora não sejam estatisticamente importantes, verifica-se grande diferença de percepção entre os alunos do EMI e do PROEJA, por exemplo, pois enquanto os primeiros são mais críticos em relação à qualidade e efetividade do trabalho docente, os alunos do PROEJA são mais receptivos e menos exigentes.

Essa inferência ganha maior consistência quando se recuperam as respostas à questão 9 do questionário, analisadas no início desta seção, págs. 78-80, as quais mostram que a satisfação com o trabalho docente estava na proporção de 2 x 1

entre os alunos do PROEJA e os alunos mais jovens (do EMR e do EMI). Logo, há coerência entre as respostas às questões que estimulavam a indicação de positivities e negatividades da escola, ficando claro que, quanto ao trabalho docente da educação profissional, os alunos do EMI (mais jovens) são mais críticos que os alunos do PROEJA (menos jovens). O trabalho docente é mais lembrado pelos mais jovens pela sua negatividade, enquanto para os menos jovens é lembrado pela sua positividade, conforme demonstra o testemunho de um aluno do PROEJA sobre o que mais gosta na escola: “Na minha sala em 1º lugar é a união dos alunos, eu e meus colegas; de 16 alunos sobraram só 5, e somos um pelo outro. Também gosto da maioria dos professores; eles tem paciência e são muito inteligentes.” (Aluno 51204525-01).

Essa constatação, aparentemente trivial, pode ajudar a esclarecer por que a relação dos alunos mais jovens com a escola tem sido cada vez mais problemática, e também por que os professores tendem a usar os alunos menos jovens como anteparo para dizer que o sucesso escolar (daqueles que não abandonam ou se evadem) não depende tanto assim da escola e dos professores, mas do “interesse” e da “maturidade” dos estudantes.

Outro fator que, mesmo com baixa incidência, apareceu como destaque negativo do ambiente escolar, foi a percepção de desinteresse dos colegas pelo estudo e pela escola como um todo, conforme menção por parte de 19% dos alunos do EMI, mas por apenas 3% dos estudantes do PROEJA. Como a empiria foi realizada em estabelecimentos de ensino médio de oferta noturna, é de se entender que o ambiente que compreende as condições de realização do trabalho pedagógico, tais como o clima psicológico e o relacionamento entre os estudantes e entre esses e os professores receba uma atenção especial por parte de ambos. Como o questionamento foi amplo, sem quaisquer condicionamentos às respostas, pode ser que os alunos do PROEJA, que apresentam, curiosamente, o menor grau de insatisfação com os colegas, tenham procurado expressar essa insatisfação em relação direta aos colegas de classe, naturalmente também menos jovens e com perfil de inserção socioeconômica similar, de modo que esse indicador não foi tão alto quanto era de se esperar.

A infraestrutura da escola é outro fator mencionado como negativo, mas que não têm a mesma importância dos demais, mais uma vez aparecendo como mais críticos quanto a isso os alunos do EMI (com 19%), enquanto para os alunos jovens do PROEJA esse fator sequer foi mencionado.

Síntese do capítulo

A compilação e tratamento dos dados obtidos junto aos alunos, associada às percepções que resultaram das visitas às escolas, permitiram a construção de um amplo quadro a respeito da realidade em que se operacionaliza o ensino médio hoje em Curitiba e Região Metropolitana. As características do alunado e as revelações que a combinação de tais características com os demais dados por eles fornecidos (motivações para vir e não desistir, fatores que os agrada ou desagrada na escola), constituem o cenário sobre o qual nos permitimos fazer uma série de inferências, apresentadas aqui num esforço de síntese.

A profusão de dados e percepções enriquece a análise e proporciona uma aproximação com a realidade em que se dá, hoje, a última etapa da educação escolar básica de oferta noturna. No limite, tais constatações auxiliam na compreensão do ensino médio e dos elementos que o configuram com uma nova significação, o que implica na sua retomada pelo que ele é na realidade concreta contemporânea e não pelo que ele foi um dia, ou que se pretendia que fosse.

Dois fatores coetâneos e independentes estão diversificando o padrão etário do público do ensino médio: o primeiro está relacionado às políticas educacionais que estabelecem o ensino médio como um direito, e que retomam a educação profissional como uma necessidade e uma opção formativa; o outro tem relação com a própria realidade socioeconômica, altamente restritiva, com a qual se deparam os jovens e adultos do século XXI, mormente os mais pobres.

Se para o EMR esse padrão mantém-se próximo daquela que é considerada a idade regular dessa etapa (15 aos 17 anos), no caso da EPTNM verifica-se maior heterogeneidade. O EMI, uma das formas de oferta da educação profissional, apresenta 53% dos seus alunos na idade regular e o restante na faixa até os 24 anos. Se dilatarmos essa faixa etária um pouco mais, todavia, veremos que os alunos do EMI apresentam o mesmo padrão etário do EMR, com aproximadamente 91% dos seus alunos na idade de até 19 anos. Em se tratando do PROEJA a dispersão etária se amplia, de modo que perto de 61% dos alunos encontra-se na faixa dos 18 aos 24 anos e o restante de 25 a 29 anos.

Essa distribuição contribui para o estabelecimento de um novo perfil etário na última etapa da educação básica, que eleva a média de idade dos alunos, mas mantém, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, a convivência entre alunos e

professores com variadas combinações de idade, gênero, experiência profissional e renda.

Além da oferta PROEJA apresentar um perfil etário mais elevado, também atrai maior contingente feminino. Assim, uma característica desses cursos é de contarem com um público menos jovem, mais feminino e mais pobre. Aqui merece destaque, portanto, que as variadas ofertas de educação profissional abrigam alunos cujo padrão se distancia daquele que sempre caracterizou o médio propedêutico, que acolhia basicamente os egressos recém-saídos do ensino fundamental, com idade entre 15 e 17 anos. Isso se evidencia ainda mais quando se consideram nessa comparação os outros cursos/tipos de oferta, como subsequentes ou formação de docentes.

Mas ao contrário do que se imaginava inicialmente, a caracterização do público mostra que a educação profissional também apresenta heterogeneidade etária dentro da oferta e entre ofertas distintas: embora o EMI concentre alunos mais jovens e menos pobres, também tem os menos jovens e mais pobres; o PROEJA concentra alunos menos jovens e mais pobres. Embora nosso estudo se concentre nas ofertas EMI e PROEJA, a realidade que os dados da pesquisa exploratória revelam não nos permite deixar de alertar sobre a materialidade e alcance quantitativo da oferta subsequente, que congrega hoje o público mais numeroso atendido pelos cursos de educação profissional técnica, com mais de três vezes o total de alunos do médio integrado.

Se a articulação da educação profissional com o ensino médio nas formas concomitante e subsequente fossem retiradas do Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), visto que ferem os princípios da integração e da indissociabilidade entre conhecimento teórico e conhecimento prático, as matrículas do ensino médio não seriam necessariamente afetadas no caso do concomitante, que requer duas matrículas simultâneas e apenas a de educação profissional deixaria de existir. Todavia, no caso do subsequente, haveria uma redução imediata de mais de 800 mil matrículas, referentes a trabalhadores que já estão fora do alcance do ensino médio integrado, porquanto já dispõem da certificação de nível médio, sem contar os milhões de brasileiros que não são alcançados sequer pelas possibilidades legais hoje disponíveis.

Com isso, o que vislumbramos é que a questão do ensino médio passa pelo enfrentamento da dualidade estrutural da sociedade e que a educação profissional de caráter profissionalizante se apresenta como possibilidade concreta durante o

período de transição, pelo menos até que haja possibilidade de se abolir os trajetos ou ofertas distintas. Problemas associados à falta de trabalho e renda, ao transporte público, à dificuldade de acesso, à deficiência alimentar em casa ou na escola (caso da merenda), à falta de alguém que cuide dos filhos e ao cansaço depois de um dia de trabalho estafante, são apenas alguns dos inúmeros fatores detectados durante a investigação empírica nas escolas e que interferem diretamente na relação do aluno com a escola e na qualidade do processo educacional.

Outra questão importante é que os cursos de EPTNM concentram a oferta em “poucos cursos com muitos alunos” e “muitos cursos com poucos alunos”. As indicações feitas pelos estudantes sinalizam a necessidade de planejamento, de revisão das matrizes curriculares e de organização do trabalho pedagógico. Parece haver um nó a ser desfeito para atender às necessidades e motivações dos públicos distintos, atraídos para um mesmo curso ou tipo de oferta, o que implica em considerar a realidade sócio-histórica e a vida escolar pregressa desses estudantes, sem o que os índices de abandono ou evasão tendem a se ampliar.

Outros dois aspectos também chamaram a atenção durante a pesquisa: o primeiro diz respeito à proliferação de cursos técnicos para as áreas administrativas, que tanto pode abrir maiores possibilidades de inserção laboral quanto aumentar a competição por emprego entre os egressos; o outro se refere ao ingresso de mulheres em cursos tradicionalmente destinados ao público masculino, como Segurança do Trabalho, aumentando as perspectivas de inserção laboral desse público, mas também a competição entre gêneros, o que pode despertar o interesse dos empregadores, tendo em vista a redução de custos que a contratação de mulheres pode representar, uma vez que a diferença salarial entre homens e mulheres que ocupam o mesmo cargo é uma prática bastante comum na iniciativa privada.

Imaginávamos que as questões que investigavam as razões para vir e para não desistir da escola ofereceriam certa homogeneidade de respostas, tendo em vista o roteiro pré-elaborado de opções. Os resultados, todavia, revelaram variações sutis quanto às orientações de cada grupo de alunos, que parecem guardar relação com os tipos de oferta, mas que também expressam certa identidade, de acordo com os estratos etários e socioeconômicos considerados, o que nem sempre tem relação com os trajetos formativos escolhidos.

Do conjunto dos dados é permitido concluir que os alunos mais jovens, independentemente da oferta cursada no ensino médio, não se sentem muito

atraídos pela escola, apresentando como justificativa a falta de tempo para convivência e para as atividades esportivas, além de uma crítica à falta de interesse, de seriedade ou de qualificação da direção, da equipe pedagógica ou do corpo docente. Se eles continuam frequentando a escola, isso se dá porque assimilaram o discurso hoje hegemônico de que o ensino médio é um requisito para ingressar ou se inserir no mercado de trabalho, ou uma exigência para dar continuidade aos estudos. Do ponto de vista intraescolar, são movidos, também, pelas oportunidades de convivência (com os colegas e com os “bons” professores, segundo eles), pelo aprendizado e pela certificação.

Embora a “formação profissional” e a “conclusão dos estudos” sejam os fatores mais importantes para vir à escola, a permanência nela está bastante ancorada na possibilidade de “convivência”, considerada “indispensável” pelos alunos mais jovens, e “importante” pelos demais. No caso específico dos alunos do PROEJA, mais importante que a “convivência com os colegas” é a “convivência com os professores”.

No geral, os alunos menos jovens sentem-se mais motivados pela escola, principalmente em função da própria necessidade de conhecimento/formação, do convívio com os professores e da expectativa de melhoria de emprego e, conseqüentemente, da qualidade de vida.

Assim, do modo como está caracterizado o ensino médio no cenário da educação escolar atual, que responde muitas vezes de forma improvisada à indução das políticas públicas e às demandas sociais, parece que a escola atende às necessidades de dois públicos: i) os mais jovens, tanto do regular quanto da educação profissional da oferta EMI, que parecem não encontrar na escola sentido próprio a não ser pelo seu caráter transitório que se consoma na certificação e/ou na habilitação para a continuidade dos estudos; ii) os menos jovens e mais pobres, que encontram na escola pública possivelmente a única oportunidade de formação profissional e de obtenção de ascensão socioeconômica.

Como esforço de síntese, pode-se dizer que o público mais jovem e menos pobre opta naturalmente pelo percurso tradicional do ensino médio propedêutico, que conserva o *status* de percurso ideal para quem tem interesse de continuar os estudos em nível universitário. Os demais, tanto os mais jovens quanto os menos jovens, que combinam situação econômica menos privilegiada, comprometimento de renda com a família e sensação de incapacidade para ingressar na universidade,

esses optam pela educação profissional. Nesse grupo também há uma segmentação: os mais jovens estão no EMI e os menos jovens estão no PROEJA.

As constatações preliminares explicitadas neste capítulo, decorrentes da análise dos dados relativos à pesquisa exploratória realizada pelo Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, e do recorte metodológico adotado para o nosso estudo específico, conduziram-nos no aprofundamento necessário à maior compreensão das relações entre escola e trabalho para esses alunos. Os resultados dessa segunda etapa da pesquisa empírica, realizada com os estudantes jovens (de 15 a 29 anos) matriculados nos cursos de EMI e PROEJA, são apresentados e discutidos no capítulo quatro desta tese.

Antes disso, nos dois capítulos a seguir, apresentamos os resultados dos estudos teóricos e empíricos recentes a respeito dos jovens estudantes-trabalhadores que constituem os sujeitos da nossa tese (capítulo dois), e sobre a educação profissional técnica de nível médio (capítulo três), seus dispositivos legais e confrontos teóricos no contexto da sociedade do século XXI, que constitui o nosso objeto de estudo.

2 OS JOVENS, A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO

Encontra-se aí o significado essencial que tem hoje “ser jovem”: é não ter nada a perder e ser para si mesmo apenas indefinidas possibilidades a realizar; é não ter propriedade, nem aquisições, nem interesses a defender [...] e, como consequência, não ter outro ponto de vista sobre o mundo que o de suas próprias exigências [...].
(GORZ, 2009, p. 27)

Conforme demonstraram os dados apresentados no primeiro capítulo, os jovens que chegam à escola média, hoje, têm materialidade e especificidades que nem sempre são consideradas e/ou adequadamente compreendidas no contexto das políticas públicas voltadas à inserção escolar e laboral.

O que pretendemos neste capítulo é aprofundar os estudos a respeito da juventude, mas não como categoria genérica e destituída de sentido, que povoa os discursos que tomam a vida como um conjunto de etapas distintas e situam os jovens na mais curta e menos importante delas.

A juventude que nos interessa neste estudo é aquela que se caracteriza pela busca de uma identidade própria e que se expressa pela mediação da escola e do trabalho. Nesse sentido, o escopo do capítulo não é a juventude em si, mas a juventude das classes populares, cujo projeto de vida vai se construindo “no” e “pelo” trabalho e “na” e “pela” escola.

Tendo em vista essa intencionalidade, organizamos o capítulo em três seções, que não têm o objetivo de segregar os conhecimentos em etapas ou espaços distintos de apreensão do real, mas apenas de facilitar a leitura e compreensão do itinerário utilizado para a aproximação com a realidade desse campo de estudo. Mesmo assim, espera-se que essa opção de relato e exposição dos resultados do estudo não comprometa o esforço de análise e discussão conduzida pela dialética materialista, visando compreender os sujeitos e suas relações para a construção da materialidade e imaterialidade da vida.

2.1 A JUVENTUDE E O SENTIDO DE SER JOVEM NO SÉCULO XXI

De acordo com o que já explicitamos anteriormente, este estudo concentra-se nas relações dos sujeitos sociais com a educação profissional técnica de nível médio, estando os jovens, portanto, entre o seu público majoritário. Dedicar algum

tempo à compreensão do conceito de juventude impõe-se como uma tarefa necessária, ainda que de difícil realização, haja vista o ritmo das transformações na sociedade e a complexidade dessa categoria, cuja abordagem subentende inúmeras perspectivas, de acordo com a área do conhecimento considerada para a análise.

Por muito tempo imperou a tomada da juventude a partir dos fatores biológicos e psicológicos característicos da fase da vida que transita entre a infância e a vida adulta. Essa caracterização partia da observação de ocorrências mais ou menos típicas ou características-padrão relacionadas às alterações orgânicas que marcam esse período.

Num amplo estudo da produção científica sobre juventude e educação no Brasil, Sposito (2000) recupera as principais tomadas conceituais sobre a juventude e destaca que a classificação restrita à transitoriedade etária merece crítica por dois aspectos relevantes: i) pela caracterização da transição como algo indeterminado, quando o indivíduo ainda não é adulto e já deixou de ser criança; ou seja, o jovem estaria se constituindo em outro ser. Esse percurso da vida, cada vez mais alongado, estaria desqualificado por se constituir em uma mera passagem; ii) pela subordinação dessa fase à vida adulta, que funcionaria como referência normativa de estabilidade em contraste com a instabilidade e as crises do período juvenil. Também essa compreensão estaria, hoje mais do que antes, comprometida pelo caráter instável e turbulento que marca a vida toda, e não só a juventude.

No campo da sociologia, Galland (*apud* SILVA e ANDRADE, 2009) caracteriza os estudos sobre juventude em duas correntes: geracional e classista. Apesar disso, reconhece não haver homogeneidade na tomada conceitual inclusive entre os estudiosos de cada uma dessas correntes.

Com maior participação de autores de viés funcionalista, a corrente geracional tomaria a juventude pelo seu recorte etário e trataria a questão da condição juvenil como um quadro homogêneo que, no limite dos conflitos, valores e discontinuidades, poderia suscitar subculturas juvenis. Já para a corrente classista, marcada pelos estudos de autores marxistas, a preocupação não estaria necessariamente nas culturas juvenis, mas sim nas soluções que os jovens de uma classe compartilham. A juventude não poderia ser homogeneizada pela idade, mas pela possibilidade histórica da emergência da transformação.

Mesmo que haja uma tendência, nos estudos e nas políticas públicas destinadas aos jovens, de tomar como referência uma faixa etária específica, também com relação a isso não há consenso. O mais comum é que sejam

classificadas como jovens as pessoas com idade entre 15 e 24 anos, não deixando de considerar também, segundo estudos europeus²⁴, que essa faixa tem sido dilatada para contemplar indivíduos com até trinta anos ou mais. De toda sorte, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), continua sendo considerada juvenil a população que vai dos 15 aos 24 anos de idade. (DAYRELL e REIS, 2010).

No Brasil muitas discussões foram feitas em torno da redefinição da população considerada jovem. Depois da inserção do termo “juventude” na Constituição Federal e da definição da faixa etária dos 15 aos 29 anos, recentemente foi sancionado o Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852 (BRASIL, 2013), cujo texto assegura aos jovens, entre outros, os seguintes direitos:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

[...]

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.²⁵

Assim, as preocupações em torno da ampliação do tempo etário jovem têm relação com o aumento da expectativa de vida da população e com as dificuldades de ordem socioeconômica que acompanham esse público e postergam a sua autonomia em relação aos adultos.

Antes mesmo da aprovação do Estatuto da Juventude, as políticas públicas já vinham ampliando a faixa etária dos estratos sociais a serem contemplados, demonstrando sensibilidade na identificação de demandas comuns a um público de espectro mais amplo. Exemplo disso foi o lançamento do ProJovem Integrado, em setembro de 2007, que abrigava uma série de programas até então dispersos entre os Ministérios e Secretarias de Estado, com a novidade de abranger o público de 15 aos 29 anos, de acordo com as modalidades em que se subdivide (SILVA e ANDRADE, 2009).

Essa ampliação da faixa etária que compreende a fase juvenil reflete as alterações nos padrões, na conformação familiar e na independência dos filhos em

²⁴ Dentre tais pesquisas pode-se tomar como referência Pais (2001), que estuda a inserção de jovens com idade próxima aos trinta anos, e que constata a presença, nessa idade, de traços adolescentes e futuro incerto.

²⁵ Depois de quase dez anos de tratativas e discussões com a sociedade civil, com a mediação dos poderes executivo e legislativo, as intenções que se materializaram na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 42/2008 foram finalmente aprovadas no Congresso Nacional e sancionadas pela Presidência da República. (BRASIL, Senado Federal, 2013).

relação aos pais. Recente estudo sobre a constituição familiar e a formação de novas moradias, realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2012), mostra que mesmo havendo redução, com o avanço etário, da dependência financeira dos jovens em relação aos pais, nos últimos anos tem-se verificado uma postergação dessa emancipação domiciliar. Esse mesmo relatório também apresenta uma análise de estudos internacionais sobre o tema, destacando que, de todas as possíveis variáveis usualmente utilizadas para compreensão da dinâmica da independência dos jovens em relação aos pais, a mais sensível é a variável gênero.

Assim, sempre conforme o *Comunicado do IPEA* (2012), as mulheres saem mais cedo de casa, principalmente para constituir família, enquanto os homens são mais influenciados pelo perfil econômico dos pais e do país em que vivem. Todavia, não há consenso se os pais com renda mais alta atuam para reter os filhos por mais tempo em casa ou para auxiliá-los na transição mais tranquila para uma vida domiciliar independente²⁶. Há ambiguidade nos estudos quanto ao impacto do ingresso no mercado de trabalho sobre a decisão de buscar a independência domiciliar. O que a literatura ratifica, isto sim, é a ideia de que se a independência financeira é uma condição, não é suficiente para a emancipação domiciliar dos jovens.

Por fim, preocupado com a política habitacional, o estudo defende

que a política habitacional tem que ser diversificada e deve levar em conta as variáveis relativas ao ciclo de vida. A população jovem necessita de uma oferta habitacional variada, a preços acessíveis e que atenda às suas necessidades de moradia e de mobilidade, **seja ele um jovem estudante, trabalhador, estagiário, trainee, casado ou solteiro**. (IPEA, 2012, p. 11 – grifo nosso).

Como podemos perceber, as políticas para a juventude precisam considerar uma complexa teia de situações que condicionam e interferem na satisfação das necessidades dos sujeitos jovens, devendo enfrentar desde as lacunas quanto ao atendimento daquelas consideradas básicas, como a saúde e a moradia, até às

²⁶ No estudo que analisa a parcela dos jovens brasileiros, de 15 a 29 anos, que não estudam e nem trabalham, Camarano e Kanso (2012) trazem elementos que contribuem para analisar essa relação não determinística entre a renda dos jovens e a constituição familiar original. Os números apresentados revelam que o rendimento médio *per capita* dos domicílios que têm jovens nessa condição (que não estudam e nem trabalham) é menos da metade (R\$ 418,55) da renda dos domicílios dos jovens que estudam e trabalham (R\$ 854,77). Logo, a renda dos jovens pode tanto encaminhá-los para a independência financeira em relação aos pais, com a constituição de um novo domicílio, quanto postergar essa transição. Da mesma forma, a falta de renda pode fixar os jovens no domicílio, ou apressar a sua saída em situação de grande vulnerabilidade socioeconômica.

relativas à inserção laboral digna, de modo a garantir uma transição segura para a autonomia financeira em relação à família e ao estado.

Nesse aspecto, o direito à educação profissional, incluído no recém-aprovado Estatuto da Juventude, associado à ampliação da faixa etária dessa categoria, implica em políticas públicas que sejam abrangentes, no sentido de alcançar a todos, independentemente de gênero, local ou condição de moradia, condição financeira e assim por diante, embora não se deva perder de vista que as políticas públicas, sob o capitalismo, devem ser orientadas para o atendimento daqueles que mais sofrem com o processo de marginalização inerente ao próprio sistema, a saber: a classe trabalhadora. Em todo caso, embora haja necessidade de que, no âmbito do estado, sejam estabelecidos critérios etários para as políticas destinadas a esse público, eles devem servir como ponto de partida para captar as nuances das especificidades que configuram as juventudes, mas não o limite que as condicione.

Um exemplo de outras possibilidades de classificação da juventude é o da perspectiva territorial. Soares (2011) opta por esse caminho ao estudar a relação entre os jovens e o mundo do trabalho, considerando o território um fator de criação de identidades. Para tanto não se limita a relacionar o isolamento ou o confinamento exclusivamente ao espaço físico, mas também em função dos sentimentos que brotam desse distanciamento espacial periferia-centro. Para essa pesquisadora,

nos discursos dos jovens, um certo enraizamento com o local de moradia aparece em frases contraditórias que ora ratificam um sentimento de pertencimento forte e identidade com o espaço e relações, ora reproduz o discurso de segregação com a favela muito recorrente na cidade do Rio de Janeiro. Por exemplo, a idéia comum sobre a indolência dos jovens, reproduzida entre eles mesmos, é algo fortalecido tanto no cotidiano, pela grande presença de jovens que estão fora da escola e sem oportunidades de trabalho que passam seus dias pelas ruas da comunidade, quanto pela legitimação de uma visibilidade social da juventude enquanto perigosa e potencialmente desviante. (SOARES, 2011, p. 227).

Nesse caso, se o sujeito jovem pode ser compreendido pela faixa etária, não menos importante é a combinação de fatores vinculados à condição e localização da moradia, ao isolamento em relação a outros espaços urbanos e ao confinamento decorrente da infraestrutura de transporte e das limitações financeiras.

Inúmeras outras perspectivas podem ser utilizadas, de acordo com as áreas do conhecimento e/ou das opções ideológicas, mas o fato é que a compreensão da juventude no século XXI não permite uma resposta simples:

A combinação entre distintas maneiras de enxergar a questão juvenil

colabora para a tentativa de responder à pergunta sobre quando alguém deixa de ser jovem e atinge a vida adulta. Essa resposta, que não pode ser dada definitivamente, depende tanto dos indicadores relativos às transformações vividas pelo corpo jovem biológico quanto daquilo que se refere aos dados sociais objetivos e às representações que cada sociedade empresta ao conceito de jovem e juventude. (CARRANO, 2010, p. 157).

Logo, limitar-se a considerar os jovens, de forma unilateral, pela idade, pela condição de classe ou pela identificação com o coletivo, não parece suficiente para compreender a juventude em toda a sua complexidade contemporânea. Implicaria em ignorar o jovem enquanto sujeito do seu tempo, que é fortemente guiado pelas exigências da sua natureza orgânica ou pelos condicionamentos socioculturais, mas que também se esquia do “destino” que a sociedade procura impor-lhe, reivindicando para si o protagonismo da sua própria história.

Não obstante a complexidade da tarefa, a apreensão conceitual da juventude passa, necessariamente, pela compreensão do significado que isso tem no contexto das relações sociais. A apreensão do sentido da juventude, portanto, pressupõe considerá-la pelo que ela “parece ser” ou pelo “significado que a sociedade lhe atribui”, mas principalmente “pelo que ela é” na realidade concreta.

A classificação de Galland (*apud* SILVA e ANDRADE, 2009) auxilia na compreensão de como a sociedade veio classificando os jovens no tempo, em geral de acordo com sua relação com os adultos: da antiguidade até a alta idade média a partir de sua “relação de filiação”; no século XVIII enquanto uma “relação educativa”; no século XIX mediante uma “relação intergeracional” e no século XX como um processo, primeiro de maturação psicológica, por influência dos estudos recentes nesse campo, e depois como processo de socialização.

Chegamos ao século XXI na iminência de uma sociedade globalmente interconectada, onde as pessoas e, principalmente os jovens, se utilizam das novas tecnologias de comunicação para interagir, para discutir ideias, para organizar manifestações, elaborar projetos coletivos e se relacionar o tempo todo, independentemente de credo, nacionalidade, posição ideológica e classe, e em amplitude incomparavelmente maior que as gerações anteriores.²⁷

²⁷ Para citar apenas o uso de uma mídia (a rede mundial de computadores), três notícias recentes dão ideia da capacidade que os jovens têm de valer-se dessas novas tecnologias para propagar suas reivindicações e influenciar uma comunidade bem mais ampla em prol das suas lutas: de Malala, a menina paquistanesa que denunciou o terror dos talibãs contra as escolas para meninas. (RFI PORTUGUÊS, 2012); de Isadora, que criou um blog, a partir do exemplo de uma estudante inglesa, para denunciar a falta de infraestrutura e reivindicar a melhora da qualidade na escola pública municipal em que estuda, em Florianópolis. (TARGINO e SMOSINSKI, 2012); dos jovens ativistas do Oriente Médio, que iniciaram as manifestações de protesto contra os regimes ditatoriais, o que deu

Apesar disso, a juventude continua sendo analisada como uma categoria em construção, como um projeto, como um devir e não como uma realidade presente. Os jovens são tomados pela potencialidade e pelo esplendor, normalmente sujeitos ao condicionamento social, simultaneamente às negativas que recebem por serem portadores de uma inquietude que “incomoda” e de um desejo genuíno de realização enquanto sujeitos do seu tempo. Boa parte da juventude confronta-se, portanto, com um passado de esperanças, um presente de grave vulnerabilidade material e negação da subjetividade, e um futuro sem perspectivas de melhoria, conforme se verá a seguir.

Começando pela preocupante realidade que os números expressam, pode-se dizer que a juventude, essa “categoria em construção”, está em grande medida impedida de chegar à vida adulta. Segundo o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2012), os jovens de 15 a 24 anos fazem parte do grupo etário mais suscetível à morte violenta, representando, em média, 150% mais risco do que o restante da população brasileira.

Embora a iniciativa de desarmamento da população tenha conseguido reduzir os homicídios, os números ainda são preocupantes, chegando em 2010 com algo em torno de 50 mil. No caso do Estado do Paraná, as taxas de homicídio do público jovem duplicaram no período de 2000 a 2010, principalmente devido ao aumento da criminalidade na RMC.

Sempre segundo os dados do *Mapa da Violência*, no Paraná a mortalidade juvenil atingiu uma taxa de 72,4²⁸ em 2010, bastante superior à taxa nacional, que é de 52,4. O que chama a atenção é que, diferentemente do que ocorria a cinco ou seis décadas, hoje as principais causas de morte entre os jovens são violentas, das quais 75% estão associadas a homicídios e acidentes de trânsito.

Mais grave que isso é que, além de a violência vitimar muito mais os jovens quando comparados com os adultos, o índice de vitimização negra²⁹ tem se ampliado na década, partindo de 45,8 em 2002, passando por 82,7 em 2006 e chegando aos alarmantes 139,1 em 2010 (idem, p. 63). Isso demonstra que os números em geral, embora já preocupantes, podem sombrear uma realidade ainda

visibilidade internacional as suas causas e culminou com o movimento conhecido como Primavera Árabe. (IPS, 2012).

²⁸ Essa taxa expressa o número de mortes para cada 100 mil habitantes, no período de análise.

²⁹ Considera a relação entre o número de homicídios e a população. Desagregada por cor, permite calcular o índice que resulta da relação entre as taxas de brancos e as taxas de negros, expressando a maior proporção de vítimas de homicídio de um grupo em relação ao outro. Assim, um índice de 82,7 mostra que nesse ano morreram proporcionalmente 82,7% mais negros do que brancos.

muito mais perversa para as classes populares, que congregam os pobres e a maioria da população negra.

Além de se constituir em um grupo etário considerado apêndice do grupo hegemônico adulto, o que explica em parte a situação de abandono e não alcance pelas políticas públicas, os jovens também são desrespeitados enquanto componentes de uma categoria social que tem suas especificidades, como linguagem e valores próprios.

Recente estudo revelou que os jovens de 18 a 24 anos valorizam os seguintes aspectos relacionados à inserção profissional: carreira, carteira assinada e satisfação no trabalho. Perguntados sobre como eles percebem a opinião dos pais em relação ao mesmo assunto, as respostas revelaram inversões na ordem: carteira assinada e salário, sendo que a satisfação no trabalho sequer foi lembrada pelos pais. (BOX, 2011). A pesquisa não apresenta detalhamento dos resultados por segmentos de público e/ou faixa de renda, mas a informação de que foi realizada com jovens de todas as classes de consumo e renda sinaliza para a expressão de uma realidade que perpassa a sociedade como um todo. Nesse sentido, mostra que na relação intergeracional, os pais têm tido dificuldade de interpretar e/ou têm se negado a ouvir e buscar convergência entre as suas expectativas e os projetos e interesses dos filhos.

Conquanto afirmem ter uma boa relação familiar, os jovens dessa pesquisa declaram que os pais exercem muita pressão para optarem por carreiras profissionais mais “seguras” e que proporcionem maior retorno financeiro, conforme a manifestação de uma das entrevistadas:

Eu me formei como professora, eu vou ser sincera: eu adoro lecionar. Mas no almoço de domingo querem me convencer a fazer um concurso, até minha sogra me pede. Sei que há uma preocupação em relação à grana, mas eu acho que é também da sociedade porque é uma cobrança total. (BOX, 2011, p. 270).

A percepção de desvalorização da carreira docente manifestada no testemunho acima, mesmo que aparentemente secundária para o nosso objeto de estudo, reverbera a falta de sinalização clara da sociedade e do estado quanto ao papel da educação escolar, e se reflete na pressão exercida sobre os projetos laborais dos jovens. Essa situação contribui para a valorização/desvalorização de determinadas ocupações em relação a outras e para a submissão de elementos que compreendem a formação da subjetividade jovem a condições de sociabilidade

pautadas basicamente pela objetividade material, que se manifesta nas expectativas de melhores salários e segurança profissional dos adultos em detrimento da realização e da satisfação pessoal dos jovens.

A centralidade do trabalho não significa que o ser humano esgote na configuração que a sociedade lhe deu no atual momento histórico, mediante o exercício de ocupações laborais, todas as possibilidades de realização enquanto ser social, pois há outras esferas de produção da existência e da sociabilidade para além do trabalho restrito, fragmentado e mercantil compreendido hoje como emprego:

Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte, etc. (NETTO e BRAZ, 2006, p. 43).

Assim, vale lembrar que, embora muitas pesquisas concentrem sua atenção na importância exclusiva do trabalho e da formação do sujeito para a produção e reprodução da existência humana, precisamos considerar o ser social (o jovem ou o adulto trabalhador, nesse caso concreto) como um ser complexo que não limita suas ações à constituição da sua materialidade, senão também da imaterialidade.

Por certo que as necessidades materiais básicas continuarão a comandar as ações do sujeito até que possa razoavelmente satisfazê-las, restabelecendo o estágio de equilíbrio orgânico. É sobre esse campo bio-psíquico-comportamental que Maslow (2000) desenvolveu os seus estudos e compôs a Teoria das Necessidades Humanas, e que Freud (1996) revisou a sua tese sobre as pulsões de vida e de morte. Da mesma forma, à medida que tais pulsões ou necessidades vão se resolvendo, outras motivações, materiais ou imateriais, passam a orientar as iniciativas e comportamentos do sujeito.

Nesse contexto, a educação profissional integrada ao ensino médio, de caráter politécnico, não tem o objetivo de preparar o indivíduo para a execução de tarefas que lhe garantam a existência enquanto ser orgânico comandado pela fome, pelo frio ou pela dor, ainda que não se furte a dar sua contribuição nesse sentido. A EPTNM, todavia, deve representar o caminho formativo escolar que assegure o desenvolvimento das capacidades e a satisfação das necessidades, não apenas do ser humano isoladamente, mas do ser social, que vislumbra no horizonte da vida coletiva e solidária a expressão máxima da sua natureza sócio-histórica.

2.2 ESCOLA PARA OS JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA

Entendemos que o estudo das relações entre a juventude, a escola e o trabalho precisa ser orientado, necessariamente, pela discussão do papel da escola na sociedade contemporânea e pela dimensão que toma o processo de escolarização de um enorme contingente de pessoas, parte das quais já inseridas no mercado de trabalho marcado por variadas formas de expropriação.

Ainda que as desigualdades sociais decorram de um sistema produtivo caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão sociotécnica do trabalho, e estejam impregnadas no aparelho estatal e nas suas diversas organizações provedoras de serviços públicos (saúde, segurança, transporte etc.), à instituição escolar continua sendo atribuído o papel hegemônico na formação e no desenvolvimento das condições indispensáveis à inserção socioeconômica, o que asseguraria uma participação na vida social, marcada hoje pelo globalismo internacional, pela competição intensa e pelo individualismo.

Ao receber os filhos da classe trabalhadora, que são atores sociais vitimados pela estrutura socioeconômica desigual, a escola não só abre perspectivas de enfrentamento dos efeitos do capitalismo mediante a democratização do seu espaço, como também afirma o sistema ao reproduzir as suas contradições, instaurando um tensionamento permanente entre a política e a execução, a intenção e a prática, o que se manifesta através de novos conflitos.

Essa fase histórica recente, marcada pelo melhor acolhimento da classe trabalhadora no âmbito escolar, ganhou força com o movimento que se convencionou chamar, nos anos 1990, de “reforma da educação”, iniciado com a Lei n. 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (BRASIL, 1996). Embora essas Diretrizes não tenham refletido o caráter e as expectativas pelos quais os intelectuais comprometidos com os trabalhadores lutaram durante quase uma década de discussões e embates duros com os representantes do capitalismo imiscuídos no aparelho estatal³⁰, elas tiveram caráter

³⁰ As entidades e lideranças comprometidas com a democratização da educação brasileira criaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDBEN, que funcionou por quase uma década como espaço democrático de discussão das propostas que fizessem chegar até o legislativo os interesses da população e dos órgãos que congregam os educadores e os especialistas em educação no Brasil. Esses anseios se consubstanciaram no Projeto Jorge Hage, nome do seu relator na Câmara dos Deputados, mas foram totalmente ignorados através do que se chamou de “golpe de relatoria” do então Senador Darcy Ribeiro, que desconsiderou toda a construção democrática feita até

indutor sobre as políticas públicas em educação, com resultados que, senão são os ideais, não podem ser ignorados.

No *Comunicado 124*, recentemente publicado pelo IPEA, há uma avaliação sobre os resultados obtidos com os programas e ações das últimas duas décadas, no plano educacional:

As matrículas cresceram em quase todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Além disso, nota-se também uma ampliação da ação relativa ao apoio ao educando, tanto no que diz respeito à introdução de novos tipos de benefícios, quanto na ampliação da quantidade de beneficiários atendidos. Este processo de ampliação da abrangência da política permitiu a inclusão de grupos populacionais cada vez maiores nas escolas e universidades, em condições que, se ainda longe das ideais, melhoraram nos últimos anos. Ademais, é importante mencionar que, apesar do processo recente de universalização do ensino, especialmente o básico e médio, ainda se nota déficit significativo de pessoas em idade escolar que, no entanto, não frequentam a escola. (IPEA, 2011b, p. 7).

Além do alerta do próprio Instituto sobre as limitações quantitativas dessa “universalização”, também deve ser ponderado que as melhorias não são suficientes para dar conta do enorme desafio enfrentado pela educação escolar, em especial porque a ampliação do acesso por si só não assegura a permanência dos estudantes e nem a terminalidade das etapas ou modalidades escolares acessadas, conforme se observa na persistência de altos índices de analfabetismo da população adulta e baixa taxa de conclusão do ensino médio, bem como nas diferenças de acesso, permanência e conclusão dos estudos, em todas as etapas escolares, o que guarda grande relação com a situação econômica familiar³¹.

No caso do ensino médio, constatamos que os dados disponíveis mostram a universalização apenas como um ideal, ainda muito longe de se concretizar em período próximo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, utilizada como fonte pelo IPEA (2011a) mostra que, se há melhora geral nos indicadores de escolarização, ela ainda não se reflete na incipiente taxa de frequência líquida à escola dos jovens de 18 a 24 anos, equivalente a 14,4%, e dos jovens de 15 a 17 anos, equivalente a 50,9%, contra 98% da faixa de 7 a 14 anos³².

então e resgatou o seu projeto de lei, de interesse do governo e da ala conservadora que lhe dava sustentação. (BRZEZISNKI, 1997; APP SINDICATO, 2004; ROMÃO, 2005).

³¹ O Comunicado 124 do IPEA (2011b) apresenta as diferenças de taxas de frequência escolar quando se considera a renda familiar dos estudantes. Esses dados demonstram de modo inequívoco a persistência de um abismo nas condições de acesso escolar na comparação entre os estratos mais ricos e mais pobres da população.

³² Esses números expressam a média da população estudantil em geral. Se fossem considerados separadamente os indicadores referentes ao atendimento escolar na área rural, verificaríamos que a

Se para esse último grupo etário a comparação dos dados indica uma melhora quantitativa a ser comemorada, visto que no início da década de 1990 a taxa não passava de 60%, também precisamos considerar que a frequência é um indicador apenas relativo se não for associado à permanência, à conclusão e, em último caso, à qualidade social referenciada da etapa formativa vencida.

Se tomarmos, portanto, a taxa de conclusão, que reflete o resultado da frequência depois de descontado o abandono escolar, veremos que a avaliação da cobertura escolar pela análise da matrícula não demonstra com propriedade as reais condições de oferta e atendimento do público. De acordo com os dados apurados na PNAD de 2009 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012), a estimativa da taxa média de conclusão do ensino fundamental aos 16 anos era de 63,4%, e do ensino médio aos 19 anos era de 50,2%. Logo, ainda muito aquém de assegurar a todo cidadão a conclusão da educação básica, conforme preceito constitucional.

Um dado do ensino médio que chama a atenção é o que apresenta a redução recente das matrículas em qualquer que seja a esfera de análise (união, estados e municípios), conforme a TABELA a seguir:

TABELA 8 - MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO POR TIPO DE OFERTA E ANOS SELECIONADOS

Tipo de oferta	2000	2005	2012
Regular	8.192.948	9.031.302	7.944.741
Normal/Magistério	ND	ND	133.566
Integrado	NE	*ND	298.545
Educação Profissional Concomitante	NE	**210.511	240.226
Educação Profissional Subsequente	NE	**381.978	823.429
EJA presencial	873.224	1.223.859	1.026.658
PROEJA presencial	NE	NE	35.993
TOTAL	9.066.172	10.637.139	10.262.932

FONTE: Elaborado a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, tabelas 1.25, 1.29, 1.33, 1.61, 1.62, 1.52, 1.58, 1.61 e 1.62 - base 2012 (INEP, anos selecionados).

NOTAS: 1) NE e ND equivalem a não existente e não disponível; * Não disponíveis, embora já estivessem sendo ofertados por alguns estados da federação; ** Dados estimados, já que oficialmente apareceram agrupados (fundamental e médio, concomitante e subsequente). 2) No total não foram somadas as matrículas concomitantes, tendo em vista constituírem dupla matrícula em relação ao ensino médio regular.

Os números mostram um movimento de redução, entre 2005 e 2012, das matrículas no regular e na EJA presencial, simultaneamente à ampliação nas ofertas de educação profissional. Era de se esperar que, no geral, as matrículas do ensino médio continuassem se ampliando, tendo em vista as taxas de frequência bastante

situação é ainda mais precária, tanto em termos de matrícula quanto de taxa de frequência líquida, conforme demonstra o *Panorama da Educação do Campo* (INEP, 2007).

baixas e o natural encaminhamento dos egressos do ensino fundamental. Mas o que percebemos é uma redução, no período analisado, da ordem de 3,5%.

Na falta de dados mais recentes que contemplem a distribuição etária dos estudantes do ensino médio, a TABELA a seguir apresenta essa dinâmica para o período compreendido entre 2005 e 2008:

TABELA 9 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO, POR FAIXA ETÁRIA, 2005/2008 – EM % DO TOTAL

Ano	2005				2008			
Tipo de oferta \ Ano	Até 17 anos	18 a 24 anos	25 anos acima	Total	Até 17 anos	18 a 24 anos	25 anos acima	Total
Regular	52,81	39,76	7,43	100,0	64,26	30,55	5,19	100,0
Educação Profissional	16,23	48,43	35,34	100,0	14,63	47,72	37,65	100,0
EJA presencial	3,26	45,14	51,60	100,0	4,29	49,48	46,23	100,0

FONTES: Calculado a partir dos números de matrículas disponíveis nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2005/2008).

Nota: não considerados os dados da EJA não presencial e do Ensino Médio Normal/Magistério.

No caso da oferta regular percebemos um aumento na participação dos alunos mais jovens (da faixa etária até os 17 anos) com redução significativa dos alunos com 18 anos ou mais. No caso da educação profissional percebe-se um movimento inverso, ainda que não tão expressivo, de ampliação na participação de alunos acima de 24 anos, com redução na participação dos alunos das faixas inferiores. A EJA presencial apresenta um aumento na participação dos alunos até 24 anos e redução na participação dos alunos acima dessa idade.

Os jovens com 17 anos, que representavam 44,32% do EMR em 2000, passaram a representar 52,81% em 2005 e 64,26% em 2008, o que sinaliza um movimento gradual de migração dos alunos mais velhos, tanto do regular quanto da EJA presencial, para a educação profissional. Parece contribuir para isso a experiência de trabalho prévia ao ingresso no ensino médio e a identificação desse estudante com uma proposta mais voltada a seus interesses laborais. De outro lado, tanto o ensino médio propedêutico quanto o ensino médio integrado passam a se caracterizar como um espaço privilegiado de atendimento aos mais jovens, que além de buscarem na escola a formação para uma inserção laboral qualificada, também visam à satisfação de outras expectativas.

Entre o período que vai de 2002 a 2010 as matrículas na EPTNM cresceram 74,9%, principalmente em decorrência da maior oferta nas redes federal e estadual. A oferta das redes privada e municipal também cresceu no período, mas em ritmo menor. Mesmo timidamente, esses dados representam um avanço das matrículas

públicas sobre as ofertas da iniciativa privada, conforme demonstram as TABELAS 10 e 11:

TABELA 10 – TAXA DE CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, DE 2002 A 2010, POR REDE DE ENSINO E EM %

Rede de ensino	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Média
Participação no total das matrículas	114,2	80,3	21,8	66,2	74,9

FONTE: Elaborado a partir do Resumo Técnico do Censo Escolar 2010 (INEP, 2010).

TABELA 11 – PARTICIPAÇÃO DE CADA REDE DE ENSINO NAS MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO - EM % - 2010

Rede de ensino	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Participação no total das matrículas	9,6	31,3	2,5	56,6	100,0

FONTE: Elaborado a partir do Resumo Técnico do Censo Escolar 2010 (INEP, 2010).

Apesar de um crescimento menor das matrículas nos estabelecimentos particulares, essa rede ainda atende a maior parte dos alunos, sendo seguida pela rede estadual, as duas mais representativas do universo de matriculados.

Quanto às formas de oferta da educação profissional, em articulação - integrada e concomitante - ou subsequente ao ensino médio, a TABELA 12 ajuda-nos a perceber a dinâmica das matrículas, que continuam crescendo em proporções diferentes, conforme o tipo de oferta:

TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DAS FORMAS DE OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, POR REDE DE ENSINO E ANOS SELECIONADOS SELECIONADOS – EM % DO TOTAL

Rede	Ano	Formas de oferta			
		Integrada	Concomitante	Subsequente	Total
Federal	2007	24,8	33,5	41,7	100,0
	2012	49,8	11,9	38,3	100,0
Estadual	2007	15,0	45,1	39,9	100,0
	2012	32,4	15,8	51,8	100,0
Municipal	2007	20,7	34,4	44,9	100,0
	2012	33,2	13,6	53,2	100,0
Privada	2007	3,9	40,2	55,9	100,0
	2012	4,0	21,2	74,8	100,0
Geral	2007	11,1	40,6	48,3	100,0
	2012	21,9	17,6	60,5	100,0

FONTE: Elaborado a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2007/2012).

Tomados no conjunto, os dados mostram uma tendência de que o aumento nas matrículas se dê nas formas subsequente e integrada, e de que as matrículas na forma concomitante, mesmo não se reduzindo quantitativamente, passem a ter

menor participação no total³³. Nesse período de análise, a rede privada, que ampliou suas matrículas de educação profissional em 66,2% (TABELA 10), o fez principalmente na forma subsequente, que passou a representar 74,8% das suas matrículas em 2012, contra 55,9% de 2007 (TABELA 11).

Tanto as redes estaduais quanto a federal apresentaram um aumento significativo de matrículas, embora não suficientes para cumprir a política de atendimento pleno dos jovens na faixa etária até os 17 anos. De todas as redes, todavia, a federal continua mantendo a maior participação do médio integrado em relação ao total de matrículas ofertadas. Segundo o GRÁFICO 14, do total de matrículas da rede federal, 49,8% referem-se a essa oferta. No caso das redes municipais e estaduais ela representa 33,2 e 32,4%, respectivamente, enquanto na rede privada o EMI não representa mais do que 4,0% das matrículas:

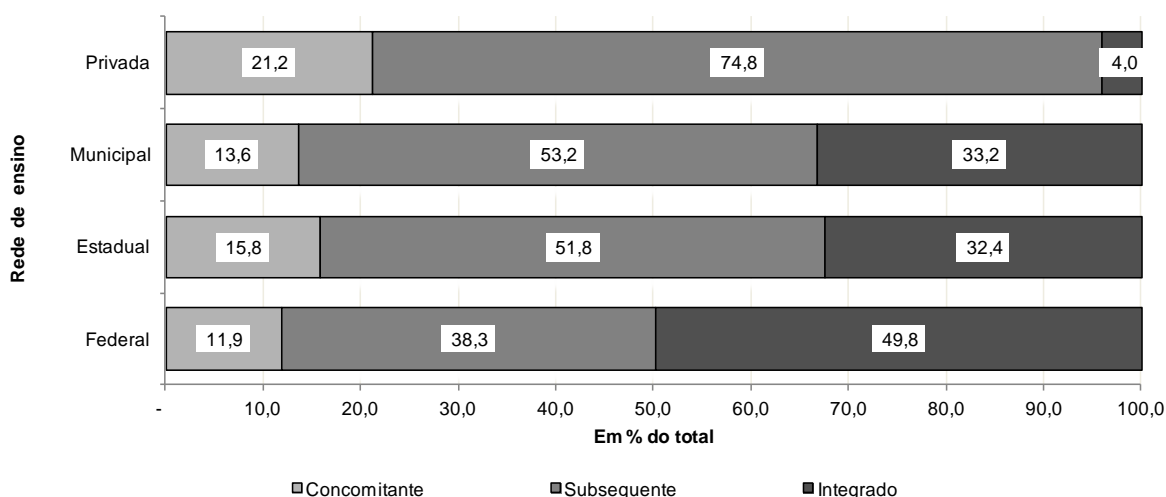


GRÁFICO 14 – PARTICIPAÇÃO DE CADA FORMA DE OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO TOTAL DE MATRÍCULAS, POR REDE DE ENSINO - 2012 - EM % DO TOTAL

FONTE: Elaborado a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2012).

Ao considerar cada forma de oferta isoladamente constatamos que as maiores participações no concomitante são da rede privada e da rede estadual, com 49,9 e 34,2%, respectivamente³⁴. Isso também ocorre no caso do subsequente, com 57,9 e 30,9%. Já no caso do médio integrado, as maiores participações são das redes estaduais e federal, com 51,9 e 35,8%, respectivamente, conforme demonstra

³³ A tendência de redução das matrículas na modalidade concomitante, verificada até 2012, está em vias de ser revertida com a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), conforme discussão que retomaremos ainda nesta seção, logo depois da análise quantitativa das matrículas da EPTNM.

³⁴ Aqui registramos que no caso do Estado do Paraná não há oferta de educação profissional concomitante pela rede pública estadual.

o GRÁFICO a seguir:

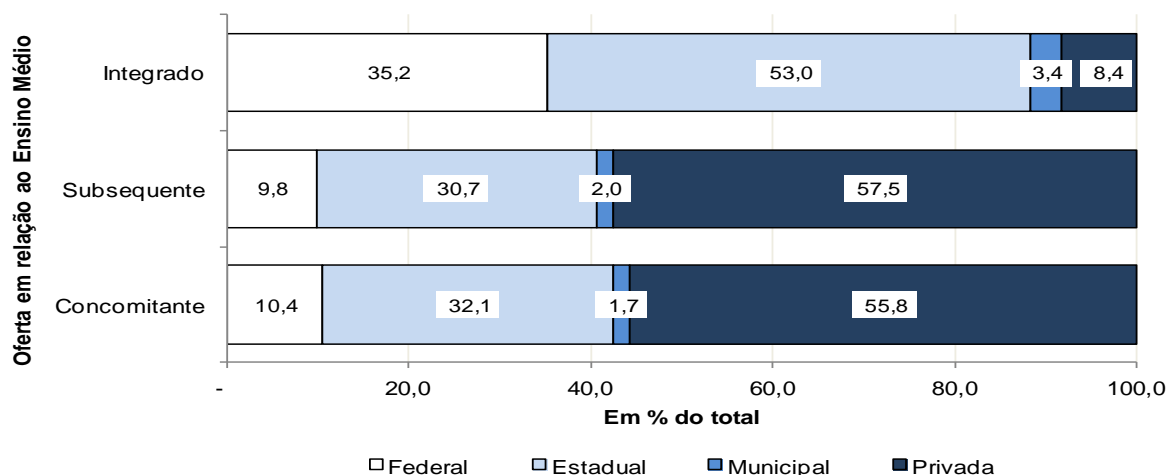


GRÁFICO 15 – PARTICIPAÇÃO DE CADA REDE DE ENSINO NO TOTAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, POR TIPO DE OFERTA - 2012 - EM % DO TOTAL

FONTE: Elaborado a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2012).

Tais dados mostram que a educação profissional técnica de nível médio ainda precisará conviver por algum tempo com as formas concomitante e subsequente. Se a participação dos cursos concomitantes em relação ao total se reduziu em todas as redes de ensino, de 2007 para 2012, conforme demonstra a TABELA 11, pág. 104, o mesmo não ocorreu com os cursos subsequentes, que só apresentaram pequena redução nas instituições federais, ampliando-se grandemente nas demais redes. Juntas, essas ofertas representavam 88,9% do total de matrículas da educação profissional em 2007, reduzindo-se para 78,1% em 2012, conforme GRÁFICO a seguir:

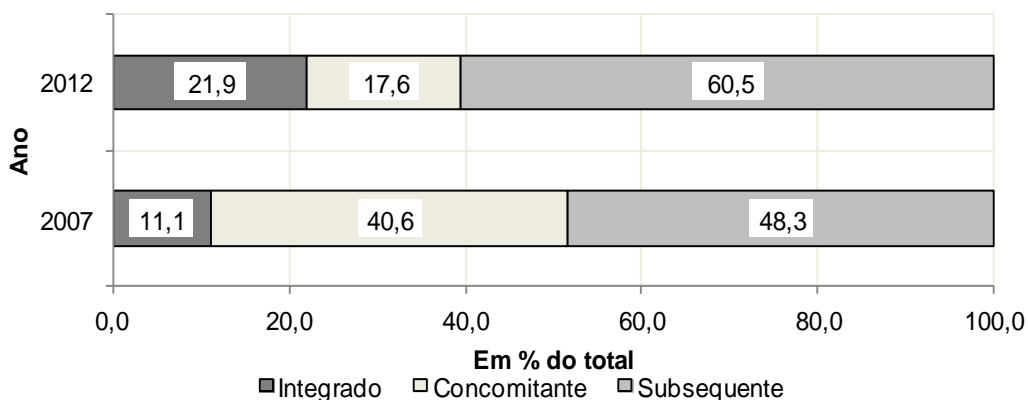


GRÁFICO 16 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, POR TIPO DE OFERTA - 2007 E 2012 – EM % DO TOTAL

FONTE: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2007/2012).

Quanto à expectativa da tendência de redução da participação relativa das matrículas de oferta concomitante no total da EPTNM, fazemos uma ressalva por conta dos efeitos da implementação do PRONATEC, através da promulgação da Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. (BRASIL, 2011). Trata-se de mais um programa, do governo federal, com o intuito de melhorar o acesso à educação profissional e tecnológica, mediante a ampliação das vagas na rede federal, o fomento à ampliação das vagas nas redes estaduais, o financiamento mediante a concessão de bolsas e o atendimento aos beneficiários do Seguro-Desemprego.

São duas as possibilidades de formação previstas nesse programa: a Formação Inicial e Continuada ou Formação Profissional, com carga-horária mínima de 160 horas, e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com carga-horária e diretrizes previstas na legislação específica. Em ambos os casos a União financia o curso mediante o repasse de valores correspondentes à bolsa-formação, de acordo com valores a serem fixados pelo MEC e observados os eixos tecnológicos, a infraestrutura necessária ao funcionamento e a carga-horária do curso.

Aqui chamamos a atenção para um dos aspectos da lei, que interessa mais diretamente à análise dos dados que vínhamos apresentando:

Art. 4º. O Pronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

[...]

IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.

§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante.

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais **ou dos serviços nacionais de aprendizagem** correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei.

§ 1º **As transferências de recursos de que trata o caput dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere**, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos. (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Logo, trata-se de um programa de financiamento da educação técnica e tecnológica de forma colaborativa com os estados e municípios, e de um programa de transferência de recursos públicos para instituições e redes privadas de ensino, no que se convencionou chamar de “compra de vagas”. Durante uma das sessões de lançamento do Programa, a Presidenta da República afirmou que serão

investidos R\$ 24 bilhões, até 2014, na formação de 5,6 milhões de trabalhadores em cursos de curta duração (Formação Inicial e Continuada) e 2,4 milhões de trabalhadores em cursos de EPTNM. (NOTÍCIASBR, 2011).

A simples estimativa de atingir um número bem maior de trabalhadores com cursos de curta duração (5,6 milhões) do que de educação profissional técnica de nível médio (2,4 milhões) já dá o tom dos resultados esperados, tendo em vista que os cursos de qualificação serão basicamente atendidos pelos “sistemas nacionais de aprendizagem” (Sistema S). Além disso, as unidades educacionais do sistema produtivo terão pouco interesse em investir no ensino médio integrado, tido como mais demorado e menos pragmático, podendo haver uma reversão no movimento que até aqui apontava redução da participação dos cursos concomitantes na totalidade das matrículas da EPTNM.

As iniciativas do PRONATEC ecoam um movimento de convergência das políticas públicas com as demandas do crescimento econômico brasileiro. Se por um lado coaduna-se com a emergência de responder concretamente à necessidade de ampliação das vagas nas redes públicas, interiorização e democratização da educação profissional, além do incentivo à formação e qualificação dos trabalhadores, por outro também incorpora o discurso hegemônico da preparação da mão de obra demandada pelo novo patamar em que se dá a inserção do Brasil no mercado internacional.

Essa última motivação soa como resposta rápida e pragmática aos ataques do empresariado quanto ao possível “apagão de mão de obra”, justamente no momento em que o País precisa de técnicos para tocar as obras relacionadas aos dois megaeventos internacionais de 2014 e 2016: A Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos.

Nessa esteira, simultaneamente ao PRONATEC foram criadas suas vertentes específicas para a Copa do Mundo, chamadas Pronatec Copa e Pronatec Copa na Empresa, que oferecem uma gama de cursos de curta duração, com um grande apelo mercadológico e de recursos humanos, conforme as veiculações na página do Ministério do Turismo, responsável pela gestão de aproximadamente R\$ 400 milhões destinados a esse subprograma:

Se você é empresário pretende qualificar seu empreendimento para receber melhor os turistas brasileiros e estrangeiros, não perca esta oportunidade! O Pronatec Copa na Empresa oferece cursos presenciais e gratuitos, nos locais e horários sugeridos por você, podem ser até no seu estabelecimento.

Para quem quer se qualificar e trabalhar na Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014, o Pronatec Copa oferece 52 cursos gratuitos em diversas áreas do setor turístico. [...] Essa é sua chance de entrar no mercado de trabalho e crescer profissionalmente. (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2013).

A falta de investimentos em políticas públicas voltadas à classe trabalhadora marca o atraso que o Brasil enfrenta no campo educacional, constituindo-se em uma das maiores dívidas do estado para com o povo brasileiro. No momento em que os trabalhadores e seus intelectuais vislumbravam e lutavam pela destinação de mais recursos para as políticas educacionais, surge o PRONATEC, que frustra essa expectativa em duas frentes: pela não obtenção dos recursos esperados; pela destinação de recursos diretamente aos órgãos de ensino gerenciados pelo sistema produtivo³⁵.

Além de significar o empobrecimento do caráter formativo da educação básica, pela via da terceirização da educação profissional às instituições tradicionalmente preocupadas com a formação de mão de obra, as iniciativas vinculadas ao PRONATEC também oficializam a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, sob o pretexto de se aproveitar a infraestrutura física já instalada e a capacidade do Sistema S de atender às demandas do mercado de trabalho.

Assim, apesar dos seus objetivos originais já citados, o PRONATEC parece estar destinado a atender aos interesses mercantis mais imediatos, tanto dos grupos privados educacionais quanto do empresariado que requer uma mão de obra com formação restrita aos seus interesses específicos. Além disso, o programa é induzido mais pela geração de indicadores quantitativos, não se preocupando com os princípios teórico-metodológicos e nem com a avaliação qualitativa dos cursos ofertados pela rede privada (uma vez que as redes públicas já os têm). Logo, não tem potencial de alcançar resultados que atendam aos interesses dos trabalhadores, que deveriam ser os maiores beneficiados do programa.

Se há consenso sobre a importância das condições objetivas da vida individual ou coletiva na orientação e comportamento dos sujeitos e, por analogia,

³⁵ Antes mesmo do advento do PRONATEC, o Sistema S, que congrega as entidades privadas que mobilizam recursos públicos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC), para citar apenas os mais antigos, movimentaram perto de R\$ 16 bilhões em 2009, muito mais do que a União previa gastar com o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com o Bolsa-Família em um ano ou com outros programas da educação e qualificação profissional, segundo Grabowski (2010).

sobre o papel da macroeconomia no encaminhamento das políticas públicas, o consenso não se dá na escolha das prioridades dos governos submetidos à força do capitalismo, de modo que mesmo havendo dados apontando para os benefícios do investimento social, as ações do governo estarão limitadas aos tensionamentos dos grupos representados, com destaque para o atendimento do grupo mais forte e em detrimento dos mais fracos (no caso os trabalhadores), no limite da governabilidade. Tais constatações remetem ao axioma marxiano de que “os sujeitos fazem a história, sim, mas nem sempre como o querem”.

Feita essa rápida análise dos possíveis efeitos do PRONATEC sobre a educação básica e sobre a educação profissional técnica de nível médio, constatamos que a situação da última etapa da educação básica, hoje, expressa o movimento contraditório de avanços e retrocessos que marcam as políticas públicas educacionais no âmbito do estado capitalista. Além de não haver aumento nas matrículas, a cobertura escolar do público dos 15 aos 24 anos continua muito longe de atingir os 34 milhões que compõem essa faixa etária, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

No caso do ensino médio regular, conforme já apontado na TABELA 8, pág. 102, as matrículas caíram das aproximadamente 8,2 milhões, em 2000, para 8 milhões, em 2012, das quais 96,2% na área urbana e 3,8% na área rural. Os dados de matrícula por tipo de oferta e turno não são disponibilizados separadamente, mas se considerarmos o ensino médio em geral (vide nota abaixo da TABELA 13), verificamos que as ofertas se dão majoritariamente no período diurno, com 51% no período matutino, 16% no vespertino e 33% no período noturno, e são feitas basicamente pelas redes estaduais e privada, na ordem de 84,90% e 12,72% do total das matrículas, respectivamente, conforme mostra a TABELA:

TABELA 13 – PARTICIPAÇÃO DAS REDES DE ENSINO NO TOTAL DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO, POR TURNO – 2012 - EM % DO TOTAL

Rede de Ensino	Turno			Total
	Matutino	Vespertino	Noturno	
Federal	2,13	2,25	0,06	1,51
Estadual	76,08	90,15	97,45	84,90
Municipal	0,62	0,83	1,30	0,87
Privada	21,17	6,77	1,19	12,72
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

FONTE: Elaboração a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, tabela 1.23 (INEP, 2012).
Nota: incluídos os dados do EMR, do Normal/Magistério e do EMI.

Além disso, a distribuição das matrículas por turno não ocorre de forma similar entre as escolas das diferentes redes, conforme mostra o GRÁFICO a seguir:

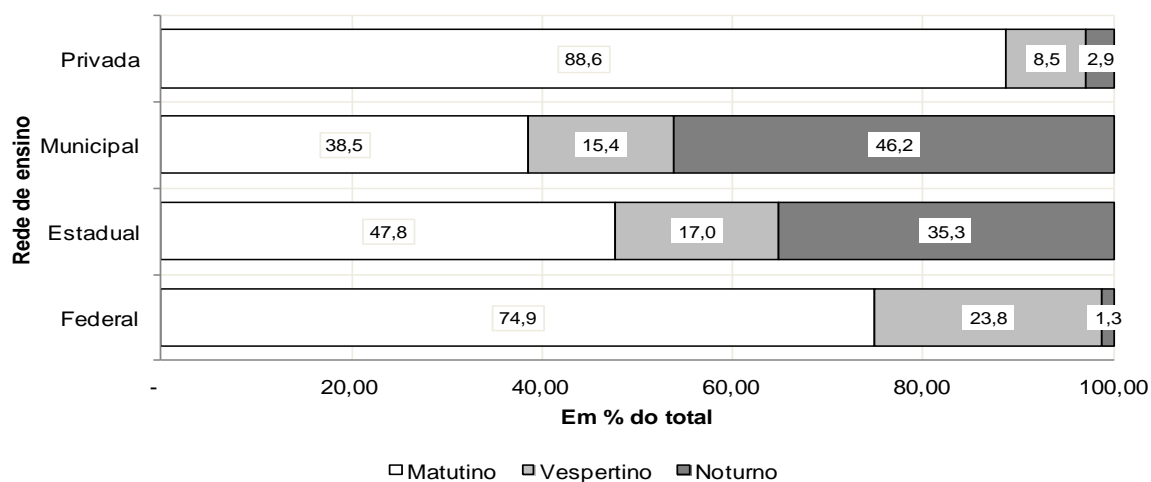


GRÁFICO 17 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO DAS REDES DE ENSINO, POR TURNO – 2012 - EM % DO TOTAL

FONTE: Elaborado a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2012).

Nota: incluídos os dados do EMR, do Normal/Magistério e do EMI.

A distribuição das matrículas pelas redes de ensino ocorre diferentemente em relação aos turnos, de modo que o público recebido pelas redes tende a ser também diferente. Enquanto nas redes federal e privada o atendimento é majoritariamente diurno, com destaque para o matutino (normalmente destinado a alunos que não precisam ou que podem postergar o ingresso no mercado de trabalho), nas redes estaduais e municipais há maior atenção às matrículas noturnas, embora ainda inferiores à soma dos dois períodos diurnos.

Se considerarmos que a infraestrutura escolar disponível nas redes independe do turno de oferta, e que as matrículas ocorrem diferentemente entre esses turnos, chegamos à constatação de que se reproduz na escola que atende à última etapa da educação básica, a dualidade socioeconômica encontrada na sociedade: a rede privada tem pouco atendimento noturno porque, obviamente, o público em potencial não teria condições de arcar com estudo pago; na rede federal esse atendimento também é inexpressivo, mas por outras razões e, possivelmente pela falta de orientação para a oferta noturna, inclusive com vantagens sobre as demais redes, tendo em vista dispor da melhor infraestrutura; o atendimento noturno ocorre de forma mais expressiva, então, nas redes estaduais e municipais. Embora bastante restritas do ponto de vista quantitativo, as redes municipais são as que

mais atendem, proporcionalmente, o público noturno, no que parecem ser as mais sensíveis a essa demanda³⁶.

No recente e sugestivo estudo intitulado *O que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho?*, Camarano e Kanso (2012) mostram que o número de jovens nessa condição vem aumentando nos últimos anos. Entre os anos 2000 e 2010 a parcela de jovens nessa condição variou de 16,9% para 17,2%. Mais mulheres do que homens têm deixado esse grupo, mas ainda assim elas representam 67,5% do montante de jovens que não estudam e não têm ocupação remunerada, basicamente devido ao arranjo familiar, à dedicação aos afazeres domésticos e ao cuidado dos filhos. O incremento dos jovens do sexo masculino entre os que não estudam e não trabalham, portanto, sugere “a necessidade de se elevar o número de oportunidades educacionais e profissionais para este grupo etário” (*idem*, p. 38).

Esse índice de 17,2% de jovens brasileiros que não estudam e nem trabalham é pior até do que os 16% verificados nessa mesma condição na América Latina (HOPENHAYN, 2012). A preocupação é com as consequências para esse grande contingente³⁷ de jovens, que podem ser sentidas tanto na vulnerabilidade socioeconômica atual quanto nas perspectivas de agravamento da situação, conforme bem assinalam as autoras na sua análise:

A breve análise realizada sugere que a escolaridade leva a uma participação maior nas atividades econômicas e, conseqüentemente, a uma renda mais elevada. Esta, por sua vez, afeta positivamente a frequência à escola. Isto leva a se perguntar se o baixo rendimento e a baixa escolaridade dos chefes onde residem os jovens que não estudavam e não estavam na força de trabalho não parecem capazes de garantir-lhes uma preparação adequada para conseguirem uma posição satisfatória no mercado de trabalho. Por outro lado, **não estar no mercado de trabalho resulta em um menor rendimento médio domiciliar per capita, o que deverá afetar a frequência à escola.** Pergunta-se, portanto, se esses jovens, principalmente os do sexo masculino, estavam esperando por uma possibilidade de retorno à escola ou de ingresso (reingresso) no mercado de trabalho? Isto coloca a necessidade de políticas públicas que contribuam

³⁶ Apesar da sensibilidade das redes municipais em relação à necessidade de oferta de ensino médio noturno, em especial nos pequenos municípios pouco atendidos pelas redes públicas estaduais, os números inexpressivos de matrícula se explicam pelo fato de o ensino médio efetivamente não estar sob sua responsabilidade de oferta, não contando com repasse de recursos e, inclusive, em função das possíveis consequências que isso pode ter, caso o ensino fundamental, que é competência sua, ainda não esteja universalizado, conforme regulamenta o FUNDEB.

³⁷ O número estimado total é de 8,8 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos nessa condição, em 2010, sendo cerca de 6 milhões de mulheres e 2,8 milhões de homens. Considerando que dois terços das mulheres já assumiram responsabilidades domésticas, pelo menos um terço delas está em condições de estudar e/ou trabalhar fora. Assim, somando-se os 2 milhões de homens com os 2 milhões de mulheres, temos um total aproximado de 4,8 milhões de jovens em condições de estudar e/ou trabalhar, conforme dados das PNAD's e dos Censos Demográficos do IBGE, compilados por Camarano e Kanso (2012).

para uma inserção adequada desses jovens seja na escola ou no mercado de trabalho. (CAMARANO e KANSO, 2012, p. 43 – grifo nosso).

Afirmar que os jovens que hoje não estudam e nem trabalham precisam do ensino médio noturno para sair dessa condição de inatividade econômica e educacional pode parecer um reducionismo. Todavia, não proporcionar essa possibilidade também não parece ter algum potencial de solução, tendo em vista a iminência do trabalho do jovem como fonte de renda para a própria sobrevivência ou da sua família.

O Brasil passou todo o século XXI convivendo com um incipiente atendimento escolar da classe trabalhadora e esse não é efetivamente um fato novo. A novidade revelada pelos números é que, mesmo num momento em que todos os segmentos, desde o sistema produtivo, passando pelos organismos internacionais e chegando ao governo, apontam para a educação escolar básica como uma necessidade indispensável para a inserção socioeconômica qualificada, a realidade insiste em desafiar as intenções e as políticas públicas nas quais elas se materializam.

Apesar disso, tanto por conta da restrição de oferta no período noturno, quanto em relação à dubiedade dos governos na implantação e investimento no ensino médio, a expectativa de ampliar a escolarização dos jovens das classes populares vai esmorecendo. A indeterminação no tocante à educação profissional integrada ao ensino médio, que se arrasta por duas décadas, é um exemplo de insegurança no âmbito da política educacional e restringe o avanço na escolarização dos jovens, conforme análise de Lima Filho (*apud* DIAS, 2011, p. 142):

Eu vejo que o último período, é um período de políticas públicas que no geral tem uma linha correta, que é o caminho da reintegração da educação profissional com a educação básica, mas é também um período de luzes e sombras, à medida que essa política, embora tenha uma diretriz acertada, não conta com aporte de recursos materiais, que deem prioridade pra que ela seja levada as últimas consequências. Por que é que depois de sete anos do Decreto 5.154 que permite a reintegração, nós temos tão pouca educação profissional integrada ao ensino médio? Porque de fato faltam as condições materiais e a decisão política radical pra levar isso adiante. Então nós vivemos, resumidamente, 20 anos de desmonte (1980 e 1990) e estamos agora num período de resistência e reconstrução, mas ainda bastante dúbio.

Os dados apresentados e analisados nesta seção mostram que o público que ainda não concluiu ou não está cursando o ensino médio congrega um grande contingente de jovens, parte em idade regular e recém-concluente do ensino fundamental e parte acima dessa idade (o que significaria para a escola distorção

idade-série). Ambos fazem parte, majoritariamente, das classes populares, que precisaram tomar a decisão precoce de trabalhar ou de estudar. Nesse sentido, a possibilidade de atrair e acolher esses jovens trabalhadores passa necessariamente pela ampliação dos investimentos na educação profissional de caráter politécnico, na forma integrada ao ensino médio e oferta noturna, pelas redes públicas estaduais e federal.

A oferta noturna ganha ainda mais importância quando percebemos que, mesmo em situações de oferta integral, há estudantes que não podem prescindir da obtenção de alguma renda durante a fase de estudos. Foi isso o que constatou Steimbach (2012), quando pesquisou estudantes de colégios agrícolas do interior do Paraná. Segundo ele, mesmo em condições de internato e integralidade de estudos, muitos alunos dependem da obtenção de alguma renda para manter-se ou para ajudar seus familiares. Assim, realizar atividades esporádicas como fotógrafos de fim de semana, auxiliares de pedreiro ou cortadores de cana foi a estratégia por eles encontrada para obter renda sem abandonar o curso.

Mesmo que os números do ensino médio não sejam aqueles esperados e estejam longe de se aproximar das metas estabelecidas no PNE 2010-2020³⁸, isso não quer dizer que o discurso sobre a importância da educação tenha perdido fôlego. Pelo contrário, as inúmeras alterações na legislação educacional e o discurso hegemônico apontam para a educação escolar como uma necessidade ou um desafio para o progresso, conforme discussão a ser retomada ainda neste trabalho.

As condições para a oferta da educação profissional desinteressada³⁹ do capital e que, portanto, interessa à classe trabalhadora, precisam ser reivindicadas e construídas através da luta da classe trabalhadora e seus intelectuais. Se as condições de infraestrutura mínima instaladas deixam a desejar, por outro lado a imperiosidade das circunstâncias que afligem a parcela mais pobre e menos escolarizada da população brasileira impõe que essa tarefa não seja protelada indefinidamente.

³⁸ Para mais detalhes sobre os resultados atingidos na década e o texto final do novo plano, ainda sendo apreciado no Congresso Nacional, pode-se consultar publicação da Nova Escola (2010), da Carta Capital (2012) e o portal da Câmara dos Deputados (2010).

³⁹ O termo “desinteressado” passou a ser utilizado por Gramsci no âmbito das discussões acerca da formação dos trabalhadores para o governo do Estado Proletário em perspectiva. Nesse sentido, a escola do interesse dos trabalhadores não correspondia à escola do interesse da indústria, porquanto deveria vislumbrar um horizonte amplo, “que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira”. (NOSELLA, 2010, p. 42).

2.3 A RELAÇÃO DOS JOVENS COM A ESCOLA E O TRABALHO

Os aspectos macroestruturais da sociedade globalizada, marcada por crises financeiras que se sucedem, pela incapacidade de geração de emprego e renda para todos e pelo questionamento sobre o papel da educação escolar nesse contexto, conformam a juventude a uma condição de “problema” e se refletem nas inúmeras políticas públicas destinadas a esse público⁴⁰.

Conforme analisamos na seção 2.1, a juventude vem sendo tradicionalmente considerada a partir de sua característica etária de transitoriedade da infância para a vida adulta, não se dispensando a ela possibilidades efetivas de realização da sua subjetividade jovem. Independentemente das possíveis abordagens, de acordo com os diversos campos da ciência (psicologia, sociologia, biologia etc.), nesta seção a juventude será tomada a partir da sua relação com a escola e com o trabalho.

O ser humano é um sujeito histórico que não pode ser tomado, de forma fragmentada, pela sua condição de estudante ou de trabalhador. No caso do jovem da classe trabalhadora, menos sentido faz, ainda, essa possível dicotomia, entre sujeito que trabalha ou sujeito que estuda, visto que não é assim que ele próprio se vê e se movimenta para estar inserido, pelo estudo, no mundo do trabalho, ou pelo trabalho, no mundo da educação. Dito de outra forma, o cotidiano da vida não permite separar a teoria da prática e nem a formação das situações de trabalho. Se as experiências educacionais encontram-se automaticamente ligadas ao trabalho, e as experiências laborais estão umbilicalmente ligadas ao processo de formação, concordamos, com Dayrell, que

a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Nesse sentido, procuraremos abordar a relação do jovem com a educação mediada pelo trabalho, assim como a relação do jovem com o trabalho pela mediação da escola, a partir de um esforço que permita desfragmentar e analisar a realidade que contempla os jovens, a escola e o trabalho como categorias

⁴⁰ Segundo estudos de Sposito e Carrano (2003), só num período de dez anos que vai do primeiro mandato do governo FHC até o início do primeiro mandato do governo Lula, foram criados trinta programas federais destinados à juventude, ainda que alguns de forma difusa ou incidental. Seus enfoques variavam desde a questão escolar, como o Projeto Escola Jovem, até a inserção profissional, como o Jovem Empreendedor.

indissociáveis no campo da educação profissional como última etapa da educação básica.

Damos início a essa análise lembrando que o mundo do trabalho funciona como um espaço importante de realização da condição juvenil; no entanto, o trabalho mercantil, na forma de prestação de serviços a terceiros na condição de empregado, vem sofrendo restrições legais, tendo em vista o caráter predatório do capitalismo tardio verificado nos países pobres e em desenvolvimento. Assim, no Brasil a legislação só assegura cobertura trabalhista e previdenciária nas situações de emprego de jovens a partir dos 16 anos de idade.

As restrições legais impostas hoje no Brasil refletem as medidas de proteção às crianças e adolescentes e ao esforço de erradicação do trabalho infantil, que normalmente está associado às desigualdades sociais, precariedade econômica e falta de oportunidades de renda para os adultos. Por indução das recomendações e convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Brasil foi aos poucos adotando medidas protetivas até se chegar às normas atuais, que proíbem qualquer tipo de trabalho aos adolescentes/jovens com idade inferior a 16 anos e restringem a realização de trabalhos que ofereçam riscos à integridade dos jovens, como as atividades noturnas, perigosas e insalubres, que só podem ser realizadas a partir dos 18 anos. Apesar da proibição de trabalho aos menores de 16 anos, criou-se uma exceção para os casos dos contratos de aprendizagem⁴¹, que podem se iniciar oficialmente aos 14 anos.

Conquanto pareça que, pelo atraso em relação ao pleno funcionamento do sistema capitalista de mercado, as preocupações com a juventude estejam restritas ao universo dos países pobres ou em desenvolvimento, estudos têm demonstrado que a deterioração da condição juvenil é um fenômeno global. Não obstante as características que refletem uma melhor distribuição de renda e funcionamento, por muitas décadas, do sistema do *welfare state*⁴², a realidade dos jovens da Europa Ocidental parece não se distanciar, em muitos aspectos relacionados ao sentido do

⁴¹ O Contrato de Aprendizagem só pode ser celebrado nas condições previstas pela Lei 10.097/2000 e de acordo com o art. 430 da Consolidação das Leis do Trabalho que, resumidamente, estabelecem: duração máxima de dois anos; jornada máxima diária de 6 horas; proibição de trabalho noturno, perigoso e insalubre ou em locais e horários que prejudiquem a formação integral e frequência do aprendiz-trabalhador à escola. (BRASIL, 2000).

⁴² Termo da língua inglesa que se incorporou ao vocabulário político e econômico para indicar as políticas públicas de bem-estar social praticadas diretamente pelo Estado, ou mediante o seu poder de regulamentação, com o objetivo de assegurar a todos os cidadãos, e por toda a vida, um conjunto de bens e serviços básicos, como a educação, a assistência à saúde, a assistência em caso de desemprego etc. Interessante estudo crítico sobre o verdadeiro significado do *welfare state* e do seu alcance emancipatório pode ser encontrado em Esping-Andersen (1991).

trabalho e da educação, do quadro de preocupações que envolvem a juventude dos demais países.

O estudo que visava verificar a afinidade das atitudes de jovens italianos em relação aos europeus em geral, empreendido por Chiesi e Martinelli (1997), apresenta algumas constatações surpreendentes: que ser jovem é cada vez menos um processo direcionado para uma finalidade específica (tornar-se adulto, começar a trabalhar ou assumir responsabilidades) e cada vez mais uma condição social que pode durar vários anos; que entre os jovens o trabalho perde uma posição significativa na competição com outros valores existenciais, passando a ser cada vez menos uma imposição para reduzir os efeitos negativos de sua ausência, mas uma vez obtido tampouco passa a ser neutralizado ou circunscrito para reduzir os efeitos negativos de sua presença. Em outras palavras, o trabalho vai perdendo o poder de motivação no encaminhamento para a vida adulta e, quando necessário, vai sendo postergado tanto quanto possível. É claro que essa condição de retardamento do ingresso laboral se apresenta como um luxo para os jovens das classes populares, que dependem do trabalho para sobreviver.

A relação dos jovens com o trabalho, portanto, segue o mesmo padrão das crises de acumulação do capitalismo. De acordo com as circunstâncias, a necessidade de arrocho é imposta aos trabalhadores pelos agentes produtivos, de modo que o trabalho (ou a falta dele) pode tanto aproximar quanto distanciar os jovens da escola; pode tanto beneficiar a educação profissional quanto subestimá-la. As estratégias de relação do jovem com a escola passam necessariamente pelo trabalho, assim como as suas relações com o trabalho ganham maior ou menor sentido em função da relação que mantém com a escola. Um exemplo dessa superposição de sentidos e relações entre escola e trabalho é a dificuldade que o estado tem de atingir os jovens que não estudam e nem trabalham (hoje cerca de 8,8 milhões, segundo o IBGE), representando um verdadeiro desafio para as políticas públicas de emprego ou educacionais.

Estudo similar realizado por Bajoit e Franssen (1997) levou à conclusão que a experiência do desemprego, da instabilidade, das tarefas pouco qualificadas, associada à consciência das exigências dos contratos e à ausência de perspectivas profissionais, destruiu nos jovens a maior parte de suas referências em relação ao modelo tradicional do trabalho. Nas palavras dos pesquisadores, “o valor do trabalho tende a não ser mais sacralizado, mas autoreferido [*sic*], isto é, a ser submetido às aspirações e à crítica do indivíduo. Não é mais o indivíduo que é referido ao

trabalho, o trabalho é referido ao indivíduo”. (*idem*, p. 80). Assim sendo, não estariam mais os jovens dirigindo-se cegamente aos postos de trabalho que lhe são disponibilizados pelo sistema produtivo ou pela sociedade, conforme ocorrera com seus pais e avós durante todo o século XX.

Lembramos que tanto as investigações de Chiesi e Martinelli (1997) quanto de Bajoit e Franssen (1997) foram realizadas com jovens de países ricos. Logo, as constatações têm valor quando relacionadas ao contexto desses países que, embora enfrentando uma das maiores crises desde o Pós 2ª. Guerra Mundial, se caracterizam por ter assegurado à maioria da sua população uma condição socioeconômica bastante vantajosa em comparação aos países pobres ou em desenvolvimento.

Aqui também não é o caso de atribuímos esse padrão comportamental a uma suposta “nova classe média” brasileira, visto que os bons resultados econômicos das últimas duas décadas no Brasil não foram suficientes para isso e não alteram a condição de classe trabalhadora da maioria da população. Segundo Pochmann (2012), a falsa percepção do surgimento de uma nova classe está relacionada à absorção do excedente de força de trabalho gerada pelo neoliberalismo, a qual se orienta para uma sociabilidade capitalista marcada pela despolitização, consumismo e individualismo. Ainda assim, trata-se de trabalhadores resgatados da pobreza e incorporados aos mercados de trabalho e de consumo mediante a ocupação de postos de trabalho de baixa remuneração⁴³.

Apesar dessas ressalvas, percebemos que a incerteza do caminho a trilhar e a falta de modelos “de sucesso” nos adultos do seu meio social, leva os jovens a uma situação de desencanto tanto com as características anteriormente requeridas de um “bom” trabalhador quanto com os novos padrões de “empregabilidade” estabelecidos pelo mercado de trabalho, conforme esclarece Dubet (1994, p. 17):

[...] os indivíduos não podem aderir totalmente a papéis ou a valores que não têm já necessariamente coerência interna, eles não ‘se colam’ às suas personagens. A reserva não é somente um efeito de estilo das culturas individualistas das classes médias vagamente elegantes e desiludidas, pois que se manifesta igualmente de maneira clara entre os actores dominados, e por vezes excluídos, com os quais trabalhei.

⁴³ A identificação, análise e classificação dessa “nova” categoria de trabalhadores assalariados, para alguns chamada de “preariado”, passa por amplo debate no campo intelectual, de modo que o aprofundamento sobre esse tema pode ser obtido em *Trabalhadores precários: o exemplo emblemático de Portugal*, de Alves e Fonseca (2012), e *A política do preariado: do populismo à hegemonia lulista*, de Braga (2012).

Nesse sentido, se os resultados dos estudos com jovens italianos, franceses ou europeus em geral devem ser analisados com a devida reserva, em função dos contextos empíricos das investigações, por certo que podemos perceber, lá como cá, uma perda de encantamento dos jovens em relação aos valores dos adultos, justamente porque eles não percebem mais uma “coerência interna” entre as causas e efeitos, as ações e os resultados.

Verificamos, portanto, que a perda de sentido ou de motivação revelada na relação do jovem com a educação escolar (até o ponto de abandoná-la, quando não é o caso de que ele tenha sido abandonado por ela), também se observa em relação ao trabalho.

Um exemplo desse fenômeno é o que observamos em relação às queixas das escolas mantidas pelo Sistema S e pelos Institutos Federais de Educação Tecnológica, que não têm conseguido despertar o interesse dos jovens para os seus cursos de qualificação profissional de curta duração (160 horas) no âmbito do PRONATEC, o que os têm levado a frear a expansão, segundo matéria divulgada na Gazeta do Povo (CZELUSNIAK, 2013). Um dos coordenadores dos cursos em questão afirma que os pais percebem nos cursos boas oportunidades, mas os jovens só vão descobrir essa vantagem depois que se matriculam e começam a estudar.

Mas isso não é de todo surpresa, quando percebemos que a falta de interesse tem relação com o abandono escolar. A esse respeito, Pelissari (2012) já mostrava que, mesmo em cursos de educação profissional, as altas taxas de abandono expressam os reflexos que a fragilidade do apelo mercadológico pode ter sobre os jovens que sonham com melhores condições de vida. No seu estudo, com estudantes do EMI da área de tecnologia, esse pesquisador constatou que as causas do abandono de cursos considerados promissores estão na própria sociedade, mas que também não se restringem a explicações simplistas de dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo. Elas são mediadas, também, por fatores relacionados à própria cultura e organização escolar e pela “construção identitária da juventude”. Sempre segundo esse pesquisador, o fator que influencia o ingresso também concorre para o abandono dos cursos, e está relacionado a uma visão fetichizada e idealista de tecnologia, que assume o discurso tradicional de que a profissão de técnico/engenheiro é “nobre” e garante lugar no mundo do trabalho com altos salários, o que, obviamente, não se verifica na realidade.

Os reflexos dessa frustração podem levar, cada vez mais, à falta de

identidade dos jovens com os valores tradicionalmente cultuados pelos adultos. Tal situação, quando associada aos riscos da vulnerabilidade socioeconômica da população pobre (grandemente marcada pela condição de trabalho/emprego), cria uma sensação de impotência que pode levar à perda de interesse pela educação escolar e, tanto quanto possível, à postergação e/ou resignificação da vida laboral, dando ensejo a uma atitude de desinteresse e desprezo pela sociedade. O desfecho disso tudo nós conhecemos pelos noticiários, que insistem em diagnosticar a violência, o uso e tráfico de drogas e a prostituição como a manifestação de comportamentos desviantes, abordando-os como exclusivamente policiais.

Também foi nessa direção que a pesquisa que utilizava técnicas demográficas, realizada para analisar a entrada dos jovens no mercado de trabalho nas décadas de 1980 e 1990 apontou. Nesse estudo, Tomás, Oliveira e Rios-Neto (2008) constataram o adiamento da inserção laboral, entre 1983 e 2001, tanto pelo aumento da idade da primeira ocupação, quanto pelo contingente de pessoas que permanecem inativas. Além disso, concluíram que o aumento na idade média de iniciação profissional indica um prolongamento da condição de inatividade “que não parece ser justificado apenas pelo prolongamento dos estudos”, já que muitos jovens combinam ambas as atividades, mas pode ser explicado também pelas “dificuldades decorrentes do mercado de trabalho” e pelas “mudanças culturais na transição para a vida adulta”. (*idem*, p. 104).

É isso o que têm demonstrado os estudos com enfoque na inserção juvenil na escola e no trabalho. Com base nos dados do Censo 2010 do IBGE, o Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IESP/UERJ) demonstra que 5,3 milhões de jovens com idade entre 18 e 25 anos não estão estudando, trabalhando ou mesmo procurando emprego, por motivos que vão desde o desalento com a escola, a gravidez precoce e até o envolvimento com o crime, segundo matéria veiculada no Jornal O Estadão (RIBEIRO, ALMEIDA e BATISTA, 2012). O estudo de Camarano e Kanso (2012), do qual já nos valem na nota de rodapé 36, pág. 111, apresenta dados que abrangem a juventude da faixa etária dos 15 aos 29 anos, concluindo que há cerca de 8,8 milhões de jovens brasileiros, a maioria mulheres, inativos tanto em relação ao trabalho, o que os deixa à margem da População Economicamente Ativa (PEA), quanto em relação à educação escolar.

Os dados apresentados por esses estudos partem de faixas etárias distintas, mas coincidem e se complementam quanto aos resultados, mostrando que estamos

tratando de um exército de jovens de classes populares que estão oficialmente fora da escola e sem emprego. Isso não quer dizer que esses jovens não estejam efetivamente trabalhando e obtendo renda pelas franjas da economia formal, até porque, para esse fragmento mais vulnerável da classe trabalhadora, trabalho e vida se confundem desde a mais tenra idade.

Os frágeis mecanismos de ingresso na vida laboral, de fato, complexificam a relação dos jovens com o trabalho e com a educação. Um exemplo do dilema que os jovens enfrentam é o que se situa na decisão, para aqueles que têm o privilégio de não depender de renda própria para viver, entre: estudar ou trabalhar, estudar e trabalhar, não estudar e nem trabalhar. Para aqueles que não têm opção de escolha, a decisão já está dada *a priori*, estando concentrada na necessidade de obter renda pelo trabalho, ficando a decisão de estudar dependente da primeira.

Essa situação é suscitada pelas ideologias em conflito no âmbito do sistema. De um lado há uma ideia generalizada de que as mudanças nos sistemas de trabalho exigem dos trabalhadores níveis de escolaridade mais elevados. De outro, a defesa da educação escolar como direito, mas desvinculada das demandas mais imediatas relacionadas à formação profissional que sirva ao sistema produtivo.

Na corrente que argumenta sobre a pertinência da escola para a qualificação profissional, estão naturalmente os representantes do sistema produtivo, podendo-se aprofundar essa tomada da educação no estudo recentemente feito por Melo (2010), intitulado *O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria...*, e em *Os 10 maiores problemas da Educação Básica no Brasil*, de Mello (2003).

Já entre os que defendem a educação escolar como direito universal, estão os pesquisadores do Grupo de Trabalho 09 da ANPED, que se dedica aos estudos em torno da linha Trabalho e Educação a partir de um referencial teórico marxista de vertente *gramsciana* (BOMFIM, 2007). Também há estudiosos independentes, ou alinhados com outros grupos, que trabalham na mesma perspectiva, mas no caso do GT-09 há maior homogeneidade quanto às bases epistemológicas centradas no trabalho como categoria teórica, ainda que possa haver discordâncias entre os intelectuais.

Entre inúmeros textos que podem ser elucidativos quanto aos argumentos a favor de uma educação escolar para o conjunto da população, pode-se citar *O ensino médio agora é para a vida...*, de Kuenzer (2000), *A política de educação profissional no governo Lula*, de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) ou *Sociedade*

do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil, de Ferretti (2008), para citarmos apenas alguns.

Para além de uma questão epistemológica na compreensão do processo educativo, julgamos que a necessidade ou não de maiores níveis de educação escolar para atender às demandas do setor produtivo, especialmente em decorrência da aplicação das novas tecnologias de base microeletrônica, está mal colocada. Ainda que fosse essa a função da escola, os estudos mostram que a necessidade de maior escolarização é ainda nebulosa, havendo consenso de que isso não pode ser generalizado para a totalidade das situações de trabalho e muito menos para o conjunto das forças produtivas.

Entendemos que o foco da questão não é a necessidade ou não de mais escolaridade, mas sim o papel da educação na constituição do ser e na conformação da sociedade historicamente constituída. Contrariamente ao pensamento grego, que imperou desde Aristóteles até o século XIX, de que a educação é um processo de desenvolvimento das potencialidades humanas inatas, Marx recolocou a questão, indicando que a busca da omnilateralidade é um fenômeno social, onde as potencialidades não são herdadas, mas criadas pelo próprio homem, “no” trabalho e “pelo” trabalho.

De acordo com Sousa Júnior (2009), Marx sempre se refere à omnilateralidade como uma ruptura com o modelo de homem unilateral forjado pela sociedade capitalista, o que pressupõe uma educação ampla, que compreende todos os aspectos da vida e que se manifesta na formação moral, ética, laboral, intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade etc. Seu horizonte situa-se no rompimento com o modelo burguês, centrado no individualismo e na mesquinhez, para o ressurgimento do ser humano que se afirma historicamente e estabelece relações sociais submetidas ao controle coletivo.

As bases do pensamento de Marx e Engels sobre a educação, nunca dissociada do trabalho, não surgiram de digressões filosóficas ou do diletantismo intelectual. Pelo contrário, foram sendo constituídas a partir das demandas e projetos de organização coletiva do proletariado, e ganharam materialidade no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX e ENGELS [1848], 1999), nas *Instruções aos delegados do Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores* (MARX [1868], 1992) e na *Crítica ao Programa de Gotha* (MARX [1875], 2012). Nessas três oportunidades foram erigidos os pilares do que seria um programa educacional destinado a resgatar a humanidade do homem fragmentado e

transformado também em mercadoria pelo capitalismo: educação pública e gratuita visando ao desenvolvimento intelectual, físico e profissional.

O processo educativo, portanto, não pode estar dissociado das atividades que permitem ao homem constituir-se pelo trabalho, satisfazendo as suas necessidades materiais e imateriais, onde nada escapa, nem a formação para a produção da vida orgânica e tampouco a educação estética para a fruição da produção social. O saber que se constrói na relação do jovem com os espaços escolares ou laborais proporciona a construção da sua subjetividade, mais plena de sentido a partir de um conhecimento integrado, que não confronta o sujeito-estudante com o sujeito-trabalhador, e vice-versa.

Nesse sentido, a educação profissional destinada aos jovens da classe trabalhadora, desde que ofertada de forma integrada ao ensino médio e de concepção politécnica, fundamentada na ciência, na cultura, no trabalho e na tecnologia, parece oferecer as mais adequadas condições para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano como acontecimento histórico dado na prática social.

Quando pensamos em omnilateralidade e politecnia no âmbito da defesa de uma educação emancipatória para os trabalhadores, precisamos lembrar, de acordo com Sousa Júnior (2009), que elas são categorias que se complementam na *práxis* revolucionária, ainda que se realizem em estágios diferentes da prática social. Enquanto a omnilateralidade se inicia no atual momento histórico com perspectiva de realização plena na superação das relações capitalistas, a politecnia se realiza já durante as relações burguesas. Dito de outro modo, a omnilateralidade pressupõe a ruptura com as determinações históricas do capitalismo, enquanto a politecnia visa à formação técnica, política, prática e teórica dos trabalhadores na busca da sua autotransformação enquanto classe-para-si e não enquanto classe-para-o-capital, o que não depende, nesse estágio de transição, da ruptura com o sistema.

A partir dessa compreensão, não podemos ignorar os mecanismos engendrados pelo sistema hegemônico de produção, os quais estabelecem a escolarização formal e a certificação profissional como passaportes para a candidatura às ocupações formais ou que oferecem melhores condições de trabalho e renda. Quando o critério de valorização da meritocracia escolar prospera no contexto de um mercado de trabalho já bastante precário, aprofunda-se a situação de desvantagem dos mais pobres, dos menos escolarizados e dos jovens, obrigados a se inserir em condições de inferioridade social.

Essa vulnerabilidade verificada por ocasião da iniciação laboral precoce impacta não somente nas condições atuais do trabalhador jovem, como também se reflete sobre a sua vida futura, condicionando-o a um conjunto de ocupações mais ou menos inalterável na vida adulta⁴⁴.

Se a oferta de uma educação de qualidade e acessível a todos soa como “idealizada” diante das precárias condições socioeconômicas que decorrem da dualidade estrutural da sociedade, podemos considerar que a educação profissional integrada ao ensino médio, compreendida como oferta que cria as condições para o enfrentamento da hegemonia capitalista, sem negar o seu poder e a necessidade de superá-la, apresenta-se como alternativa viável e factível no contexto da prática social, primeiro porque oferece alguma resposta à emergência da inserção laboral e obtenção de renda e, depois, porque contribui para a reinserção escolar daqueles que mais precisam da educação e que menos são atingidos pelas políticas públicas, como os 8,8 milhões de jovens brasileiros de 15 a 29 anos já mencionados, que atualmente não estudam e não trabalham.

Em países como o Brasil, que até recentemente tratou a educação como um prêmio e não como um direito, a questão da associação entre nível de escolaridade e oportunidades de emprego sempre funcionou como uma naturalização do processo social de exclusão e dualidade, que destina os sujeitos a espaços socioeconômicos predefinidos, de acordo com a sua origem de classe.

Além disso, a pauta da educação como um direito segue ainda sem solução, conforme revelam as manifestações dos cerca de dois mil e quinhentos jovens reunidos na 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude (CNPPJ), realizada em dezembro de 2011, em Brasília, para tratar do tema “Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos”. Segundo esses jovens, a escola em si não é o maior problema social, perdendo em importância para a corrupção e a violência, por exemplo. Mas quando perguntados sobre os direitos que devem ser priorizados pelas políticas públicas, aí sim a educação desponta como o mais importante, sendo seguido pelo direito ao trabalho e à participação. (FARAH NETO, PINHEIRO e ESTEVES; 2012).

⁴⁴ Os dados de uma pesquisa que realizamos com estudantes da EJA mostram que a inserção laboral precoce em atividades de pouco reconhecimento social, como trabalho doméstico e serviços auxiliares considerados de baixa qualificação, nos ramos de comércio e serviços, simultaneamente ao abandono da escola, limitam as expectativas de ascensão social pelo trabalho, chegando mesmo a determinar o “aprimoramento” dos sujeitos nessas mesmas atividades durante toda a vida. (BERNARDIM, 2008).

Assim, os jovens demonstram sensibilidade para questões que nem sempre aparecem nas discussões relacionadas às políticas públicas, mas que fazem todo sentido na realidade em que vivem, de modo que reivindicam a educação básica como direito de todos e obrigação do estado, com oferta que atenda à população a que se destina com a qualidade social requerida. Conforme Krawczyk (2011, p. 763),

o aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

De fato, os dados que vimos apresentando neste texto, em especial na seção 2.2, demonstram que o atendimento vem se ampliando, embora ainda de forma muito lenta e em condições que não atendem quantitativa e qualitativamente as necessidades dos jovens, o que não impede o reconhecimento das melhoras verificadas nos indicadores educacionais da população brasileira desde os anos 1990, marcadamente por conta das reivindicações populares e no limite das concessões dos grupos dominantes no âmbito do estado.

Mesmo assim, Borges (2010) alerta para dois aspectos paradoxais que caracterizam esse período: de um lado, a rápida ampliação da oferta de vagas nos níveis médio e superior, criando um *gap* geracional⁴⁵ de escolaridade na força de trabalho; de outro, a persistência de um grande contingente de pessoas com 20 anos ou mais de idade com baixa escolaridade, que se constitui em fator que obsta o acesso desse grupo (boa parte jovens) ao mercado de trabalho em postos mais qualificados. Dados como a permanência, em 2009, de 56% da população urbana do país, com 20 anos ou mais, com escolaridade que não superava o ensino médio incompleto atestam essa situação.

O avanço etário, combinado à baixa escolarização da população adulta e à emergência de jovens mais escolarizados, cria as condições para o aumento do rigor nos processos seletivos das empresas e o aprofundamento da apropriação cada vez mais predatória da força de trabalho. Analisemos os dados referentes às taxas de assalariamento e de conclusão da educação básica, por grupo etário, conforme mostrado na TABELA a seguir:

⁴⁵ Para a autora esse *gap* geracional decorre das taxas de escolaridade de nível médio ou superior em razão inversa ao avanço etário dos trabalhadores urbanos.

TABELA 14 – NÍVEIS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE ASSALARIAMENTO DOS TRABALHADORES URBANOS BRASILEIROS, POR GRUPO ETÁRIO - 2009

Indicador	Jovens (20 a 29 anos)	Adultos (30 a 49 anos)	Maduros (50 anos ou +)
% de trabalhadores com o EM completo ou +	61,9	46,9	25,5
% de trabalhadores assalariados	75,9	59,5	41,7

FONTE: elaborado a partir da compilação de dados da PNAD, feita por Borges (2010).

NOTA: Grupos etários definidos de acordo com o ciclo de vida ativa e a composição da força de trabalho do “núcleo estruturado” do mercado.

A situação dos jovens, objeto do nosso estudo, fica mais clara quando comparada com os grupos etários mais elevados. Se o assalariamento é central na obtenção de renda, para os jovens a dependência do assalariamento é ainda maior, o que implica dizer que eles, mais do que os grupos etários menos jovens, estão mais suscetíveis às regras do mercado de trabalho para a inserção laboral.

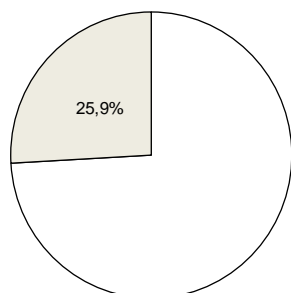
Essa tal importância do assalariamento revela que, embora as formas de organização e de relação entre trabalho e capital tenham mudado significativamente nas últimas três décadas, o fato de os trabalhadores continuarem dependentes do trabalho sob a forma de emprego (alienação da força de trabalho para o capital) no momento em que se verifica a perda de referência dos jovens em relação ao sistema que antes acolhia a classe, os coloca na condição de marginalizados. Se para os adultos os novos modelos de relação de trabalho geram insegurança, no caso dos jovens as relações de trabalho se configuram ainda mais dramáticas⁴⁶.

Segundo Dubet (1994, p. 133) “o assalariado afirma-se como um sujeito ao definir-se como um trabalhador, quer dizer, como o produtor das riquezas e do progresso.” Logo, se nas condições históricas atuais o acesso ao assalariamento ficar prejudicado, o protagonismo da classe trabalhadora perde força e se pulveriza nas ações destituídas de identidade e, portanto, movidas pelo individualismo e pelo voluntarismo.

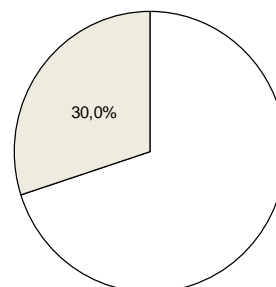
Além dos dados já apresentados, Borges (2010) constata que a participação juvenil no estoque de desempregados continuou elevada em relação a sua proporção entre os ocupados e no conjunto da PEA: os jovens entre 20 e 29 anos representavam, em 2009, apenas 25,9% da população com 20 anos ou mais, 30% da PEA e 28,2% dos ocupados, porém eram mais da metade (50,9%) dos

⁴⁶ Essa marginalização se dá de todas as formas, a começar pela própria dificuldade de inserção com carteira assinada. Além disso, a inclusão não se dá, para a maioria, a não ser precariamente, o que se observa nos contratos de tempo parcial, ou temporários, ou por intermédio de empresas terceirizadas, ou ainda nas simulações de estágio etc.

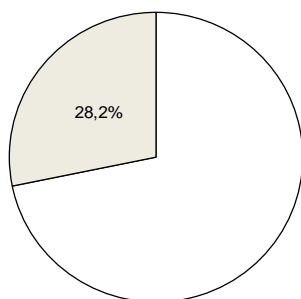
desempregados residentes nas áreas urbanas do Brasil, o que se visualiza no conjunto de GRÁFICOS a seguir.



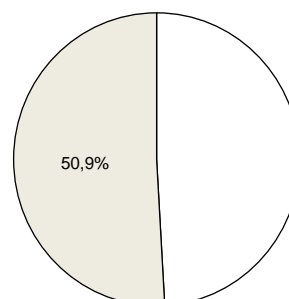
Participação dos jovens de 20 a 29 anos na população de 20 anos ou mais



Participação dos jovens de 20 a 29 anos na população de 20 anos ou mais que integra a PEA



Participação dos jovens de 20 a 29 anos na população de 20 anos ou mais ocupada



Participação dos jovens de 20 a 29 anos na população de 20 anos ou mais urbana desempregada

GRÁFICO 18 – PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS DE 20 A 29 ANOS: A) NO CONJUNTO DA POPULAÇÃO DE 20 ANOS OU MAIS; B) NO CONJUNTO DESSA POPULAÇÃO QUE INTEGRÁ A PEA; C) NO CONJUNTO DESSA POPULAÇÃO OCUPADA; D) NO CONJUNTO DESSA POPULAÇÃO URBANA DESEMPREGADA. - 2009

FONTE: elaboração própria, a partir de Borges (2010, p. 629).

Embora os dados apurados por Borges não considerem os jovens até 20 anos, o *Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2009*, divulgado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (MTE/DIEESE, 2011), mostra que para os jovens de 18 a 20 anos a taxa de desemprego não é menor que 50%.

Assim, conforme já vínhamos anunciando, a combinação de mudanças na escolaridade com a seletividade imposta pelo mercado de trabalho leva a uma redução da proporção de trabalhadores ocupados, em todos os grupos etários, sem diploma de ensino médio. As mulheres e os jovens despontam como os agregados mais expostos aos riscos de desemprego ou subemprego, esse último grupo ainda mais, uma vez “que os problemas detectados na relação jovem versus trabalho, nos anos noventa, não decorreram da rápida expansão desse segmento (a onda jovem)

e da pressão que ele exerce sobre o mercado de trabalho”. (*ibidem*).

As dificuldades de ingresso e de manutenção do emprego expressam a gravidade da questão e a urgência da discussão do tema no âmbito das políticas públicas destinadas à juventude. Tanto mais porque, se o desemprego atinge a todos os países e a todos os públicos, causa maior vulnerabilidade socioeconômica às populações jovens dos países periféricos.

O relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2010), sobre os impactos da crise econômica de 2008 nos níveis de emprego juvenil no mundo mostra-nos o grau dessa vulnerabilidade. Segundo esse estudo, de um total de 620 milhões de jovens economicamente ativos com idade entre 15 e 24 anos, 81 milhões estavam desempregados ao final de 2009, representando uma taxa de 13%, a mais alta já apurada até então. Devemos aqui esclarecer que essa taxa representa a média geral, tendendo a se ampliar quando se considera que 90% dos jovens desse grupo etário estão nos países em desenvolvimento, onde os empregos formais e de qualidade são insuficientes e os empregos precários são captados de forma inadequada (normalmente subestimados) pelas metodologias de pesquisa.

Esse relatório também estima que 28% dos jovens do mundo, mesmo trabalhando, fazem parte de famílias cuja renda mensal *per capita* não ultrapassa 1,25 dólares por dia, o que os coloca, com o advento das sucessivas crises, na iminência de se transformarem em uma “geração perdida”, já sem esperança de uma “vida decente” por intermédio do trabalho.

Além da riqueza de dados, o estudo revela aquela que parece ser a preocupação maior desse Organismo e de suas fontes de financiamento, conforme se verifica na fala sobre os jovens: “*They are the drivers of development economic in a country. Foregoing this potential is an economic waste.*”⁴⁷ (OIT, 2010, p. 6). De resto, o documento apresenta uma cartilha do que precisa ser feito para “salvar” a juventude, com grande foco em programas de escolarização e treinamento.

A tomada desse público em função de seu potencial econômico, e do desemprego como um problema contingencial e de natureza desviante no âmbito do funcionamento macroeconômico, dão o tom das preocupações sociais atravessadas pela economia e da prescrição de “pequenos ajustes” para o restabelecimento das condições ideais da economia de mercado.

Possivelmente aí encontremos explicação para a falta de referência dos

⁴⁷ Tradução livre: Eles são os condutores do desenvolvimento econômico de um país. Desconsiderar esse potencial é um desperdício econômico.

jovens em relação ao trabalho e à educação escolar, que são buscados no limite das necessidades e como demandas externas, mas não como possibilidades de realização pessoal ou como projetos de manifestação da subjetividade e construção da sociabilidade do jovem estudante/trabalhador.

Além da falta de identidade com as políticas de desenvolvimento conduzidas pela dimensão puramente econômica, devemos considerar, ainda, que os jovens são instados a aderir a projetos de obtenção de renda centrados no emprego e na condição de assalariados, justamente no momento histórico em que crescem as relações de trabalho “flexíveis”, sem cobertura legal e, portanto, mais precárias.

De acordo com os dados da PNAD 2011 (IBGE, 2012), 61,3% dos trabalhadores tinham carteira assinada naquele ano. Não havia dados segmentados para os trabalhadores jovens em 2011, mas a PNAD 2008 (IBGE, 2009) mostrava que para o grupo da faixa etária dos 14 aos 17 anos a taxa de formalização do contrato de trabalho (assinatura em carteira) era de apenas 9,7%, o que revela a maior vulnerabilidade dos jovens, tendo em vista as restrições legais para a formalização, antes dos 16 anos, além da falta de experiência, de maior escolarização e de referência profissional.

Isso tudo porque, no contexto desse esforço para corrigir os “desvios” do sistema capitalista, as estratégias empresariais usadas para gerar empregos aos jovens latino-americanos têm sido, segundo Abad (2005), uma combinação de exigência de capacitação, benefícios fiscais e flexibilização trabalhista. Tais mecanismos até podem contribuir para a redução ou manutenção das taxas de desemprego, mas à custa de uma relação de trabalho cada vez mais precária, caracterizando uma “crescente proletarização das massas”, no sentido de que cada vez mais se amplia o contingente de pessoas que dependem da venda da sua força de trabalho para sobreviver.

Embora o discurso econômico de que “trabalho informal não é sinônimo de trabalho precário” vá se incorporando ao senso comum, haja vista os inúmeros casos em que a informalidade é apontada como opção do trabalhador, devemos compreendê-lo no contexto das adequações do mercado ao aumento da competição e à redução das margens de lucro. Assim como a expulsão do campo é muito mais explicativa do êxodo rural do que a atração pela cidade, da mesma forma seria uma tergiversação imputarmos ao trabalhador o interesse pela informalidade sem reconhecermos a sua expulsão deliberada do mercado formal como estratégia de redução de custos do sistema produtivo.

Em todo caso, ainda que tivéssemos a ilusão de que essa estratégia é uma novidade no âmbito do capitalismo, deveríamos mesmo assim considerar que, em última instância, os processos de marginalização e vulnerabilidade não significam a expulsão dos trabalhadores do sistema, mas sim uma “exclusão includente”, no dizer de Kuenzer (2004), de modo que o desenvolvimento de renovados e criativos mecanismos do capital mantêm-se fiel ao objetivo de sempre: a exploração.

Assim, quando tentamos compreender as relações dos jovens com a escola e com o trabalho, e nesse afã nos defrontamos com situações laborais que nos parecem originais, como o trabalho realizado para um empregador oculto (exemplo dos catadores de lixo reciclável, para citar uma condição bastante precária), ou no caso dos “eternos estagiários” das atividades administrativas em geral (condição de trabalho melhor que a do exemplo anterior, mas tão aviltante quanto a ela no quesito exploração), tendemos a nos surpreender e tratar o fenômeno como algo novo, que caracteriza uma exclusão. Para Oliveira, todavia,

ainda que algumas dessas formas não fossem conhecidas em momentos anteriores, ou melhor, ainda que não despertassem a atenção que passaram a merecer em nossos dias, isso não configura uma alteração substantiva do sistema do capital, marcado, ontem como hoje, pela exploração e degradação no âmbito das relações econômico-produtivas, pela dominação e opressão no âmbito das relações político-sociais e pela indiferenciação e alienação no âmbito das relações simbólico-culturais. Não estamos, portanto, diante de qualquer novidade substantiva que requeira um novo paradigma. (OLIVEIRA, 2004, p. 147).

Com isso não estamos tentados a ignorar ou negligenciar os efeitos das novas manifestações do capital nas relações de trabalho, senão apenas analisar esses fenômenos no âmbito da totalidade social e no conjunto dos princípios, estratégias e mecanismos que regem o sistema capitalista e que condicionam a vida da classe trabalhadora. Para citar um exemplo, uma situação de estágio não seria reprovável se ela não representasse uma forma barata de exploração da mão de obra, primeiro porque os aspectos formativos acabam subsumidos pelas necessidades de eficiência produtiva e, além disso, simplesmente porque, na maioria dos casos, o estagiário representa economia na contratação de um trabalhador.

Retomando nossa análise, verificamos que outro componente desse intrincado cenário que aflige os jovens na sua relação com o mercado de trabalho é o relacionado à experiência laboral. Segundo Ribeiro e Neder (2009, p. 483), “a maior desvantagem dos jovens desocupados em relação aos adultos é a insuficiente

experiência laboral em vez do nível de escolaridade”. Estudando as diferenças entre as possibilidades de obtenção de emprego de grupos de jovens pobres e não-pobres, esses pesquisadores descobriram que o diferencial na taxa de ocupação desses grupos não pode ser atribuído exclusivamente ao baixo nível de escolaridade.

A escolaridade exigida pelas empresas é naturalmente ampliada como estratégia de seleção, tendo em vista a abundância de candidatos, o que em si não tem nada de novo. A novidade, no estudo, é que embora os não-pobres tenham, em comparação com os pobres, menores taxas de desocupação, “o declínio significativo dessa taxa se inicia a partir dos desocupados com mais de 11 anos de estudo” (RIBEIRO e NEDER, 2009, p. 505). Dito de outra forma, mais pobres ou menos pobres, todos precisarão enfrentar o drama do desemprego em algum momento da vida sob o capitalismo - os jovens muito mais vezes que os demais; no entanto, a integralização da educação básica, com o término do ensino médio, pesa positivamente nas chances de inserção em relação aos menos escolarizados.

Se, além disso, houver a possibilidade de se cursar a educação profissional integrada ao ensino médio, a inserção pode ser ainda mais potencializada, em função da valorização de determinados cursos técnicos pelo mercado⁴⁸, mas principalmente pela possibilidade de se fazer um percurso formativo que contempla a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia e contribui para a educação integral. A formação que pode assegurar ao jovem a construção de uma condição qualitativa melhor deve levar ao desenvolvimento intelectual, físico e profissional, conforme defendido por Marx e de acordo com as referências que já anunciamos neste texto.

Na falta de dados atualizados específicos sobre a juventude, apresentamos na TABELA a seguir a realidade que os indicadores médios normalmente encobrem, qual seja a de que o desemprego também afeta diferentemente os desiguais:

TABELA 15 – TAXA DE DESEMPREGO ABERTO NO BRASIL METROPOLITANO, POR DÉCIMO DE RENDA DOMICILIAR *PER CAPITA* – 2005/2010 – EM %

Ano	Primeiro	Quinto	Décimo
2005	23,07	8,46	2,05
2010	33,33	4,14	0,94

FONTE: Comunicado n. 76 (IPEA, 2011a).

⁴⁸ Há casos específicos de vagas que só podem ser supridas por detentores de títulos de técnicos de nível médio, como no caso das áreas de Segurança do Trabalho e Enfermagem. Além dessas há um número muito grande de ocupações que, mesmo não dispendo de restrição legal para o exercício, dependem de formação técnica específica. O recente estudo feito por Maciel (2011) e relacionado ao impulso que a descoberta de petróleo na camada pré-sal do litoral brasileiro, demonstra falta de sintonia entre a oferta e as demandas específicas de técnicos de nível médio para essa atividade.

As taxas apresentadas mostram que para os integrantes do primeiro decil de renda o desemprego está se ampliando, enquanto para os demais o desemprego se reduz. Além disso, devemos considerar que o desemprego para os menos pobres é naturalmente mais suportável do que para os mais pobres. Em outras palavras, quanto mais precária a condição financeira familiar, maior a vulnerabilidade laboral. Transpondo essa análise para os grupos juvenis, que sofrem mais com o desemprego, temos uma ideia do grau de desalento que reflete a percepção do limitado poder do trabalho para a mobilidade socioeconômica.

As constatações permitidas pelo conjunto de dados apresentados até aqui dão uma dimensão do tamanho do esforço que precisa ser feito, tanto para manter ou recuperar a condição de empregabilidade dos adultos, para usar um termo do mercado de trabalho, quanto para proporcionar as condições de acesso dos mais jovens. Nesse campo se situam as discussões que tomam a educação como um componente importante do processo de inserção socioeconômica da população. Aí se situa, também, a educação profissional de nível médio como uma oferta que pode contribuir para ressignificar o ensino médio no contexto da sociedade em crise do século XXI.

No momento em que a educação passa a receber mais atenção no mundo todo, era esperado que a orientação do sistema produtivo tomasse a dianteira no uso do discurso da emergência da escolarização dos trabalhadores e as políticas públicas reverberassem essa orientação.

Apesar das iniciativas brasileiras no âmbito das políticas públicas no campo da educação, percebemos que no conjunto dos esforços de melhoria dos indicadores educacionais, o diploma de nível médio passa, dialeticamente, por um processo de valorização/desvalorização. Mesmo sendo indispensável para melhorar as condições de competir por uma vaga, o ensino médio talvez não seja assim tão valorizado pelo mercado, dependendo das condições de oferta e procura de trabalho em determinada região, da infraestrutura educacional pública disponível e da dinâmica econômica, chegando a ser utilizado, em situação financeira favorável e atípica para a realidade brasileira, tão somente como passaporte para prosseguir nos estudos em nível superior, conforme indicações já feitas durante a pesquisa exploratória apresentada no primeiro capítulo e análises retomadas no capítulo quatro, com o aporte da pesquisa empírica qualitativa.

Para avançar nessa discussão, precisamos lembrar que a certificação escolar

é, como tudo no sistema capitalista, uma mercadoria que tem o seu valor de troca ampliado ou reduzido, dependendo de uma série de fatores, mas basicamente a partir do que se acreditou ser a “mão invisível do mercado”⁴⁹, que regula os preços em função da oferta dos produtos. Mas nesse caso, quando é que o ensino médio perde seu valor de troca? Pela lógica do mercado, quando há excesso de oferta de trabalhadores com esse nível ou com níveis de escolarização superiores.

Não faz parte dos nossos objetivos de pesquisa analisar a transição dos jovens do ensino médio para o ensino superior, mas não ignoramos, conforme dados apresentados no primeiro capítulo, que muitos dos jovens pesquisados, inclusive do PROEJA, alimentam a esperança de prosseguir estudos para além da educação básica. Nesse sentido, nos limitamos a lembrar de que a ampliação das vagas nos cursos universitários tem permitido o ingresso paulatino de muito mais egressos do ensino médio na universidade. Segundo o MEC/INEP (2011), entre 2001 e 2010 a ampliação das matrículas foi de 89,4% nas instituições públicas e de 115,4% nas escolas privadas, sinalizando que essa demanda continuará a orientar as políticas públicas e, principalmente, a expansão educacional privada como um negócio lucrativo.

Apesar da ampliação das vagas no ensino superior e do acesso igualmente crescente dos egressos do ensino médio nesse nível educacional, também é expressivo o número daqueles que não prosseguem os estudos, seja porque não têm interesse, seja porque efetivamente não conseguem materializar essa intenção, o que reforça o caráter ainda elitista da educação superior, ancorado na meritocracia educacional dos “mais esforçados” ou dos “mais inteligentes”.

Independentemente do seu encaminhamento para a universidade, a conclusão do ensino médio é o momento em que se observa o aprofundamento (em alguns casos mais, em outros menos) do confronto dos jovens com a necessidade de inserção no mercado de trabalho. Dessa constatação decorre o já antigo dilema sobre o currículo do ensino médio e sobre suas versões propedêutica ou técnica⁵⁰.

⁴⁹ Esta expressão se incorporou ao discurso neoliberal para indicar o poder que o próprio mercado (pessoas e organizações) tem, sem a tutela do Estado, de resolver seus problemas e, em última análise, de maximizar suas receitas. Embora haja controvérsia sobre a sua origem, a maioria dos autores atribui ao filósofo e economista escocês Adam Smith (1723-1790), autor de “A Riqueza das Nações”, o pioneirismo de utilizar a expressão, ainda que a usasse inicialmente como “mão invisível”, tendo sido acrescentada a palavra “do mercado” mais tarde. (BORGES, 2006).

⁵⁰ A tradicional abordagem dicotômica entre escola propedêutica e escola profissionalizante é nada mais nada menos do que a expressão curricular da dualidade estrutural da sociedade dividida em classes e cujo aprofundamento será retomado no terceiro capítulo deste texto.

Essa discussão restabelece a necessária análise dos propósitos dessa etapa da educação básica:

Sabemos bem da centralidade que o trabalho ocupa na vida dos jovens que estão no Ensino Médio e, sem confundir isso unicamente com a defesa da educação profissional (as coisas não são sinônimas), parece ser necessário aprofundar as conexões entre a escola e o mundo do trabalho, como um direito essencial para a cidadania juvenil. (CORTI, 2009, p. 15).

Se o mundo real que orienta os sujeitos nas suas escolhas é o da realização da produção e reprodução da vida pelo trabalho, não é exagero pensarmos sobre a necessidade de desenvolver processos formativos coerentes com a lógica da inserção laboral vigente no modo de produção hegemônico, uma vez que é este o caminho que pode assegurar as condições de existência para a maioria dos sujeitos. Nesse sentido, a educação profissional apresenta-se como uma possibilidade, senão mesmo uma exigência.

Com isso não estamos atribuindo à educação escolar em geral, e à educação profissional em especial, um papel determinante no acesso às ocupações do mercado, pois ainda que fosse possível imaginar situações de aparente segurança quanto ao emprego e renda, a insatisfação e o medo continuarão a rondar o horizonte dos jovens trabalhadores, o que se constitui em uma lei basilar que rege a vida daqueles que, como classe, estão sob o domínio do capital.

Nesse sentido, a educação profissional que defendemos não pode abdicar de uma formação que tenha no horizonte a politecnicidade⁵¹, seja para o exercício da cidadania na vigência do capitalismo, seja para o desenvolvimento das capacidades humanas necessárias à constituição de uma nova sociedade, para além do capital.

Síntese do capítulo

Com este capítulo, intitulado “os jovens, a escola e o mundo do trabalho”, procuramos apresentar os elementos que contribuem para a aproximação com o objeto de estudo, a saber, a juventude e as suas relações com a escola e o trabalho.

Na seção “a juventude e o sentido de ser jovem no século XXI” discorreremos sobre a dificuldade de apreensão da categoria juventude sem situá-la no seu tempo e espaço. As abordagens teóricas tradicionalmente usadas nos diversos campos do

⁵¹ Além das considerações sobre a politecnicidade ou concepção politécnica de educação já feitas no decorrer desta seção, outras análises serão feitas, com o devido vagar, no terceiro capítulo.

conhecimento já não dão conta de explicar a complexidade que é ser jovem estudante e ser jovem trabalhador no século XXI.

As relações com a escola e com o trabalho acabam subdimensionadas se para a sua compreensão não considerarmos os elementos da prática social que se apresentam como limitadores e/ou potencializadores da realização da subjetividade dos jovens da classe trabalhadora no contexto da contemporaneidade. Em outras palavras, os jovens não podem ser estudados e compreendidos exclusivamente pela classificação etária ou mesmo pela condição de classe, senão pela totalidade complexa da sua subjetividade e pelo protagonismo que exercem na sociedade.

O passado de esperanças e o presente de vulnerabilidade socioeconômica para grande parte da juventude precisam ser tomados como elementos reveladores dos equívocos na compreensão e na abordagem da juventude e como ponto de partida para a criação de novas possibilidades, que devem contemplar não só a realização da objetividade material como também a satisfação das necessidades mais subjetivas dos jovens, como o desejo de pertencer e de participar das decisões que lhe dizem respeito.

Por fim, a primeira seção sinaliza para a EPTNM, de forma integrada e politécnica, como a oferta de ensino médio que pode proporcionar a inserção escolar dos jovens da classe trabalhadora e assegurar uma formação mais ampla, que contempla o desenvolvimento das capacidades e a satisfação das necessidades, mas que vislumbra na vida coletiva a expressão da sua realização sócio-histórica.

As condições atuais e o que se espera da última etapa da educação básica destinada ao público jovem das classes populares foram os temas apresentados na segunda seção, intitulada “escola para os jovens da classe trabalhadora”. A partir de uma análise sobre a permanência do papel ainda hegemônico desempenhado pela escola na atualidade, mostramos dados que apontam para uma dubiedade no atendimento dos jovens.

Verificamos a estagnação das matrículas do EMR nos últimos anos, o que se reflete em taxas de frequência e conclusão que não ultrapassam a 50%, mesmo considerando os alunos em idade regular. Embora as matrículas da educação profissional técnica de nível médio tenham avançado, isso ocorre de forma muito lenta e mediante ofertas não integradas ao ensino médio (concomitante e subsequente). Além disso, mais da metade das matrículas da EPTNM estão na rede privada.

A compilação e apresentação dos dados revelam que o total de

aproximadamente 10 milhões de matrículas no ensino médio representa pouco perto dos 34 milhões de brasileiros que estão na faixa dos 15 aos 24 anos. Parte desse público que não está na escola, também não está trabalhando ou procurando emprego, o que perfaz 8,8 milhões de jovens com idade entre 15 e 29 anos.

O ensino médio noturno, uma demanda dos jovens e adultos trabalhadores, é do ponto de vista quantitativo, atendido basicamente pelas redes estaduais, que perfazem 97% das matrículas noturnas no Brasil. A rede federal, que dispõe de melhor infraestrutura para o atendimento da educação profissional, ainda concentra suas matrículas nos períodos matutino e vespertino.

Diante desse quadro, parece que o governo federal vislumbrou no PRONATEC uma estratégia que procura responder aos números ainda incipientes de escolarização média e de formação técnica, o que coincide com as demandas das grandes obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), do governo federal, e dos preparativos para os grandes eventos internacionais a serem realizados no Brasil. O fato de tais obras serem executadas por grandes conglomerados privados nacionais e internacionais explica o discurso do “apagão de mão de obra”, protagonizado pelo sistema produtivo, como indutor da política federal de formação técnica e qualificação profissional pela via da transferência de recursos públicos (na ordem de R\$ 24 bilhões, até 2014) para a iniciativa privada, articulada em torno do Sistema S.

Assim, os dados todos apontam para a afirmação da escola como uma necessidade para a inserção socioeconômica dos jovens, mas ao mesmo tempo para as dificuldades de se melhorar os indicadores e atender os jovens, conforme se verifica na falta de perspectiva das políticas públicas, que não atendem satisfatoriamente às necessidades na forma do ensino médio integral, não ampliam as condições de oferta noturna de qualidade e optam pela terceirização com transferências de recursos para a iniciativa privada. Tais condições também ajudam a explicar a falta de adesão dos jovens às formas de sociabilidade pensadas para eles, pela via da educação e do trabalho, e aos projetos de futuro impostos pela sociedade.

Na terceira seção, que aborda a “relação do jovem com o trabalho e a educação”, procuramos analisar não apenas os aspectos relativos à falta de espaço para os jovens no ensino médio, mas também a sua falta de adesão ou interesse pela escola e/ou pelo trabalho que lhes são apresentados pela sociedade capitalista do século XXI. O estudo dessa relação contribui para a constatação de que, no

âmbito da classe trabalhadora, as categorias juventude, escola e trabalho são indissociáveis, pois a relação dos jovens com a escola de ensino médio passa necessariamente pela relação com o trabalho, e vice-versa.

Nesse sentido, se esses dois “mundos”, do trabalho e da educação, são espaços importantes e complementares de realização da condição juvenil, o ensino médio e a educação profissional carregam uma enorme potencialidade de contribuição para realização dos jovens enquanto sujeitos históricos cujos direitos são pouco respeitados.

A retrospectiva teórica e os dados estatísticos mostram que a realização da subjetividade juvenil não se limita à inclusão laboral, pois se assim o fosse a sociedade estaria diante de uma tragédia humana. Verificamos que, diante das dificuldades de inserção social pelo trabalho, conforme demonstram os altos índices de desemprego e as precárias condições laborais, é preciso refletir sobre os mecanismos desenvolvidos pelos próprios jovens para o enfrentamento dos condicionamentos sociais para a produção da sua materialidade e da sua imaterialidade.

No momento em que os valores cultuados pela sociedade capitalista não encontram mais o mesmo apelo junto aos jovens, é preciso conhecer os mecanismos de resistência juvenil ou de realização da sua subjetividade a partir dos nexos entre as perspectivas presentes nas políticas públicas, as alternativas de sociabilidade e sua condição concreta de vida, estudo e trabalho.

Nesse sentido, a EPTNM apresenta-se como uma política pública educacional que, combinada com outras ações sociais emergentes⁵², precisa e pode responder positivamente aos anseios de inserção socioeconômica qualificada dos jovens trabalhadores. Se os dados mostram uma precária cobertura escolar em relação ao ensino médio, se o sistema produtivo acena para o acirramento dos processos seletivos, se há milhões de jovens e adultos que não estudam e/ou não trabalham, tudo isso configura um quadro de total descompasso entre as intenções políticas, os discursos e a realidade concreta do Brasil da segunda década do século XXI.

Os elementos até aqui apresentados, por si só, permitem-nos inferir pela pertinência de ações, no âmbito do estado, que ampliem as possibilidades de democratização do acesso da classe trabalhadora à última etapa da educação

⁵² Tais ações precisam se orientar pela garantia de acesso de todos, independentemente da idade, local de moradia, condição econômica e de trabalho, à escola pública gratuita e de qualidade.

básica, de onde a educação profissional de nível médio surge como síntese de múltiplas necessidades da classe trabalhadora, e campo de disputa com o capital.

A garantia de acesso das pessoas mais pobres à escola pode ser o primeiro passo, ainda que nos limites históricos da sociedade capitalista, para a gestação de uma contra-hegemonia ao próprio sistema. Se o “conhecimento é revolucionário”, a luta precisa começar nos espaços que reúnem, ainda hoje, as melhores condições para a materialização de um projeto coletivo teórico-prático: na escola e no trabalho.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO BRASILEIRO RECENTE

[...] diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.
(MÉSZÁROS, 2004).

Os brasileiros pobres que estudam e trabalham são verdadeiros heróis. Submetem-se a uma jornada de até 16 horas diárias, oito de trabalho, quatro de estudo e outras quatro de deslocamento. Isso é mais do que os operários no século XIX.
(POCHMANN, 2011).

Neste capítulo analisamos a especificidade do ensino médio no contexto da educação básica, fazendo uma síntese dos impactos das alterações legais mais recentes sobre essa etapa escolar e apresentando a educação profissional técnica como uma possibilidade concreta de intervenção na realidade que cerca a população mais pobre, e como possível indutora de uma ressignificação da educação média no Brasil.

Nesse sentido, retomamos as discussões sobre o ensino médio como um direito de todos os jovens com idade até 17 anos, situamos e analisamos o movimento político e as alterações efetivadas no contexto em que foram criadas e alteradas as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional e, por fim, resgatamos e aprofundamos as discussões em torno das disputas e confrontos conceituais no âmbito das proposições para a educação profissional técnica de nível médio no Brasil.

3.1 A UTOPIA CONTINUA

Já estudamos a juventude, no segundo capítulo, enquanto categoria que se expressa pela educação e pelo trabalho, mas também pelas objetivações que escapam às percepções sensoriais mais imediatas do cotidiano.

Se os jovens se deparam na realidade concreta da vida com as sensações positivas ou negativas que decorrem da satisfação das suas necessidades de indivíduos autônomos ou sujeitos sociais, muito se deve ao dilema que marca a condição juvenil, hoje mais do que antes, no que se refere ao posicionamento para a inserção e permanência nos espaços sociais entendidos como de trabalho e de

educação.

Inúmeras alterações legais no campo da educação, que repercutem outras mudanças mais amplas na orientação da sociedade contemporânea, têm influência direta sobre a oferta e o acesso das classes populares à escola. Nesse conjunto de modificações, duas afetam diretamente o sujeito jovem da faixa etária até os 17 anos:

- A aprovação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC n. 59/2009, pelo Congresso Nacional, que torna obrigatório o atendimento escolar público para toda a população que tenha entre 4 e 17 anos.
- A promulgação da Lei n. 12.061/2009, que assegura o acesso ao ensino médio público e gratuito. (BRASIL, 2009)

Em estudo que analisa as condições em que se deram tais alterações, Corti (2010) manifesta preocupação pela falta de debate, tanto na sociedade como um todo, quanto no ambiente educacional em particular, e destaca a compulsoriedade do ensino médio para os jovens como um problema à parte, tendo em vista os modelos em vigência e a não observância das distintas realidades territoriais e das “juventudes”.

A pesquisadora chama a atenção para duas vertentes nos poucos debates sobre essas mudanças legais: i) uma visão crítica alertando que a obrigatoriedade subtrai o direito de escolha dos jovens e torna compulsória uma escola que eles podem estar rejeitando. Nesse sentido, o foco deveria ter sido a melhoria da escola, e a questão central, a definição de que escola se pretendia universalizar; ii) uma visão favorável, que entende que “a obrigatoriedade pode lançar um foco inédito sobre o ensino médio no Brasil, criando um processo de inclusão dos jovens e induzindo maiores investimentos governamentais”. (*idem*, p. 55).

Ambos os argumentos são pertinentes e precisam ser considerados para que as alterações legais surtam os efeitos quantitativos e qualitativos desejados: universalizar as oportunidades de escolarização e melhorar a oferta nos aspectos curriculares e didático-pedagógicos.

Quando se fala em ensino médio no Brasil, deve-se considerar que ele tem a ver com muita gente. De acordo com Simões (2010), o estudo dessa etapa escolar pode ser tomado sob duas perspectivas: daqueles que estão na faixa entre 15 e 17 anos, época considerada regular, e que abrange perto de 10 milhões de brasileiros; daqueles que, com idade de 18 anos ou mais, ainda não tiveram a chance de

concluir a etapa final da educação básica, os quais representam mais uns 20 milhões de pessoas⁵³.

Considerando que, segundo a última Sinopse Estatística da Educação Básica recém-divulgada (INEP, 2012), a totalidade das matrículas de ensino médio (exceto EJA não presencial) somaram 10,5 milhões (apenas 140 mil a mais que em 2010), aí incluídos aqueles com idade superior a 17 anos, tem-se uma dimensão do tamanho do trabalho e do investimento necessário para atender a esse público. A exemplo do que aconteceu no caso do ensino fundamental, parece que somente uma concentração de esforços de todos, governo e sociedade civil, poderá oxigenar o ritmo de cobertura do ensino médio, tanto para o público em idade regular quanto para o público com déficit etário. Esse é o desafio posto no plano quantitativo.

No que se refere à qualidade do ensino médio, a discussão passa necessariamente pela redefinição do papel da escola, pelo reconhecimento e socialização das boas práticas pedagógicas e pelo incentivo às iniciativas inovadoras, levando-se em conta as especificidades do público atendido, da região de atuação e dos objetivos formativos.

A esse respeito, uma ampla pesquisa coordenada por Neubauer (2011) e desenvolvida por encomenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, em parceria com o MEC, analisou as melhores práticas e políticas para o ensino médio no Brasil, a partir de estudo amostral com 35 escolas de todas as regiões brasileiras. Do rico conjunto de conclusões, destacamos a que demonstra uma falta de socialização das práticas docentes e de discussão dos problemas comuns às escolas:

A formação docente, fortemente ancorada no trabalho individualizado do professor, e a cultura escolar vigente colocam obstáculos a que se tenha acesso ao que se passa na sala de aula, o que dificulta, em muito, o alcance das mudanças almejadas. (NEUBAUER, 2011, p. 26).

⁵³ Hoje o Brasil tem 51,1 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos. Se considerarmos somente aqueles com idade entre 15 a 24 anos, esse número fica em 34 milhões. (IPEA, 2008). Disso podemos concluir que cerca de um terço está na escola; os demais não estão, ou porque já concluíram o ensino médio ou porque não tiveram interesse ou não puderam acessar essa etapa da educação básica. Para uma maior aproximação com o quantitativo, podemos tomar como referência os dados apresentados por Maria M. Machado (2010, p. 253), e obtidos a partir da PNAD/IBGE de 2010, informando que a população com 18 anos ou mais (que poderia ter concluído o ensino médio) no Brasil é de cerca de 135 milhões, dos quais 102,1 milhões ainda não concluíram a educação básica. Mesmo expurgando do cálculo os brasileiros com 60 anos ou mais, que dependeriam de uma educação diferenciada, a quantidade de brasileiros de 18 a 59 anos sem o ensino médio se aproximaria de 80 milhões, o que não se constitui em uma demanda meramente “residual”, conforme alerta a pesquisadora.

Assim, grande parte dos problemas escolares no ensino médio estaria relacionada ao trabalho docente propriamente dito, não somente o didático-pedagógico, mas o formativo e identitário. Para tanto, deveriam ser feitos esforços para melhorar a formação inicial dos professores, reduzir o isolamento docente no interior da escola, incentivar e proporcionar a socialização dos conhecimentos pedagógicos e banir a ideia de que autonomia requer isolamento, o que compromete sobremaneira o diálogo e a construção de um trabalho docente coletivo e integrado.

Os pontos levantados por Neubauer remetem a outras importantes pendências relacionadas à atividade docente, como os problemas relativos às condições de trabalho, e que abrangem desde questões básicas ainda não solucionadas, como os baixos salários e a falta de um plano de carreira, até às mais sutis, referentes à precariedade do clima psicológico na realização do trabalho docente nos estabelecimentos.

Dentre os problemas escolares no âmbito do ensino médio, também precisamos considerar aqueles relativos ao currículo, tendo em vista a necessidade de conciliar a universalização (para o grupo etário dos 15 aos 17 anos) ou expansão (para o grupo dos que têm acima dessa idade) com a requerida qualidade. Nesse sentido, no ano de 2009 foi criado o programa Ensino Médio Inovador (MEC, 2009), com o objetivo estimular as redes públicas estaduais de ensino a desenvolverem e experimentarem novos modelos curriculares, mediante apoio técnico e financeiro da União.

Parece ser esse o caminho da construção de um ensino médio que acolha os jovens e adultos, mantenha-os na escola e proporcione uma formação de qualidade:

A definição de políticas públicas mais adequadas e exitosas para o ensino médio passa hoje pelo debate sobre sua identidade, seu currículo e seus objetivos – definição que, acreditamos, deve estar amparada não só em estudos, pesquisas, conhecimentos acumulados, mas também no debate com a sociedade. (CORTI, 2010, p. 57).

Um projeto de escola é sempre um projeto que interfere diretamente na vida de tantos quantos a ela tenham acesso, e indiretamente na vida de todos. Se não é determinante, no contexto do que se compreende como processo formativo a educação escolar leva a uma constituição histórica de todos que atuam no ambiente pedagógico.

O aumento da escolaridade coincide, em geral, com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens [...] Enxergando

por esse prisma, é possível afirmar que os condicionantes sociais que delimitam determinada estrutura de transição (processo de mudanças para distintas situações de vida) interferem na constituição das trajetórias sociais dos jovens, na constituição de seus “modos de vida” e na possibilidade que encontram de elaborar seus sentidos de futuro. (CARRANO, 2010, p. 160).

Logo, a escola concebida para atender aos jovens da classe trabalhadora, e que inevitavelmente interferirá nas suas trajetórias sociais, deve considerar as vivências, tanto do âmbito escolar constituído para o processo educativo, quanto da concretude e totalidade da vida que se realiza em espaços e tempos que extrapolam o ambiente institucional. Talvez uma pista da ineficácia do trabalho pedagógico possa ser encontrada na falta dessa compreensão por parte da equipe escolar, simultaneamente a pouca adesão dos sujeitos aos projetos previamente elaborados para eles. No dizer de Carrano (2010, p. 155), “hoje uma das mais importantes tarefas das instituições é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais”.

Apesar de a escola não ter sido forjada para fazer justiça (assim entendida no contexto das relações jurídicas), “comete injustiças” quando se afasta do seu propósito original de formar pessoas capazes de atuarem de forma autônoma, política e intelectualmente, diante do mundo que as cerca. Para isso é preciso que a escola persiga a equidade, repensando o seu papel e as suas práticas:

[...] não podemos continuar restritos a uma forma de justiça escolar que não podemos e que talvez não queiramos realizar, lamentando os estoques de fracassos escolares, as ondas de violência, as formações sem perspectivas e a perda de confiança e de interesse dos alunos na escola. Estamos habituados demais a observar uma degradação relativa da qualidade e da equidade no nosso sistema educativo, limitando-nos a acusar as imperfeições da sociedade. Certamente, a escola não é uma ilha deserta, mas isso não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é, e sem o aceitarmos tal como é. (DUBET, 2008, p. 119).

A fala de Dubet é uma apologia ao trabalho da escola para a construção de uma sociedade que, conquanto carregue as marcas negativas do tempo presente, é ela própria portadora do germe da mudança.

Pode parecer que, assim agindo, a escola estaria abandonando uma luta maior no plano da superestrutura social, uma vez que ficaria restrita às reformas do seu *modus operandi* no limite dos condicionamentos do sistema capitalista. Se tomarmos como ponto de partida a realidade em que se encontram inseridos os jovens trabalhadores, poderemos concluir que o problema que mais os afeta não é a “falta” de educação propriamente dita, mas possivelmente a negação diária dos seus

direitos básicos de cidadão. Nesse aspecto parece que a educação escolar tem pouco a contribuir e a palavra de ordem que se apresenta está muito mais relacionada ao “enfrentamento público e político [das] desigualdades na esfera dos espaços de defesa dos direitos”. (SOARES, 2011, p. 235).

Todavia, mesmo que a classe trabalhadora tenha seus direitos constitucionais usurpados, e enquanto eles não forem respeitados, a escola continuará seu curso, ou seja, sua inércia em nada contribui para a melhora das condições daqueles a quem se destina. Parece-nos, então, que tal como os sujeitos, a escola precisa tomar para si a responsabilidade que é sua, de não medir esforços, conforme o alerta de Dubet, para realizar o trabalho que é seu e que nenhuma outra instituição pode fazer por si, ou pelo menos fazer melhor: educar.

Nesse intento, a escola pode desenvolver ações inclusivas e reivindicar políticas, ainda que transitórias e acusadas de paternalistas, que proporcionem dois efeitos: incluir os marginalizados no processo educativo formal e ao mesmo tempo assegurar, quando vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica crônica, que tenham condições mínimas de permanecer estudando. Para tanto, haveria necessidade de “criar uma rede de suporte a esses alunos, seja através de bolsas, de articulação com estágios efetivamente supervisionados, seja através de auxílio para alimentação, transporte etc.”. (FRANZOI *et al.*, 2008, p. 5).

Esses autores nos fazem lembrar que, de fato, a discussão da relação entre juventude e trabalho/educação tem se dado a partir de duas posições distintas: uma que defende a implantação de políticas de auxílio e de renda mínima com o objetivo de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho; outra que reconhece o trabalho como fator que favorece a vivência da juventude e a transição para a vida adulta.

A consequência da primeira posição seria o prolongamento do processo de escolarização como alternativa à inserção precoce e precária nos processos produtivos. Da segunda posição decorreria a definição de políticas públicas que garantam a conciliação entre estudo e trabalho de forma regulada e em benefício do processo de formação escolar e profissional. De acordo com Carrano, é preciso superar a falsa dualidade que se põe entre as posições, uma vez que

os contextos de transição dos jovens são diferenciados e que as políticas educacionais e de apoio aos jovens poderiam combinar as alternativas de forma a oferecer as duas possibilidades de suporte tanto à escolarização quanto à inserção nos mercados de trabalho. É preciso criar e estimular estruturas e estratégias de qualificação e apoio para o ingresso no mundo

do trabalho concomitantemente à melhoria da formação de base e cidadã que se espera que o ensino médio proporcione aos seus estudantes. (CARRANO, 2010, p. 162).

Não podemos pretender que a escola, não obstante a sua intencionalidade no âmbito das relações sociais contemporâneas, tenha potencialidade de suplantar um dos problemas que mais afeta os trabalhadores hoje, principalmente os mais jovens: o desemprego e a precariedade laboral. Também não significa, de outro lado, que a educação escolar não possa e não deva atuar também nesse campo contraditório que lidera as expectativas dos estudantes do ensino médio, qual seja o da escolarização como sinônimo de qualificação e preparação para o mercado de trabalho.

Se tais questões são caras aos sujeitos da ação escolar, a escola não pode desconsiderá-las. Pelo contrário, deve situá-las no horizonte da educação omnilateral, desenvolvendo o seu papel de mediadora na apreensão e enfrentamento do real. Quando faz a mediação entre o real e a sua representação, a escola cumpre um papel que lhe é singular: a formação para a tomada consciente de decisões que afetam a vida. O que dela devemos esperar de mais significativo, entre tantas coisas, é o desvelamento do discurso que se esforça para instrumentalizar a educação e desqualificar a classe trabalhadora.

A esse respeito, ao estudar as possibilidades da escolha profissional pelos jovens, Bock rejeita a ideologia liberal que responsabiliza o indivíduo pelo desemprego ou pela não conformidade com as exigências de qualificação. Sobre as notícias que disseminam a ideia de que sobram empregos e faltam profissionais qualificados para ocupá-los, ele ironiza:

Sempre aprendi que o capitalismo resolve rapidamente seus problemas de falta de mão de obra com treinamento de pessoal. Na minha opinião, isto é uma fantasia. O empregador procura profissionais, mas não quer pagar nada a mais, e isso não atrai a mão de obra. (BOCK, 2010, p. 220).

Ainda assim, conforme já discutimos anteriormente, se a escola não deve curvar-se às demandas do mercado de trabalho, também não pode furtar-se a essa perspectiva, pois é sob o sistema de produção que condiciona o trabalho à forma restrita de emprego que os seus alunos vivem e é basicamente nessas condições que deverão exercer alguma ocupação e obter renda. Assim, preparar para o trabalho, para a certificação que assegura o prosseguimento dos estudos e para a vida e a cidadania não são um mero acaso, mas os objetivos fixados em lei para o

ensino médio, de modo que cada um desses objetivos aciona, em maior ou menor grau, as motivações dos estudantes dessa etapa escolar.

A TABELA a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes jovens e que dão uma ideia da importância atribuída por eles a cada um dos objetivos do ensino médio:

TABELA 16 – EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO QUANTO ÀS FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO – EM %

Preparação para:	Expectativas ao entrar no ensino médio	Percepções depois de estar frequentando o ensino médio
O mercado de trabalho	43	17
O vestibular	25	21
A cidadania	8	10

FONTE: elaborado a partir dos estudos de Corti (2010, p. 59-60).

Os resultados apresentados por Corti revelam um aspecto importante da relação dos jovens com a escola no que se refere às diferenças entre as expectativas no ingresso e as percepções durante o percurso escolar.

Em relação à preparação para o mercado de trabalho, os dados mostram que a realidade do cotidiano escolar frustra as expectativas que os alunos depositavam na escola. Assim, embora 43% dos ingressantes deposite a esperança de que o ensino médio proporcione o preparo para o mercado de trabalho, durante o percurso escolar apenas 17% dizem perceber que isso está sendo realizado. Quanto à preparação para o vestibular também se verifica uma percepção inferior à expectativa, mas nesse caso menos significativa.

Já que a preparação para o mercado de trabalho despontava como a principal expectativa dos estudantes, Corti (*idem*, p. 62) investigou, então, quais as ações necessárias para responder adequadamente a essa preparação, obtendo como resposta mais importante a oferta de cursos profissionalizantes.

Esses dados corroboram os resultados da pesquisa exploratória que relatamos no primeiro capítulo deste texto. Nossa investigação evidenciou que os estudantes vêm para a escola em busca de formação profissional, sendo esse o fator citado pela maioria dos alunos (de 71 a 82% deles, conforme o tipo de oferta). O mesmo ocorre no caso da preparação para o prosseguimento dos estudos (vestibular), também lembrado pela maioria dos alunos (entre 62 e 87%).

Aqui é pertinente retomarmos a afirmação de que se a escola não pode se limitar a responder às demandas do mercado de trabalho ou da preparação para o vestibular, também é certo que não pode eximir-se desse papel. Quando lançamos a

hipótese de que a educação profissional de oferta integrada ao ensino médio, de caráter politécnico, e assentada no trabalho, na tecnologia, na ciência e na cultura, representa uma alternativa que se insere no movimento de resistência contra a hegemonia capitalista que se imiscui na escola, tínhamos a clareza dos limites da escola, ainda que progressista, tendo em vista a dualidade social que ela reproduz.

Nesse sentido, quando damos voz aos estudantes e evidenciamos seu interesse de formação “para o mercado”, passando a assumir essa demanda como um objetivo da EPTNM, não estamos abandonando a possibilidade emancipatória da escola ou reforçando a sua subserviência à lógica mercantil. O que defendemos é que os jovens da classe trabalhadora, que compõem o grupo mais vulnerável à inserção profissional, tenham suas expectativas consideradas no âmbito da ação pedagógica. Para isso, é necessário que compreendamos as reivindicações dos jovens trabalhadores no plano mais amplo da sociedade capitalista.

Assim, se por um lado os estudantes reproduzem o discurso social de que o ensino médio e a educação profissional têm a função de preparar para o trabalho, por outro estão manifestando o interesse e a necessidade de obter uma formação que lhes proporcione uma transição mais ou menos segura para a vida laboral, já que para a maioria essa será a última oportunidade de escolarização.

Essa limitação discursiva dos estudantes reflete, em parte, o que as pesquisas sobre o processo de implementação do ensino médio integrado no Brasil já têm demonstrado: que depois de quase dez anos da retomada da educação profissional como possibilidade formativa no âmbito das políticas educacionais brasileiras, as condições necessárias para a implantação da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio ainda não são satisfatórias, tendo em vista que os atores escolares (gestores, docentes, pedagogos) não assimilaram as bases em que ela deve se efetivar.

O livro organizado por Silva (2013), com o sugestivo título de *Ensino Médio Integrado: travessias*, apresenta um rico acervo de investigações empíricas que retratam as experiências dos primeiros anos de implantação do EMI, e as limitações às quais nos referimos.

Ao estudar as perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos com o ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Moura (2013) revela que, apesar dos avanços observados, há limites que têm forte relação com a falta de uma compreensão mais aprofundada acerca da sua concepção:

Ao conceber o EMI apenas como integração entre conteúdos da EP e do EM na perspectiva interdisciplinar considerada como diálogo entre diferentes disciplinas, negligenciam-se as dimensões epistemológica e ético-política na formação humana. Essas dimensões são essenciais, pois é a partir delas que se pode questionar, desde o currículo, o sentido das ciências e das tecnologias que estão envolvidas nos estudos e práticas realizadas. (MOURA, 2013, p. 74[?]).

Para esse estudioso, o conhecimento que interessa aos trabalhadores é aquele que, permitindo o avanço das forças produtivas, pode alterar a forma de viver dos seres humanos, sempre em conexão com as condições e as especificidades regionais.

Da mesma forma, Kuenzer e Garcia (2013) concluem que a implantação do ensino médio integrado no Paraná apresenta positivities e negatividades. Os limites estariam associados à falta de compreensão, por parte dos gestores, das dimensões que constituem a integração, à alta rotatividade e à falta de formação adequada dos professores. Apesar disso, as autoras argumentam que essa oferta

[...] é possível nos espaços de contradição de uma sociedade desigual que demanda, no limite, um trabalhador polivalente e multifuncional, desde que, num processo de construção de contra-hegemonia, os que vivem do trabalho não sejam meros espectadores do processo, mas sim protagonistas. (KUENZER e GARCIA, 2013, p. 46[?]).

Outro estudo da mesma coletânea, realizado por Nascimento e Amorim (2013), com estudantes do EMI com habilitação em Informática de dois estabelecimentos da rede pública do estado do Paraná, também concluiu que a implantação sofre de um problema nevrálgico para essa forma de oferta: a falta de compreensão da integração do ensino médio com a educação profissional:

Considerar que a proposta de integração que está sendo efetivada nas escolas vai ao encontro de uma concepção de politecnia é uma afirmação contraditória, visto que, de acordo com os relatos, a integração só ocorre pelo entendimento de relação entre disciplinas, ou seja, muitas vezes 'criam-se' situações onde conteúdos e áreas do conhecimento possam dialogar entre si, criando uma falsa ideia de integração, ou até mesmo confundindo-a com ações interdisciplinares. (NASCIMENTO e AMORIM, 2013, p. 169[?]).

O resgate desses primeiros relatos sobre as dificuldades encontradas para a implementação do EMI mostra, portanto, que a fala dos estudantes, antes ou depois de ingressar no ensino médio, também ecoa a falta de compreensão da integração entre educação profissional e ensino médio não só por parte dos demais atores da escola como também da sociedade como um todo, que ainda não assumiu essa

oferta como importante e viável para a formação dos jovens.

No caso dos estudantes do ensino médio, a sociedade impõe-lhes como “natural” que busquem na escola aquilo que falta na sua transição para a vida adulta, que pode franquear o seu ingresso no mercado de trabalho ou potencializar o seu acesso ao ensino superior. Em síntese, que proporcione melhores condições para a obtenção de emprego e renda, e acalente outros projetos de futuro.

Aqui devemos lembrar que se o trabalho enquanto categoria genérica é central na constituição histórica do ser humano, o trabalho reduzido a emprego pode se constituir em óbice a essa realização. Segundo Kosik (1995, p. 224),

a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis.

Dessa forma, assim como o trabalho, a escola continua fazendo parte da vida do ser humano do século XXI. O fato de que milhões de pessoas no mundo não tenham experimentado nenhuma experiência escolar não as exclui da categoria humana genérica. Logo, a vida não se resume à busca de um emprego e nem a escola à preparação para o mercado de trabalho. Há muitas outras questões fundamentais ao ser humano, que passam ao largo da qualificação para o trabalho fragmentado, característico do sistema capitalista.

Se a escola pode contribuir, e efetivamente pode, para a realização dos anseios dos estudantes que a procuram, o primeiro passo a ser dado é saber quais são esses anseios a partir da palavra do sujeito, de modo que a expressão da sua subjetividade não seja sufocada pelo discurso da racionalidade objetiva da vida material.

Os elementos que apresentamos nesta seção tiveram o objetivo de retomar os desafios que envolvem o ensino médio, tanto pela sua concepção quanto pelas expectativas a ele relacionadas pelos sujeitos jovens da classe trabalhadora. A seguir apresenta-se uma rápida incursão pelas recentes alterações legais que reconfiguraram o ensino médio e a educação profissional no contexto da educação brasileira.

3.2 UMA LEGISLAÇÃO EM MOVIMENTO

A educação escolar básica no Brasil esteve historicamente inacessível para parcela significativa da população, que não conseguiu avançar para além do ensino fundamental. Só mais recentemente o embate entre forças progressistas e conservadoras, numa frente, e de grupos de intelectuais orgânicos aos trabalhadores e ao capital, em outra, tensionou as políticas públicas educacionais, tendo como avanço a regulamentação dos recursos destinados à educação, e como retrocesso a transferência de parte desses recursos para a iniciativa privada.

As mudanças mais significativas no âmbito do que se convencionou chamar de movimento da reforma educacional tiveram início com a LDBEN 9.394/1996. Embora marcada por um golpe de relatoria nos bastidores do congresso nacional, que desconfigurou o projeto original construído ao longo de um processo amplo e democrático de discussões com a participação dos diversos segmentos da sociedade civil organizada, de toda maneira foi uma mudança no *status quo* do modelo educacional herdado do período da ditadura militar.

Outro marco no âmbito dessas mudanças foi a Lei n. 9.424/1996, que criou o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), definindo critérios técnicos e universais para o investimento e a distribuição de recursos entre os entes federados, com vistas ao ensino fundamental. Essa experiência, aperfeiçoada, deu ensejo à Lei n. 11.494/2007, que substituiu o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assegurando também ao ensino médio, atendido majoritariamente pelas redes públicas estaduais de ensino, uma fonte permanente de financiamento. (BRASIL, 1996, 2007).

Também nesse período foi elaborado e instituído, pela Lei n. 10.172/2001, o PNE, o qual estabelecia para o decênio 2001-2010, entre inúmeras metas “[...] o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental”. (BRASIL, 2001). Ao final da sua vigência e no momento em que as projeções para o próximo Plano ainda não estão aprovadas, sabe-se que muitas das projeções não se concretizaram, principalmente a que trata da universalização do ensino médio.

Tanto nos casos do FUNDEF quanto do FUNDEB, permanece a crítica dos

profissionais que defendem uma educação pública, gratuita e de qualidade, quanto à falta de maior comprometimento orçamentário da União, hoje em torno de 5% do PIB e, portanto, muito aquém dos 10% defendidos por estudiosos e entidades representativas dos interesses dos trabalhadores e do segmento educacional público. Essa decisão ainda não teve um desfecho, tendo em vista os embates que marcam a discussão e o trâmite do novo PNE no Congresso Nacional⁵⁴. Apesar disso, a Presidência da República tem feito esforço para a destinação de mais recursos à educação, conforme atesta a Lei n. 12.858/2013 (BRASIL, 2013), originada de um projeto do executivo federal, vinculando progressivamente até 2022, quando será atingida a meta de 75% dos *royalties* do petróleo para essa área; além disso, mais 50% dos recursos do Fundo Social do Pré-Sal.

Nesse contexto, depois do esforço para atendimento do ensino fundamental, a partir dos anos 2000 as preocupações se voltaram para o ensino médio, compreendido como etapa final da educação básica que ainda se ressentia de avanços, uma vez que a Lei 12.061/2009 se preocupa com a sua universalização, mas ainda não com a sua oferta universal, independentemente da idade. (BRASIL, 2009).

Há muito tempo que as indefinições em relação ao ensino médio vêm sendo apontadas, conforme o alerta de Bueno (2000, p. 154):

os diversos momentos e espaços de debate sobre a questão do ensino médio e da educação profissional, e de suas possibilidades de articulação/desarticulação, não parecem ter sido ainda eficientes e suficientes para superar incoerências, divergências e contradições no campo conceitual e oferecer às escolas um referencial abrangente, objetivo e seguro que oriente suas decisões.

A discussão sobre a dualidade, responsabilidade, condições de oferta e ingerência nas políticas para esse nível, levaram a pesquisadora a concluir em linguagem quase poética, que

as aventuras e desventuras do ensino médio brasileiro compõem um itinerário bastante acidentado e, nas diversas perspectivas dos formuladores de suas políticas específicas, seus divulgadores, estudiosos, executores e destinatários podem assumir uma ou mais dessas faces do

⁵⁴ O lance mais recente dessa discussão, ainda não concluída, foi a aprovação, em 26 jun. 2012, por uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados, de aplicação de 7% do PIB na educação nos cinco primeiros anos, e de mais 3% (perfazendo um total de 10) nos outros cinco anos de vigência do Plano. Se tal decisão for aprovada nas instâncias seguintes (Senado Federal e Presidência da República), terá sido uma das maiores conquistas recentes no âmbito das políticas sociais brasileiras. Segundo a nossa última verificação, em 13 de setembro de 2013, desde março deste ano a matéria está sendo apreciada pela Comissão de Assuntos Econômicos do Senado Federal.

romance, enquanto a realidade rebelde, mascarada por tantas superposições, preserva velhos problemas, contradições, indefinições e preconceitos. (*ibidem*, p. 177).

Mesmo assim, entendemos que há hoje um novo ânimo acerca do ensino médio. Apesar de tímidos, os números mostram que milhões de brasileiros até pouco tempo marginalizados de oportunidades de escolarização formal, passaram a desfrutar de alternativas de inclusão educacional básica, contando também com a opção da educação profissional técnica de nível médio.

É exatamente esse o campo específico em que se situa este estudo, debruçado sobre a análise das proposições, da pertinência e do significado da educação profissional integrada ao ensino médio, no atual estágio de desenvolvimento capitalista.

Para efeito de uma aproximação com o contexto em que se deu a retomada da educação profissional, lembramos que foram os Decretos n. 2.208/1997 e 5.154/2004 (BRASIL, 1997, 2004), bem como os pareceres e resoluções a eles relacionados, que trataram da organização e das diretrizes da educação técnica de nível médio. Em ambos os casos, ressentiram-se de melhor clareza na concepção e planejamento da educação profissional de modo que proporcionasse uma oferta livre da cilada que representam os cursos fragmentados, destituídos de significado mais amplo para a formação do trabalhador, ficando claro que tais alterações “se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 13).

A crítica que se disseminou entre os educadores que reivindicavam um itinerário formativo único e integrado, onde não houvesse separação entre educação profissional e ensino médio, prevista no Decreto n. 2.208/1997, é que sensibilizou o governo para a incorporação, pelo seu sucedâneo 5.154/2004, da possibilidade de oferta integrada.

Com o objetivo de estender o atendimento para um público antes pouco presente no ensino médio, o Decreto n. 5.840/2006 (BRASIL, 2006) ampliou a política de educação profissional para integrá-la à educação de jovens e adultos, mediante o que veio a se constituir no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Assim como os decretos citados, outros dispositivos legais afetaram o percurso recente da EPTNM no Brasil. Esse marco regulatório não escapa, todavia,

da lógica mercantil e se insere no plano das políticas públicas indutoras de melhorias nos indicadores de escolarização e “profissionalização”, que refletem o esforço para melhorar a imagem externa e possibilitar maior participação brasileira no mercado globalizado e na divisão internacional do trabalho.

Se esse movimento de generalização da lógica formativa é tangenciado pelos interesses do sistema produtivo, também é portador, dialeticamente, de uma positividade que pode atender às demandas dos trabalhadores. Assim, não é demais esperar que as políticas de educação profissional proporcionem a conclusão da educação básica e contribuam para a inserção laboral ou melhora das condições de ocupação e renda dos trabalhadores, sem que isso impeça o seu acesso a um ensino médio de qualidade, ou que obstaculize o seu avanço ao ensino superior.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação: cenários, avanços e limites

Ao considerarmos a educação profissional na perspectiva de atender aos interesses da classe trabalhadora, julgamos necessário fazer uma rápida retomada do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a última etapa da educação básica. A análise dos contextos social, econômico e político em que elas foram concebidas, ajuda a compreender os avanços e limites do ensino médio e da educação profissional nas últimas duas décadas.

Iniciamos lembrando que o momento histórico de homologação das primeiras diretrizes para o ensino médio, seja na versão propedêutica (1998), seja na versão de educação profissional (1999), estava marcado pela abertura dos mercados nacionais e pelo incentivo ao comércio internacional como estratégias de enfrentamento dos efeitos da chamada Década Perdida, do início dos anos 1980 ao início dos anos 1990. Também estavam na ordem do dia os efeitos das crises econômicas do México e da Ásia. No plano econômico interno o Brasil havia finalmente controlado a inflação e estava prestes, no plano político, a reeleger o Presidente Fernando Henrique Cardoso, que capitaneava a desregulamentação econômica, com privatização de estatais e flexibilização das relações de trabalho.

Essa orientação do governo resultaria em uma nova estratégia de incorporação dos trabalhadores ao mercado, conforme mostra Ferretti (2010, p. 97):

No que diz respeito ao trabalhador, essa incorporação tende, cada vez menos, a passar pelo crivo e orientação do coletivo e cada vez mais pelas competências individuais. Isso implica uma alteração fundamental nas relações contratuais entre capital e trabalho porque, por esse processo, o

lado do capital se fortalece exponencialmente, na mesma medida em que o do trabalho se enfraquece. As disputas contratuais tendem a ser não mais entre dois coletivos, mas entre um coletivo muito forte, a empresa, e, de outro lado, os sujeitos individuais, contratados individualmente - como antes -, mas agora sem a mediação e a cobertura do sindicato.

Esses elementos ajudam a compreender por que o discurso do sistema produtivo, preocupado com a recuperação das “perdas” e ampliação dos lucros, e maquiado pela metalinguagem da eficiência e produtividade, foi incorporado nas políticas públicas, aí incluída a educacional, gerando um especial tensionamento durante a elaboração das diretrizes para o ensino médio e a educação profissional.

Nesse contexto, portanto, as primeiras diretrizes defendiam o “prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo” (MEC, DCNEM, 1998, p. 18) e a “vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade [...] para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes [...] inerentes a situações concretas de trabalho”. (MEC, DCNEP, 1999, p. 19).

Se não há dúvida quanto à importância da educação e da sua relação com o trabalho, o que chama a atenção é o fato de que somente em finais do século XX os documentos incorporaram ideias de “educação prolongada” e “educação continuada”, bem como de “articulação de saberes” inerente a “situações concretas de trabalho”, sendo desnecessário lembrar, sempre na lógica mercantil.

Por seu caráter ontológico, o trabalho está fundado nas situações concretas que garantem a produção da existência, de modo que a educação, nesse sentido, está igualmente a ele vinculada. Mas o trabalho convertido em mercadoria passa a ser portador de um valor de troca⁵⁵, conforme os fundamentos e princípios que vão, em cada momento histórico, norteando a organização coletiva.

Sob o capitalismo, assim, a submissão das políticas públicas educacionais à lógica do mercado de trabalho, das quais as DCNEM (1998) são um exemplo no plano curricular, ecoa a tentativa de impor a ideologia do produtivismo e da responsabilização do indivíduo pela sua “própria sorte” no processo de inclusão/exclusão socioeconômica, conforme restou claro na tentativa de internalizar ao discurso e ao processo pedagógico escolar a noção de competências.

Segundo Silva (2004, p. 9), “a centralidade da noção de competências, como

⁵⁵ As expressões valor de uso e valor de troca são categorias utilizadas por Marx (1971) para analisar a forma mercadoria como expressão elementar da riqueza da sociedade capitalista. Enquanto o valor de uso representa a utilidade de uma determinada coisa ou mercadoria e se materializa nas suas propriedades físicas, o valor de troca é a relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes de mercadorias.

eixo articulador da formação e da atuação profissional desloca, para o indivíduo, a responsabilidade de assegurar as condições de ingresso e permanência no emprego”. Essa tentativa de organização do currículo e do trabalho pedagógico escolar pela lógica das competências foi denominada pela pesquisadora de “formação administrada”, e os seus efeitos são mais danosos do que aparentam.

Não por acaso, durante a década de 1990 os neologismos proliferaram no âmbito das relações de trabalho, sendo o termo “empregabilidade” o mais paradigmático deles: com essa “inovação” capitalista, o problema do desemprego não estaria nas limitações do sistema de acolher a todos, mas na baixa empregabilidade do trabalhador, o que incluiria, como componente principal, a falta de formação adequada.

Segundo Forrester (1997, p. 15), nos atuais condicionamentos da vida sob o capitalismo, o “direito à vida passa pelo dever de trabalhar, de estar empregado”, de modo que só tem direito a viver quem tem emprego. Logo, quem não tem empregabilidade não tem emprego e, talvez não mereça viver.

A defesa da empregabilidade pelo sistema é, portanto, coerente com o discurso de que não são as mazelas do sistema que causam as incongruências, as exclusões e a marginalização dos trabalhadores, mas eles próprios ou a escola, quando não se preparam para enfrentar os desafios postos pelo mercado.

Ao retomar a análise dos cenários em que se construíram as diretrizes, lembramos que, passada mais de uma década desde as primeiras versões (1998/1999), e mais de sete anos da mudança de orientação política na condução do governo federal (2003), deflagrou-se a revisão desses documentos normativos, chegando-se à homologação, em 2011, das DCNEM, e em 2012, das DCNEP. O QUADRO a seguir apresenta as datas de cada etapa da tramitação:

Evento	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio		Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	
	Anteriores	Novas	Anteriores	Novas
Início dos trabalhos	Jul. de 1997	Ago. de 2010	Out. de 1998	Fev. de 2010
Parecer	15/98 CEB, de 01.06.1998	05/2011 CEB, de 04.05.2011	16/99 CEB, de 05.10.1999	11/2012 CEB, de 09.05.2012
Relator/a	Guiomar Namó de Mello	José Fernandes de Lima	Francisco Aparecido Cordão	Comissão designada
Resolução	03/98 CNE/CEB, de 26.06.1998	02/2012 CNE/CEB, de 30.01.2012.	04/99 CNE/CEB, de 08.12.1999	06/12 CNE/CEB, de 20.09.2012

QUADRO 6 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PARA O ENSINO MÉDIO – PARECERES E OUTRAS INFORMAÇÕES

FONTE: os próprios textos legais pesquisados.

A necessidade de mais tempo para a homologação das novas versões das diretrizes mostra que o embate entre os grupos de interesse foi ampliado no período mais recente, o que é sintomático, em certa medida, da condução menos ditatorial e da aglutinação em torno dos interesses defendidos pelos grupos que se encontram e se defrontam durante a elaboração da política pública educacional.

No interstício de treze anos entre as versões antigas e novas, os indicadores brasileiros mostram uma melhora em geral, tanto no aspecto econômico quanto social: mesmo em tempos de alternadas crises financeiras, o PIB apresenta resultados acima da média mundial; a inflação assusta, mas segue controlada; os juros chegaram aos níveis mais baixos registrados na história brasileira recente e, além disso, não houve necessidade de novos empréstimos internacionais para rolar a dívida externa. Tudo isso contribuiu para melhorar a imagem do Brasil perante os países ricos e os organismos internacionais.

Não significa que o País se tenha transformado radicalmente, pois assim como vem se verificando na economia mundial (POCHMANN *et al.*, 2004), internamente o Brasil mantém e até aprofunda o fosso entre ricos e pobres, exigindo políticas de renda mínima, como o Programa Bolsa-Família.

É esse, portanto, o contexto no qual foram concebidas as políticas públicas recentes, dentre as quais aquelas que procuram intervir na realidade mediante a ampliação da escolaridade da população, ganhando destaque as preocupações com o ensino médio enquanto etapa escolar privilegiada de mediação da relação dos filhos da classe trabalhadora com o mundo do trabalho.

Antes de passarmos à análise das diretrizes curriculares para a educação profissional, julgamos importante, como recurso metodológico, fazer uma rápida retomada das diretrizes curriculares para o ensino médio, tendo em vista a imbricação entre ambas.

Analisadas a partir do contexto socioeconômico que acabamos de apresentar, as atuais DCNEM (2012)⁵⁶ sinalizam, em comparação com a sua versão anterior

⁵⁶ Um fato novo em relação à tramitação das DCNEM tem gerado certa insegurança quanto a sua referência nos textos acadêmicos. É que as diretrizes anteriores haviam tido tanto o Parecer, exarado pela CEB/CNE e homologado pelo MEC, quanto a Resolução, publicados no mesmo ano do calendário civil, ou seja, em 1998 para as DCNEM e em 1999 para as DCNEP. Bastava usar esse ano para se referir às diretrizes em questão. No caso das últimas DCNEM, todavia, houve um descompasso entre a aprovação do parecer pelo CNE/CEB, a homologação pelo Ministro da Educação e a publicação da Resolução, de modo que o Parecer é de 2011 e a Resolução é de 2012 (vide detalhamento no quadro 5, pág. 153). Considerando que as diretrizes se materializam pela articulação entre o parecer e a resolução, fizemos a opção de utilizar o ano de 2012 neste texto,

(1998), uma visão mais clara e um posicionamento mais crítico quanto à necessidade de um esforço articulado entre tipos e níveis de educação, formal ou não, como resposta à suposta educação continuada demandada pela contemporaneidade, mas não restrita ao mercado de trabalho, o que implica em

reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente. (MEC, Parecer CNE/CEB 05/2011 das DCNEM, p. 3).

Já faz algum tempo que o ambiente educacional é assediado para o uso de vocabulário do sistema produtivo (como a empregabilidade há pouco referida), impondo à escola a racionalidade expressa na busca de eficiência e produtividade, do que são exemplos os sistemas de avaliação implantados como estratégias de gestão. Nesse sentido, soa alentador o uso do termo “qualidade” no âmbito educacional com o significado que efetivamente precisa ter, de “qualidade social”:

Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para: I – a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética; II – a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos. (*idem*, p. 8-9).

Outro aspecto que merece destaque é que as DCNEM (1998) discorriam sobre a pertinência, na escola, de “diversificação”, “autonomia das instâncias regionais” (item 4.1) e “parcerias com instituições privadas” (Art. 7º). Não obstante a previsão legal de participação privada, as novas diretrizes defendem que isso seja conduzido com maior responsabilidade social:

Embora na LDB a gestão democrática apareça especificamente como orientação para o ensino público, ela está indicada, implicitamente, para todas as instituições educacionais nos arts. 12 e 13, entre as quais as instituições privadas, que não devem se furtar ao processo, sob pena de contrariarem os valores democráticos e participativos que presidem nossa sociedade. A institucionalização da participação é necessária, com especial destaque para a constituição de conselhos escolares ou equivalentes, indicados no inciso II do art. 14, com atuação permanente, **garantindo a constância do processo democrático na unidade de ensino.** (*idem*, p. 33, grifo nosso).

sempre que estivermos nos referindo às DCNEM como um todo articulado, e o ano de 2011 quando estivermos nos referindo especificamente ao Parecer, ano de sua efetiva discussão e aprovação.

Não significa que se tenha banido as práticas de ingerência político-partidária nos processos de indicação/escolha dos gestores. Entendemos que o processo democrático implica na participação da comunidade escolar em todas as fases das atividades pedagógicas, que vão do planejamento, passam pela execução e chegam ao controle. Assim, o caráter democrático não depende exclusivamente de que a escola seja pública, senão de que haja um esforço para assegurar a todos o direito de participação e o dever de responsabilização.

Mesmo que as novas diretrizes para o ensino médio, e para a educação profissional, em alguns aspectos que passaremos a analisar, não atendam plenamente aos anseios da classe trabalhadora, representam avanços quanto à flexibilidade na organização curricular, estando na ampliação do tempo de integralização uma vantagem quando levamos em conta as especificidades dos alunos, em especial dos trabalhadores.

Quando passamos a analisar as diretrizes para a educação profissional, percebemos que o primeiro texto (DCNEP, 1999) fazia alusão ao artigo 40 da LDBEN, prescrevendo o desenvolvimento do ensino técnico “em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. O relator entendia que articulação indicava mais que simplesmente complementaridade:

[...] implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal nº 5.692/71. Mas, na sua articulação com o ensino médio a educação técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam. (MEC, DCNEP, 1999, p.14-15).

Além da “intercomplementaridade” não ter se resolvido com o tempo, verificamos que as novas diretrizes (DCNEP, 2012, p. 58) mantiveram a educação profissional “*articulada e subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica”, conf. art. 3º.

A previsão de educação profissional “não integrada” ao ensino médio, nas formas concomitante ou subsequente, não é mera questão curricular ou de organização do trabalho pedagógico, permitindo inferir que ao manter percursos fragmentados, divididos e não integrados, a escola reproduz a dualidade social.

A manutenção da não integração reflete o percurso inicial escolhido para a

elaboração das novas DCNEP pelo CNE, que não tinha como objetivo construir uma proposta pedagogicamente mais avançada e preocupada com os interesses dos trabalhadores, mas apenas ajustar o texto às últimas alterações legais:

A proposta do Parecer Cordão [...] à atualização das DCNEP, inicia-se com um histórico da educação profissional técnica de nível médio a partir da LDB de 1996, destacando o conjunto de regulamentações provocadas pelo dec. n. 2.208/97. **Curiosamente, ressalta que essas permaneceram plenamente compatíveis com o dec. n. 5.154/2004, o que teria exigido do Conselho somente sua atualização** promovida pelo Parecer CNE/CEB n. 39/2004. Nesse momento, a finalidade de um novo parecer seria principalmente explicitar orientações complementares em relação a eventuais divergências, considerando, inclusive, as alterações introduzidas pela lei n. 11.741/2008. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 20, grifo nosso).

Esse percurso controvertido, que começou com a proposição de um texto já pronto, poderia ter consequências ainda mais prejudiciais, não fosse a manifestação de setores da sociedade civil, que se articularam e contribuíram com o debate através do documento *DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM DEBATE – texto para discussão*.⁵⁷

Um simples exemplo dá uma ideia dos problemas que permaneceriam no texto dessas diretrizes, não fosse a sua submissão à crítica de um número maior de entidades e intelectuais preocupados com a educação dos trabalhadores: na versão preliminar que circulou durante a fase de discussões, o horizonte não era muito promissor, haja vista o foco no desenvolvimento de competências e a desconsideração da articulação teórico-prática da formação humana:

O art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/99 já estabelecia que o desenvolvimento de competência profissional é o compromisso ético das instituições de Educação Profissional e Tecnológica para com seus alunos e a sociedade beneficiária de seu trabalho profissional, devendo ser entendido no sentido de promoção da **“capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”**. (MEC, DCNEP - versão em discussão em 2011, p. 22, e posteriormente substituída, grifo nosso)⁵⁸.

⁵⁷ Esse texto surgiu no âmbito do Grupo de Trabalho criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), que contou com a participação: dos gestores estaduais de educação profissional vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); da Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a colaboração de renomados pesquisadores da educação profissional e tecnológica. Também participaram, no âmbito do governo federal, quatro Secretarias do MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV - Fiocruz).

⁵⁸ Trata-se da versão que circulou nos bastidores do Conselho Nacional de Educação e que foi motivo de crítica nos meios intelectuais, sofrendo inúmeras alterações, até que se chegasse ao Parecer 11/2012 CEB, aprovado em 09.05.2012.

O maior tempo requerido para a discussão e a apreciação pela CEB/CNE parece ter sido oportuno para aprimorar o texto e eliminar trechos como o acima transcrito, que limitavam bastante as possibilidades da educação profissional.

Logo, se no interstício de treze anos entre as primeiras diretrizes e a sua recente revisão persistem as preocupações com as mudanças na base material e no direcionamento das políticas econômicas, as pesquisas no campo Educação e Trabalho têm contribuído para qualificar ainda mais as discussões sobre a relação entre escola e trabalho. Desses estudos emerge a posição de que, embora fundamental na constituição do ser humano e na construção de uma nova sociedade, a educação escolar não pode ser responsabilizada pelos problemas sociais, visto que também ela é determinada historicamente nos planos infra e superestruturais, conforme destaca o texto que faz análise crítica à versão das diretrizes apresentada pelo Conselheiro Cordão, de 2010:

[...] deve ser rejeitada a concepção que vê a educação como *salvação do país* e a educação profissional e tecnológica como a porta da *empregabilidade*, entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade exclusiva dos trabalhadores. (COLETIVO SOCIAL, 2010, p. 39).

Não significa que o caminho para a construção de uma sociedade justa passe ao largo da educação escolar, haja vista que a escola pública apresenta-se como um espaço privilegiado de gestação da contra-hegemonia ao capital. Contudo, as políticas públicas não se efetivam tal como planejadas e prescritas, seja pela resistência (aberta ou velada), pela incompreensão ou pela inviabilidade técnico-operacional, conforme argumenta Zibas (2002, p. 72):

Sabemos que reformas [...] geradas em órgãos da administração central, encontram, na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas.

O alerta de Marcuse (1982), quando se referia ao risco de que a sociedade se dobre à dominação política presente no progresso técnico, e na tentativa de colar tal progresso no plano da superestrutura, é pertinente para analisar o papel da educação no contexto de uma organização coletiva cada vez mais racionalizada e funcional ao capitalismo, onde a crítica é anulada e o ser humano é dominado na perspectiva da “sociedade unidimensional”, onde não pode haver transformação

social qualitativa. Os mecanismos de contenção utilizados para esse fim geram a semiformação do “homem unidimensional”, que passa a atuar como mero coadjuvante de um enredo cujos fins já estão dados.

A cobrança para que a escola se preocupe com o desenvolvimento comportamental é apenas um exemplo da racionalidade e funcionalidade do sistema. Nesse caso, a não efetivação de uma política pode ser interessante e decorrer de uma resistência deliberada, como ocorrera na tentativa de internalizar na escola a “educação por competências”.

Questão de mesma natureza surge no caso de uma intenção materializada na regulamentação que não se efetiva na prática, como no caso do provimento de funções docentes e de melhoria da infraestrutura escolar. A incongruência entre a intencionalidade e as condições concretas requer, nesse caso, um esforço permanente para assegurar a consecução das intenções e objetivos educacionais.

O exercício da crítica, portanto, deve permear todo o trabalho intelectual, especialmente na análise das políticas públicas e das prescrições que condicionam a vida e comprometem o futuro da juventude. Se as prescrições são necessárias, como é o caso das diretrizes analisadas, devemos dispensar-lhes a devida atenção para verificar se nelas não estão também enredadas as possibilidades de mudança.

Nesse sentido, se verificamos avanços nas DCNEM, o mesmo não se pode dizer das DCNEP, cujos aspectos mais críticos foram apontados por intelectuais, educadores e trabalhadores da educação, durante o período de sua elaboração, análise e discussão no CNE. Em síntese, os pontos mais sensíveis assinalados pelo Grupo de Trabalho, constituído de acordo com a nota de rodapé 54, pág. 157, e que aqui passamos a denominar de Coletivo Social (2010), são:

- Centralidade formativa na dimensão econômica e aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana.
- Insistência no modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais.
- Aceitação de uma inserção subserviente da sociedade brasileira na divisão internacional do trabalho.
- Concepção de desenvolvimento produtivista, centrado na produção destrutiva e não na socialização dos bens e distribuição da riqueza que assegurem uma vida digna.

São todas questões fundamentais quando o que está em disputa é o projeto de formação dos jovens trabalhadores. Nessa perspectiva, a EPTNM só tem significado para esse público se, de acordo com o que vimos discutindo ao longo deste texto, responder adequadamente às necessidades formativas na transição

para outra realidade, onde não haja separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e nem apropriação da capacidade de trabalho de uma classe por outra; ao final, quando a sociedade não estiver mais dividida em classes.

Logo, a educação profissional a ser abraçada pela escola pública, de caráter universal e concepção politécnica, ainda que carregue as marcas do tempo presente e esteja condicionada pelo modo hegemônico de produção, pode e deve sinalizar para o rompimento com a lógica mercantil e a racionalidade econômica no âmbito das políticas públicas.

Os aspectos mais gerais já apontados, e que sintetizam as críticas acerca do texto das diretrizes para a educação profissional que esteve tramitando no CNE, materializam-se em algumas das especificidades que passaremos a apresentar, apenas a título de exemplo, uma vez que não é esse o objetivo central da nossa tese. Os elementos que selecionamos mostram as lacunas entre a proposta de DCNEP feita pelo Coletivo Social e o texto final da resolução homologatória das diretrizes, o qual resultou da proposta original emanada do CNE/CEB, sob a relatoria do Conselheiro Cordão, e das alterações possíveis a partir da relatoria colegiada.

Na exposição dos aspectos que elegemos para analisar as incongruências, usamos o recurso metodológico de apresentar o argumento por nós construído a partir da leitura dos documentos e, na sequência, o texto proposto pelo Coletivo Social (2010) em cotejamento com o texto final aprovado e consubstanciado na Resolução CNE/CEB 06/2012 (BRASIL, 2012).

A primeira crítica se refere aos procedimentos a serem adotados para a autorização de funcionamento dos estabelecimentos e da criação dos cursos de educação profissional:

ARGUMENTO:

Deve haver maior rigor na autorização de funcionamento das instituições e dos cursos de educação profissional ofertados.

PROPOSTA DO COLETIVO SOCIAL:

Parágrafo único do Art. 5º - Os órgãos reguladores deverão observar no ato de autorização da instituição e dos cursos a serem ofertados **se estes correspondem às especificidades e demandas sócio-econômico-ambientais** do território para os quais se destinam de modo a potencializar os processos produtivos e a **inclusão social**.

COMO FICOU:

Art. 10 – A oferta de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em instituições públicas e privadas, em quaisquer das formas, deve ser precedida da devida autorização pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

FONTES: Texto para discussão das DCNEP (COLETIVO SOCIAL, 2010) e Resolução CNE/CEB 06/2012 (BRASIL, 2012), com grifos nossos.

Parece que o objetivo do Coletivo Social era a indução a um maior

envolvimento da sociedade em torno de uma proposta de educação profissional que atenda aos interesses da comunidade. Assim procedendo, as instituições, cursos e projetos político-pedagógicos estariam em melhores condições de proporcionar aos trabalhadores uma educação profissional tanto mais emancipatória quanto mais liberta do discurso ideológico do capital.

Na forma aprovada, todavia, o art. 10 prescreve somente a necessidade de autorização oficial, não estabelecendo os critérios de qualidade social que a proposta de curso precisa ter. Como ficou, portanto, torna-se difícil contemplar as demandas dos fragmentos de classe mais vulneráveis, como os trabalhadores avulsos, as diaristas e os agricultores familiares, para citar apenas alguns.

Abdicando-se de pensar em instituições e cursos que atendam às demandas dos grupos sociais mais vulneráveis e menos visíveis, a educação profissional tende a reproduzir a lógica do capital, organizando e ofertando cursos com o objetivo estrito de utilizar predatoriamente a força de trabalho.

A proposta do Coletivo Social não pressupunha a perda de autonomia das instituições. Pelo contrário, considerava que a autonomia depende da observância do processo democrático na condução das atividades escolares, aí incluídas as relacionadas ao estudo e proposição de cursos, planejamento e execução curricular, entre outras. Esse é outro ponto problemático do texto final das DCNEP:

ARGUMENTO:

A autonomia das instituições precisa ser compreendida no contexto da participação democrática dos seus atores (estudantes, familiares, gestores, educadores, comunidade).

PROPOSTA DO COLETIVO SOCIAL:

Art. 10 – As instituições terão autonomia na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, observados: I – As exigências do caráter contraditório da produção social [...]; II – Os processos sócio-históricos e culturais que caracterizam a formação social brasileira [...]; III – As características e identidades dos sujeitos [...]; IV – A participação ativa de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e específica, bem como da comunidade em geral; V – A articulação da instituição com familiares dos estudantes, com a comunidade local e a sociedade em geral; VI – As necessidades socioeconômicas, culturais, educacionais e afetivas dos estudantes; VII – As condições didático-pedagógicas necessárias à qualidade do ensino e à valorização do trabalho docente; VIII – A escola como um lugar de memória [...]; IX – A promoção das condições de acessibilidade e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

COMO FICOU:

Inciso XIII do Art. 6º - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino.

FONTES: Texto para discussão das DCNEP (COLETIVO SOCIAL, 2010) e Resolução CNE/CEB 06/2012 (BRASIL, 2012).

O texto aprovado indica que se entendeu desnecessário fixar as bases que devem orientar as atividades e amparar a autonomia dos estabelecimentos de

ensino. Se as instituições públicas brasileiras tivessem tradição na observância de decisões colegiadas e na prática da gestão democrática, seria possível subentender os pressupostos da proposta do Coletivo Social como automaticamente contemplados na dinâmica de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares, mas não é esse o caso no Brasil. Quando o texto da resolução das DCNEP não explicita os elementos orientadores dessa autonomia, corremos o risco de conviver com um modelo de EPTNM marcado pela lógica das competências e pela busca da empregabilidade ou, a uma palavra, pela pedagogia do capital.

Se os projetos pedagógicos das escolas de educação profissional não derem atenção aos aspectos elencados na proposta do Coletivo Social, a simples “autonomia da instituição educacional” não poderá assegurar aos trabalhadores uma formação que atenda às suas necessidades, e muito menos dar início à travessia formativa na perspectiva da omnilateralidade e cujo horizonte seja a emancipação.

Esse risco se potencializa quando o texto aprovado pelo CNE/CEB deixa de evidenciar, entre os pressupostos da educação profissional, aqueles considerados essenciais na concepção e organização da proposta curricular para a última etapa da educação básica, segundo vemos a seguir:

ARGUMENTO:

A não observância dos pressupostos básicos do Ensino Médio Integrado descaracteriza a oferta e impede a efetividade da proposta de integração entre ensino médio e educação profissional.

PROPOSTA DO COLETIVO SOCIAL:

Art. 6º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em todas as suas formas de oferta nos termos da Lei [...] baseia-se nos seguintes pressupostos: **I – Formação integral do educando; II – Trabalho como princípio educativo;** III – Indissociabilidade entre educação e prática social [...]; **V – Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;** VI – Integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico; VII – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VIII – Articulação com o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios [...]; IX – Reconhecimento das diversidades dos sujeitos [...].

COMO FICOU:

Art. 6º - São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: [seguem 17 incisos, cada um com um princípio arrolado, faltando o I, o II e o V da proposta defendida pelo Coletivo Social].⁵⁹

FONTES: Texto para discussão das DCNEP (COLETIVO SOCIAL, 2010) e Resolução CNE/CEB 06/2012 (BRASIL, 2012), com grifos nossos.

A busca da formação integral do educando pressupõe considerar os trabalhadores como sujeitos da ação pedagógica, rompendo com a marginalização histórica que a classe sofreu no processo de formação cultural do Brasil. Além disso,

⁵⁹ Os textos inseridos nos quadros são literais; as eventuais anotações em colchetes são explicações nossas sobre as alterações e incongruências entre a proposta do Coletivo Social e o texto final aprovado.

a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, e integrado dignamente à sua sociedade política [...] supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O que se espera da educação profissional, portanto, é que contemple as relações sociais e sua historicidade no contexto da prática social, a começar pela compreensão de que o fenômeno educativo se dá no ambiente escolar, mas não se restringe a ele, tendo em vista a centralidade do trabalho na produção e reprodução da vida do ser humano, a ponto de se constituir no seu princípio educativo.

Ao estudar o princípio educativo do trabalho no âmbito do ensino médio integrado, Silva e Colontônio (2008, p. 95) consideram, à luz dos pressupostos *gramscianos*, que

tomando o trabalho enquanto princípio educativo fundamental torna-se possível realizar a tarefa de consolidar a unidade entre teoria e prática, e articular a técnica do trabalho à sua base científica: a formação unitária ou politécnica, formação básica necessária para a construção de uma concepção crítica de mundo e de uma formação técnico-política a partir da integração entre ciência e técnica – entre ciência, cultura e trabalho.

Logo, a proposta educacional que tenha como objetivo uma formação integral precisa considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como pilares da organização curricular, o que implica na ampliação do papel da escola para além da função tradicional de guardar e transmitir a herança cultural da humanidade:

[...] a formação integrada, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2012, p. 4)

O desvelamento das relações obscurecidas pelo sistema mercantil é uma tarefa que precisa ser assumida pela educação que se pretende integrada, politécnica, emancipatória. As ocupações laborais da produção capitalista são a expressão da divisão técnica de uma sociedade que se organiza em torno das

classes e seus fragmentos, e cujo núcleo se aglutina em torno de dois grupos: aquele que se vale da própria força de trabalho para viver; aquele que, apoderando-se dos meios de produção, vive da exploração da força de trabalho do outro grupo.

Se o trabalho é central, precisa ser assimilado de modo a ultrapassar o senso comum que o vincula à mera profissionalização para o sistema produtivo e o reduz a um simulacro das possibilidades de realização das necessidades humanas. O projeto de educação que pretenda operar mudanças nesse contexto precisa, portanto, ampliar a compreensão do trabalho enquanto sua categoria fundamental:

A concepção de trabalho que se reclama para fundamentar políticas de educação para a classe trabalhadora não pode reduzir-se ao trabalho concreto [...] Destaque-se, neste aspecto, o *trabalho abstrato* como uma referência central para a compreensão historicizada da própria categoria trabalho e que altera substancialmente o conteúdo da ideia de trabalho como princípio educativo, posto que esta categoria traduz a forma social do trabalho e, enquanto tal, consubstancia-se como determinação da ontologia humana. (KLEIN, 2011, p. 98).

O alerta refere-se à necessidade de esforço, no âmbito do marxismo, para a compreensão e domínio das categorias genéricas (abstratas) e analíticas de cada sociedade. Logo, quando analisamos e discutimos as proposições para a educação profissional da classe trabalhadora, assim como não podemos ignorar a necessidade de capacitação para um determinado trabalho concreto (a tão almejada qualificação para um cargo ou ocupação), igualmente precisamos considerar nas discussões o trabalho social abstrato, do qual emana toda possibilidade de realização da sociedade, o que implica na relativização das ocupações e profissões exercidas individualmente. (MANDEL, 2001). Esse movimento, aliás, está na base da compreensão das expressões do trabalho propostas por Marx (1985, p. 47):

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato.

Nesse sentido, a não explicitação, no texto da resolução que homologa as DCNEP, de elementos que remetam à necessidade de formação integral, da tomada do trabalho como princípio educativo, e da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como categorias orientadoras do currículo, é sintomática das dificuldades de se implementar um projeto de educação profissional desinteressado do capital,

não obstante a possibilidade de que isso seja revertido no trabalho cotidiano escolar que tenha como princípio a integração.

Outro aspecto problemático quanto à efetividade da EPTNM, em especial na oferta de ensino médio integrado, está relacionado à formação docente:

ARGUMENTO:

A especificidade da educação profissional técnica de nível médio exige planejamento cuidadoso e seriedade no processo de formação docente.

PROPOSTA DO COLETIVO SOCIAL:

Art. 22 A formação inicial e continuada dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio contemplará, pelo menos, os seguintes eixos: I - Formação científica [...]. II - Formação tecnológica [...]. III - Formação didático-pedagógica [...]. IV - Conhecimentos sobre o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios e sobre a diversidade dos sujeitos, das formas de produção e dos processos de trabalho dos diferentes lócus onde os cursos ocorrem.

COMO FICOU:

[não há menção a isso].

FONTES: Texto para discussão das DCNEP (COLETIVO SOCIAL, 2010) e Resolução CNE/CEB 06/2012 (BRASIL, 2012).

A formação docente merece toda atenção, especialmente quando estamos tratando da educação profissional, bastante atendida mediante contratação temporária de professores. Bem por isso é que Frigotto (2005), ao analisar as condições necessárias à ampliação da escolarização das classes populares e à concepção educativa integrada, aponta como desafios a mudança no interior da escola, o que implica em formação e engajamento dos professores por melhores condições de trabalho, aspectos importantes para a implementação de uma nova proposta curricular e uma prática pedagógica com ela coerente.

Assim, quando o Coletivo Social detalha os eixos sobre os quais deve ser organizada a formação dos docentes da educação profissional, expõe as fragilidades dos currículos de boa parte dos cursos de licenciatura ofertados no Brasil. Mesmo que se registre alguma melhora nos últimos anos, os projetos pedagógicos das licenciaturas ainda carecem de maior aproximação com a realidade em que os seus egressos irão trabalhar. Valendo-se de estudos de Urbanetz (2011) e de investigações próprias, Kuenzer (2011, p. 673) constata que

a formação de professores do ensino médio integrado só é diferenciada quando se trata das disciplinas específicas da formação profissional. De resto, os docentes são formados nas licenciaturas já existentes. Contudo, ao se tratar da formação dos docentes que vão atuar nas disciplinas específicas, a situação se complexifica, pois as pesquisas têm evidenciado que a qualidade deste professor resulta da articulação de conhecimentos tácitos, científicos e pedagógicos, o que não se pode resolver com um curso genérico de licenciatura e sem que haja alguma forma de articulação com o mundo do trabalho, pela experiência ou pela pesquisa.

A estratégia de se restringir a docência na educação profissional aos egressos dos cursos de licenciatura parece não ser suficiente para o objetivo pretendido, de melhorar a qualidade do trabalho docente, ainda mais quando o que está em pauta é a implementação do ensino médio integrado com a qualidade social requerida. Nem a especialização reivindicada, todavia, parece ser a solução:

A ideia de uma licenciatura específica talvez não seja a mais conveniente, considerando a diversidade de cursos e as especificidades das áreas temáticas. Do mesmo modo, identificamos inconvenientes na exigência de um “aperfeiçoamento” para que os bacharéis possam exercer a docência na educação profissional. Seja a licenciatura seja a especialização, haverá perdas e ganhos que, depois de avaliados, indicarão o mais adequado em cada contexto. (ARAÚJO, 2008, p. 11).

Logo, a formação para os professores cujo desafio diário é se defrontar com a EPTNM não pode se limitar à equivocada discussão sobre a dicotomia, segundo Saviani (2009), entre os cursos de licenciatura e bacharelado.

Além das dificuldades na concepção e execução de uma formação docente adequada aos objetivos do ensino médio integrado, outros elementos vão se somando para complexificar a tarefa de dar efetividade à integração. Um deles é a previsão de oferta de parte da carga-horária da EPTNM na modalidade de Educação a Distância (EaD), ou mediante integralização curricular não presencial:

ARGUMENTO:

A oferta de ensino médio integrado na modalidade de Educação a Distância ou mediante atividades não presenciais é, na fase de transição para a construção de uma escola omnilateral, incoerente com a proposta da formação integral.

PROPOSTA DO COLETIVO SOCIAL:

Parágrafo único do Art. 2º – No caso dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação a Distância, a oferta **poderá ocorrer nas formas subsequentes e concomitantes**, garantidas as especificidades dos cursos em seus respectivos eixos tecnológicos e observada a legislação específica [...].

COMO FICOU NA RESOLUÇÃO APROVADA:

Art. 33 - Os cursos técnicos de nível médio oferecidos, na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da área profissional da Saúde, devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, sendo que, **no caso dos demais eixos tecnológicos, será exigido um mínimo de 20% (vinte por cento) de carga horária presencial**, nos termos das normas específicas definidas em cada sistema de ensino.

FONTES: Texto para discussão das DCNEP (COLETIVO SOCIAL, 2010) e Resolução CNE/CEB 06/2012 (BRASIL, 2012), com grifos nossos.

Do que se depreende, a proposta de só permitir a EaD nos cursos subsequente ou concomitante, assegurando a integralização da carga-horária da oferta integrada exclusivamente no ensino presencial, não foi considerada. Ao contrário, o texto final não só permite a EaD em todas as ofertas de EPTNM, como

exige presença em apenas 20% do total da carga-horária dos cursos, exceto da área de Saúde, em que deverá ser de 50%.

Esse não é um problema meramente didático-pedagógico, senão também ético-político. Não podemos ignorar que a dispensa da presença física de educadores e estudantes em um mesmo espaço pode representar, no momento histórico em que os trabalhadores vislumbram o ingresso na escola que lhes foi tradicionalmente negada, uma racionalidade que visa à redução de investimentos no aparelhamento das escolas e na contratação de docentes. Isso significaria, pela segunda vez, a negação de acesso dos trabalhadores ao “conhecimento revolucionário”, defendido por Gramsci, e a inviabilização de um projeto formativo do seu interesse, potencialmente enriquecido com as experiências e as articulações do convívio no mesmo espaço e sem os filtros ideológicos da mediação tecnológica.

Os elementos apresentados nesta seção tiveram o objetivo de demonstrar a dinâmica da legislação educacional para o ensino médio nas últimas duas décadas. Analisando mais detidamente as novas diretrizes curriculares e os pareceres e resoluções que lhe deram sustentação, em comparação com as suas versões antigas, verificamos aspectos positivos que sinalizam avanços, embora não suficientes para operar a mudança qualitativa esperada. Ainda assim, a EPTNM de oferta integrada desponta como alternativa historicamente viável para a última etapa da educação básica dos jovens trabalhadores, devendo ser reivindicada e aperfeiçoada durante a travessia para a constituição da escola do trabalho, única e gratuita para todos.

3.3 DA CRÍTICA AO EMBATE ENTRE CONCEPÇÕES

O percurso adotado na pesquisa nos impôs a necessidade de analisar o embate que se trava, entre grupos distintos e concepções, acerca das propostas para a EPTNM, cujos resultados passamos a apresentar nesta seção. Nessa exposição, e sempre que necessário, recorreremos aos elementos até aqui considerados para assegurar a compreensão dos movimentos, das lutas e tensões que se refletem na legislação e na política pública para a educação profissional.

Conforme já assinalamos neste texto, a vida em sociedade está marcada pelas contradições, próprias dos contextos em que são tomadas as iniciativas e decisões humanas, mas que se agigantam sob o capitalismo. Segundo Politzer,

Besse e Caveing (s/d), a contradição é inerente às coisas e aos fenômenos, mas as mudanças no estado dessas coisas e fenômenos dependem do comportamento humano. Um exemplo, na relação entre capital e trabalho, é que o trabalho alienado que se manifesta como mercadoria sob o capitalismo também é, contraditoriamente, portador do germe da emancipação. O mesmo fenômeno que conforma e aprisiona a vontade dos sujeitos, pode abrir espaço para o confronto e a ruptura do *status quo*.

É nesse sentido que as contradições que atravessam a educação escolar, e que se ampliam a cada nova investida do sistema capitalista para conformar a educação aos seus interesses, também podem fazer germinar a mudança que favoreça a classe trabalhadora. Partindo, assim, do ensino médio como um direito e tomando a EPTNM como itinerário escolar adequado, hoje, para formação e inserção socioeconômica dos jovens trabalhadores, orientamo-nos pela compreensão de que a última etapa da educação básica é um espaço privilegiado para gestação de um novo projeto social, conforme defende Mészáros (2004, p. 13):

[...] o papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objectivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

A meritocracia burguesa que impera na sociedade, e que se imiscui e se reproduz na escola, pauta-se pelo individualismo, pelo hedonismo e pela competição. A crítica à educação escolar é, nesse sentido, tanto necessária quanto indispensável para que se reafirme o seu propósito e se reivindique como direito universal. Contribuir para além da “auto-alienação do trabalho”, para a emancipação da classe trabalhadora é, pois, uma tarefa inequivocadamente educacional.

Tecidas essas considerações sobre a importância da escola, e reafirmando-se a tese da educação profissional integrada como necessária e adequada à classe trabalhadora no atual momento histórico, partimos para a análise e discussão das concepções educacionais que tensionam, hoje, a oferta de educação profissional.

Por ocasião da retomada da EPTNM como política pública, Kuenzer (2000) discorria sobre a precariedade do ensino médio ofertado à classe trabalhadora e defendia a superação da dualidade e do conteudismo que marcavam essa etapa escolar basicamente propedêutica, devendo promover mediações significativas, articular saberes tácitos, experiências e atitudes para preencher a falta de alternativas de existência digna e de utopia que marca a vida dos jovens.

Todavia, as primeiras iniciativas com vistas à revitalização da educação profissional não apenas ignoravam as necessidades escolares dos trabalhadores, como negavam a eles uma formação sócio-histórica que ressignificasse a educação propedêutica e permitisse sua integração à formação para o mundo do trabalho.

Essa lógica se refletiu no Decreto n. 2.208/97, na criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e nas ações deles decorrentes, o que deve ser compreendido no conjunto de iniciativas do governo federal, que teve na obtenção de empréstimo junto ao BID a sua face mais emblemática. Esse financiamento estrangeiro induziu à separação entre educação profissional e ensino médio, repercutindo na redução das matrículas, haja vista a proibição, às instituições federais, de abrirem vagas em proporção superior à metade das vagas de cursos técnicos. Embora essa questão se tenha contornado com a edição da Portaria n. 2.736/03, transcorreram seis anos sem perspectivas em relação ao ensino médio e à educação profissional. (CIAVATTA e RAMOS, 2012). Também contribuiu o fato de o FUNDEF não ter abarcado o ensino médio, compelindo-se os estados a aderir às orientações federais, sob pena de não poderem acessar os recursos do PROEP e terem que manter essa etapa com recursos próprios. (COLETIVO SOCIAL, 2010, p. 16).

Ao revelar a influência das corporações e organismos multilaterais sobre o governo brasileiro, contribuindo para ampliar a interferência privada nas políticas públicas para a educação, essa situação mostra por que a construção de um projeto educacional que propicie formação crítica e autônoma no ensino médio é tão difícil.

A determinação legal de separação entre a educação profissional e o ensino médio frustrou a expectativa daqueles que haviam se articulado na luta por um projeto de educação politécnica para a formação omnilateral da classe trabalhadora. O restabelecimento do ensino técnico como parte do ensino médio sinalizava um avanço, mas sua oferta dissociada da formação propedêutica mostrava um desvirtuamento do seu objetivo.

Essa frustração fez com que a disputa entre projetos distintos de educação para os trabalhadores se acirrasse. Mesmo a partir de 2003, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao executivo federal e a edição do Decreto n. 5.154/2004, os intelectuais orgânicos aos trabalhadores não abandonaram a bandeira da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, fazendo a crítica e arcando com as suas consequências.

Alguns anos depois da reintrodução da educação profissional no ensino médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1105-6) empreenderam um balanço dos resultados preliminares das políticas do PT, considerando-as marcadas por um “percurso histórico controvertido” e levantando três problemas nas proposições da EPTNM para a classe trabalhadora: o reduzido impacto da oferta de uma formação mínima, por intermédio do PROEJA, tendo em vista o currículo projetado e o desinteresse inicial dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's); a incoerência da política pública que pretendia corrigir a evasão de recursos do PROEP, mas criava o Programa Escola de Fábrica, indicativo da continuidade das parcerias público-privadas na escolarização da população historicamente marginalizada; o caráter conservador dado à educação profissional, tanto pela criação de uma secretaria e estrutura própria no âmbito do MEC quanto pela intenção de se criar uma lei específica para ela.

Outro estudo, agora confrontando as políticas de educação profissional no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso com o primeiro mandato de Lula, foi realizado por Kuenzer (2006), que também avaliou os reflexos de tais políticas sobre a forma de inclusão dos trabalhadores no sistema produtivo. Denominando a inclusão laboral de “subordinada”, a pesquisadora constatou: a destruição progressiva da oferta escolar pública e o fortalecimento crescente do setor privado; a enunciação apenas formal da integração da educação profissional à educação básica; o caráter genérico e descomprometido dos projetos de educação profissional acerca do acesso dos trabalhadores ao conhecimento; a ênfase no conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico; a pulverização de ações e recursos; a continuidade de propostas precárias e legitimadoras do consumo predatório da força de trabalho.

Esses dois estudos mostravam, portanto, que as expectativas de rompimento com o histórico de descompromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade, encontravam pouco amparo nas políticas educacionais do período analisado. Mesmo assim, e apesar da permanência de separação entre ensino médio e educação profissional no Decreto n. 5154/2004, os embates que se seguiram a esse período possibilitaram alguns avanços, conforme percebemos no *Documento Base do PROEJA* (MEC/SETEC, 2007a) e no *Documento Base da EPTNM Integrada ao Ensino Médio* (MEC/SETEC, 2007b).

No caso do PROEJA, o documento evidencia um esforço para o atendimento das especificidades do público jovem e adulto trabalhador, de acordo com o que

vislumbramos na definição dos seus princípios norteadores: i) o compromisso do sistema e das redes de ensino com a inclusão da população nas suas ofertas educacionais; ii) inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; iii) a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; iv) a compreensão do trabalho como princípio educativo; v) a pesquisa como fundamento da formação; vi) a consideração das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (MEC/SETEC, 2007a).

Também para a EPTNM de oferta integrada, os avanços relacionam-se à intencionalidade em um documento emanado do próprio órgão central de planejamento, controle e avaliação, como é o caso da SETEC, e se revelam no elenco de concepções e princípios que sustentam a oferta: i) formação humana integral; ii) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; iii) o trabalho como princípio educativo; iv) a pesquisa como princípio educativo; v) a relação parte-totalidade na proposta curricular. (MEC/SETEC, 2007b).

A concepção de uma escola que se pretenda universal, independente de origem e de classe, recebe o aval de todos que vislumbram a emancipação dos trabalhadores e a construção de uma sociedade igualitária. Entre os setores mais conservadores da sociedade capitalista, contudo, que precisam manter seus privilégios, essa concepção encontra resistência, pois no dizer de Gramsci (2000, p. 49), “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. Talvez seja esse o motivo pelo qual a sociedade enquanto coletivo ainda não tenha assumido a educação integrada como oferta a ser proporcionada aos seus jovens.

Se a educação integrada precisa ser construída coletivamente, a educação como sinônimo de qualificação para o sistema produtivo, por outro lado, não pode prosperar, em especial quando se recorda a experiência recente vinculada à Lei n. 5.692/71, que tornava obrigatório o ensino técnico, ou quando se percebe o fortalecimento do PRONATEC como política de formação aclamada pelos capitalistas.

Mesmo assim, não podemos considerar de menor importância o aspecto inclusivo associado à EPTNM, tanto para os alunos mais jovens, ávidos por uma

formação que contribua de alguma forma para melhorar as chances de inserção profissional, quanto para os adultos, desejosos de uma chance de retorno à escola.

A discussão da educação não pode, portanto, estar descolada da totalidade da vida e das condições em que se encontram hoje as forças produtivas, que põem a sociedade diante do seguinte dilema: “por um lado, crescem as possibilidades materiais para a dilatação do reino da liberdade; por outro, diminuem os direitos sociais, ampliando o reino da necessidade.” (RODRIGUES, 2005, p. 278).

Essas palavras remetem à existência, hoje, de potencial para solução de boa parte dos problemas da humanidade, seja de satisfação das necessidades básicas e erradicação da vulnerabilidade, como a fome e as doenças associadas à miséria, seja de atendimento das necessidades menos emergenciais, mas indispensáveis à vida em sociedade, como a democratização do acesso aos bens culturais.

Logo, a concepção de educação profissional para os jovens trabalhadores brasileiros deve levar em conta o horizonte de mudança estrutural qualitativa da sociedade, sem negligenciar a emergência da vida, que se sustenta pelo trabalho enquanto valor de uso e, sob o capitalismo, pelo trabalho revestido de valor de troca.

O caráter mercantil do trabalho elevado ao extremo determina o abandono dos princípios da cooperação, da solidariedade e da repartição social do patrimônio coletivo da humanidade, em prol da racionalidade sociotécnica, da heterogestão e da hierarquia. Gramsci não negava o papel da “cultura profissional” para os filhos dos trabalhadores, desde que fosse educativa e não instrumental:

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. **Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem;** desde que essa cultura **seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual.** (GRAMSCI, 1916, com grifos nossos).

Os “pequenos monstros” a que Gramsci aludia referem-se ao resultado dos arranjos produtivos da fábrica moderna, que levavam à “animalização” ou “desumanização” dos trabalhadores, cujo estereótipo ficou bem retratado por Chaplin em *Tempos Modernos*, e que se consubstancia na mercantilização do homem pelo capital.

Antes de retomarmos os dilemas quanto à pertinência da EPTNM nos dias de hoje, e no contexto do que discutimos nos dois primeiros capítulos deste estudo, precisamos recordar os desafios a serem enfrentados pelo ensino médio: a inclusão dos que estão fora; a permanência dos que estão dentro. Entendemos haver uma

relação entre o enfrentamento desses desafios e as contribuições do EMI para o seu equacionamento.

A oferta de formação técnica sinaliza uma antecipação da possibilidade de carreira, principalmente para aqueles que vislumbram poucas chances de prosseguimento dos estudos em nível superior. Para os mais pobres, porém, talvez signifique a única chance de profissionalização associada à educação básica, sem descolar da realidade de emergência laboral.

O quadro de baixa escolarização, expansão do subemprego, agravamento do desemprego e da vulnerabilidade socioeconômica faz prosperar a ideia, entre os estudiosos da educação, representantes dos trabalhadores e do sistema produtivo, de que o momento exige mais atenção à educação profissional. As discussões, todavia, delimitam espaços que agregam atores interessados em defendê-la e reivindicá-la a partir de concepções distintas e, por vezes, antagônicas. Uma dessas vertentes é a que defende a educação profissionalizante como preparação para o mercado de trabalho, conforme veremos a seguir.

Em pesquisa patrocinada pelo Instituto Votorantim e pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), Neri (2010, p. 89-90) defende que a educação profissional desempenha papel central em um contexto de alta demanda e baixa oferta de trabalhadores qualificados. Além disso, rebate as críticas ao argumentar que a educação profissional nesses moldes não é uma “alternativa de segunda classe”; pelo contrário, afirma que o ensino médio é “genérico”, “tenta fazer muito com pouca qualidade e foco” e tem “dificuldade para atrair os jovens”.

A escola técnica profissional separada do ensino médio é, portanto, uma bandeira dos representantes do sistema produtivo. Um dos seus intelectuais argumenta sobre a ainda baixa proporção da educação profissional em relação ao ensino médio regular:

Quando nós olhamos a proporção de brasileiros na faixa do ensino médio, que está fazendo curso de formação profissional, vamos encontrar menos de 10%. Ora, quando examinamos os países de Primeiro Mundo, países industrializados e examinamos um bom número de países que estão aí no meio do caminho, vamos ver proporções que variam entre 30% e 80%, o que significa que o país está totalmente descalibrado em matéria de formação profissional, seja no nível do técnico, seja no nível do tecnólogo. (CASTRO, 2008b, p. 3).

A defesa dos cursos técnicos, presente nos inúmeros artigos publicados por Castro, reflete a sua experiência como consultor de organismos como o BID e a OIT e, portanto, a influência sofrida de modelos exógenos ao Brasil:

Nos Estados Unidos, de cada três que entram, dois entram em curso de dois anos ou menos. No Brasil, 4 de cada dez que entram no superior, menos de um entra em formação de curta duração. Estamos totalmente descalibrados com relação ao mundo. A nossa indústria não é diferente da indústria do resto do mundo, o comércio também não, e os bancos também não. Há, portanto, um profundo desequilíbrio. (*idem*, p. 3).

[...] Num país carente de formação profissional, estamos cometendo o mesmo erro dos países africanos, de matar o sistema de aprendizagem. [...] todos os países industrializados, ainda têm sistemas de mestre-aprendiz para suas ocupações manuais. A França tem, apesar da ênfase nas escolas técnicas. Os Estados Unidos têm, apesar da natureza completamente diferente, mas em algumas áreas há essa característica. Na Alemanha, França e Áustria, é sabido que dois terços da faixa etária, a partir de 16 anos, estão dentro da formação profissional, trabalhando e aprendendo. **Trabalha quatro dias e aprende um, trabalha três dias e aprende dois.** É o famoso sistema dual, que existe de forma mais desestruturada pelo resto do mundo. (*idem*, p. 4, grifo nosso).

Fazendo menção às tratativas da OIT que, ao final da década de 1980, pesquisou as experiências e produziu um documento indicando políticas para a formação profissional, Castro recupera a conclusão de que as tentativas de preparar as escolas acadêmicas para atuar com educação profissional fracassaram no mundo todo. Segundo ele, as escolas têm um *ethos* incompatível com as profissões manuais qualificadas, de modo que “o ambiente, a discriminação, o peso da vida acadêmica praticamente destrói tudo que se pode fazer de sério nisso. O que funciona em formação profissional está longe das escolas acadêmicas, que oferecem ensino médio etc.” (*ibidem*).

O uso da expressão “profissões manuais” indica de onde se fala e para quem se fala, reproduzindo no discurso que o que se espera do trabalhador é mais qualificação e destreza em atividades operacionais/repetitivas, leia-se “destituídas de sentido” para o executor, o que dispensaria a formação sócio-histórica e técnico-científica que possibilite a emancipação do trabalho em relação ao capital.

Ainda segundo Castro (2008b), as experiências bem sucedidas mostram que há três sistemas de ensino: um que abriga as escolas técnicas; outro as escolas profissionais; por último, aquele que congrega as escolas acadêmicas. A tentativa de uni-las mostrou-se fracassada, porque em geral a estrutura do estado (ministério e secretarias de educação) tem aversão à formação profissional: “Na maioria dos países a formação profissional ou está no Ministério do Trabalho, ou é independente. E onde funciona melhor é independente.” (*ibidem*).

Delegar competência educacional ao Ministério do Trabalho, conforme defende esse autor, já parece ser temerário, tendo em vista o conflito de interesses que transita em torno da qualificação da força de trabalho, mercadoria indispensável

para a realização do valor no processo produtivo. Mais que isso, deixar que a educação profissional seja “independente”, seja lá o que isso possa significar, simbolizaria uma declaração de fé na capacidade e nas boas intenções do mercado no trato da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho. Implicaria na abdicação da própria democracia do estado capitalista em prol da tirania despótica do mercado.

As manifestações do sistema produtivo, através dos seus organismos oficiais, podem dar a entender, todavia, que também a indústria deseja uma escola única, que integra teoria e prática e que, de forma até surpreendente, se afasta do modelo escolar de matrícula por carreira ocupacional. O trecho abaixo é paradigmático:

A demanda por recursos humanos mais qualificados nas empresas tem impacto sobre o conteúdo da formação dos novos profissionais e requer a modernização da infra-estrutura tecnológica das escolas e dos seus laboratórios. Exige-se educação continuada – ou aprendizagem ao longo da vida – em ambiente cada vez mais flexível, no formato e nos conteúdos. **A tendência internacional é, inicialmente, priorizar os cursos de formação generalista, para, em seguida e no âmbito da empresa, se fazer o aprofundamento da especialização**, de acordo com as exigências dos novos padrões tecnológicos. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI, 2007, p. 15, com grifos nossos).

Se a “tendência internacional” a que se refere o trecho é valorizar uma formação genérica, reservando às empresas moldar os recursos humanos de acordo com os seus interesses específicos, e se a indústria nacional pretende acompanhar essa tendência, pareceria estar implícita a defesa de um ensino médio com itinerário único e universal para a população; uma análise mais crítica, porém, revela que não é esse o propósito, conforme veremos.

Ao estudar o projeto pedagógico da CNI, Melo revela os elementos fundantes do modelo de educação básica defendido pelos empresários brasileiros:

Caberia, portanto, à escola formar com qualidade na educação básica e ao trabalhador se adaptar a cada estratégia formativa das empresas em que venha a trabalhar, seguindo, de forma flexível, a orientação particular de cada uma de forma competente e produtiva. [...] Os próprios industriais dão a receita para o sucesso do sistema educacional: uma educação generalista. **Entendida, porém, não com o caráter que lhe dá o marxismo, mas, ao contrário, na forma de um projeto esvaziado de conteúdos [...]**. (MELO, 2010, p. 133, grifo nosso).

O autor demonstra que essa concepção escolar abole a formação propedêutica tradicional e também nega a formação profissional especializada. Tanto a formação básica quanto a profissional deveriam “atender aos quesitos de

generalidade, e a qualidade de ambas” poderia ser verificada “na capacidade de o trabalhador se adequar às especificidades de cada empresa”. (*idem*, p. 134).

Sempre a partir dos documentos gerados pela própria CNI, Melo (*ibidem*) demonstra que as bases sobre as quais essa entidade julga possível proporcionar uma “formação competente” para enfrentar os desafios às novas tecnologias são: a modernização das escolas, os novos conteúdos de formação, a EaD, a aprendizagem flexível, a educação empreendedora e a educação na empresa. O autor conclui que “a aprendizagem flexível está coerente com a premissa da generalidade da educação”, cujo formato dispensa o esforço do educando para a “internalização de conteúdos” e leva a uma “relação subjetiva com o conhecimento”; além disso, nesse cenário de formação genérica e flexível, a EaD apresenta-se como uma estratégia adequada no âmbito da política educacional contemporânea.

Em outro estudo, agora procedendo a uma análise econômica do ensino médio técnico, Neri conclui que

na corrida de obstáculos entre oferta e demanda de e por trabalhadores mais qualificados, a educação profissional desempenha papel central pois **além de ser de prazo mais curto** e permitir **maior facilidade de conciliar trabalho e estudo**, ela **se volta mais diretamente às necessidades e nichos dos diferentes negócios.**” (NERI, 2010, item 15, s.p. – grifo nosso).

Embora enfoque o ensino técnico de nível médio, essa pesquisa procura demonstrar que os custos associados a uma formação mais demorada podem inviabilizar o investimento público, dando pistas de que os cursos com melhor resultado são os mais curtos e voltados aos nichos dos mercados.

Os dados mostram, portanto, que assim como o sistema produtivo toma o trabalhador como insumo de produção, também a concepção de educação profissional defendida nesse contexto se apresenta como instância privilegiada de qualificação de mão de obra, afastando-se radicalmente da concepção de formação integrada porque, entre tantos motivos: não contempla uma matriz curricular que compreenda a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia; induz à compreensão de educação profissional como sinônimo de capacitação para o exercício de um cargo; esforça-se para desqualificar o estado como agente na oferta da educação profissional e sinaliza para a competência do sistema produtivo nesse mister; centra a atenção nos resultados financeiros que a educação profissional pode proporcionar.

Essas constatações ajudam-nos a entender por que a educação profissional preconizada pelo sistema produtivo está longe de interessar aos trabalhadores, pois

além de reforçar a dualidade estrutural histórica da educação básica, contribui para nivelar por baixo a formação dos jovens e adultos que acorrem ao ensino médio.

Se as proposições dos agentes produtivos não são as mais adequadas para os trabalhadores, passamos a analisar as concepções que, além de resultarem de um intenso debate no meio educacional, estão imbuídas de intencionalidade política para oferecer à classe trabalhadora a melhor educação possível.

Uma delas é a que propõe uma formação científica e humanista única para todos, capitaneada por Nosella. Para melhor conhecê-la, tomaremos como referência dois textos escritos por ele, e que em certo sentido se complementam: *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica* (2007) e *Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico* (2011)⁶⁰.

Nosella parte do pressuposto de que o trabalho como produção coletiva é princípio pedagógico geral de todo o sistema escolar e que o ensino médio como fase final do ensino básico não pode ser profissionalizante, argumentando que

a especificidade pedagógica do ensino médio decorre exclusivamente do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, social e de suas aptidões profissionais. É um momento de transição da fase de aprendizagem marcada pela heteronomia para uma fase cada vez mais autônoma. A consideração de que o ensino médio deve priorizar a preparação (imediate ou remota) para o mercado é admitir a legitimidade da profissionalização precoce. A atual apologia do ensino profissionalizante, a ampliação desse sistema e sua autonomia administrativa, é uma declaração da falência e do abandono do ensino médio humanista, "culturalmente desinteressado". (NOSELLA, 2009, p. 5).

O crescimento do ensino técnico e a sua defesa, inclusive, por intelectuais que sempre trataram a educação a partir de uma perspectiva crítica à dualidade escolar, levam-no a concluir que essa oferta escolar passou a ser uma bandeira tanto da sociedade civil quanto da sociedade política, em especial pela estreita relação que se estabelece entre a escola e as necessidades do sistema produtivo.

Dessa forma, entende que dobrar-se à promessa de inclusão mediante a oferta de uma educação imediata e voltada aos interesses do mercado de trabalho significaria abdicar da luta por uma escola única e generalista, na perspectiva defendida por Gramsci há quase um século.

Para entender os elementos que sustentam a defesa de Nosella a uma escola de ensino médio não profissionalizante, e da crítica aos que a defendem,

⁶⁰ Esse mesmo texto já havia sido apresentado, com pequenas variações, no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em 2009, de modo que recorremos a essa versão em algumas citações.

procuramos acompanhar o seu raciocínio. No texto de 2007 ele repreende aqueles que, desavisada ou intencionalmente, insistem em utilizar expressões linguísticas obsoletas, e alerta que, assim procedendo, estão afirmando que o presente conserva o significado cultural do passado, quando isso não é verdade:

os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da *politecnia*, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores. (NOSELLA, 2007, p. 137).

Ao fazer a crítica propõe-se, portanto, a apresentar a bandeira mais adequada para indicar o horizonte da política educacional de vertente marxista e socialista. No caminho que percorre, ele apresenta razões semânticas, históricas e políticas que demonstram a impropriedade do uso do termo *politecnia* associado à educação profissional da classe trabalhadora.

Nas razões de natureza semântica, Nosella apresenta um longo arrazoado, demonstrando que há arbitrariedade na distinção que se faz entre “educação burguesa” como sendo “polivalente” e “educação socialista” como sendo “politécnica”. Para tanto, recorre a um longo texto de Machado, aqui reproduzido com recortes, apenas para fins de demonstrar o antagonismo criticado:

O horizonte da polivalência dos trabalhadores está sendo colocado pela aplicação das tecnologias emergentes e tem sido interpretado como o novo em matéria de qualificação. Já a questão da *politecnia* se inscreve na perspectiva de continuidade e ruptura com relação à polivalência e se apresenta como o *novíssimo* [...]. É necessário esclarecer que embora a qualificação polivalente represente um avanço face às formas tayloristas e fordistas anteriores, ela representa apenas um avanço relativo. A ciência ainda permanece monopólio do capital [...]. A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho [...]. (MACHADO, 1992, p. 21-22).

Para Nosella, a intelectual atribui ao termo “politécnica” ou “politecnia” sentido e abrangência conceitual muito amplos e ideologicamente contrapostos à “polivalência”. Mas outros autores vão além, segundo ele, ao ponto de se associar à palavra “politécnica” o vocábulo “onilateral”, como no caso de Frigotto (1991), e o de se utilizar “ensino politécnico” como sendo sinônimo de “ensino tecnológico”, como o fez Saviani (1989). Em contraposição, parte dos estudos de Manacorda (1989) para demonstrar que o mais adequado, do ponto de vista semântico, é que a proposta de educação socialista seja denominada “tecnológica” ou “onilateral”, ao contrário da

proposta denominada “politécnica”, com sentido de “pluriprofissional”, essa sim predileta da burguesia.

Quanto às razões de natureza histórica, Nosella, mais uma vez recorre a Manacorda (1991) e argumenta que a “politecnicia” reflete a tradição cultural do marxismo cientificista/determinista, inspirada no iluminismo/positivismo, da qual Lênin se apropriou para a reforma educacional soviética. Já a “tecnologia” evidencia o germe do futuro e se assenta no marxismo dialético, investigativo, utilizado por Gramsci para pensar a educação socialista. Amparado em Manacorda, esclarece:

Os textos de Marx constituem um divisor de águas. Podem ser lidos à luz do passado ou à luz das filosofias do começo do século XX. O que Manacorda diz é que, embora nos textos de Marx as expressões “politecnicia” e “tecnologia” se intercalem, só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politécnica” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional. (NOSELLA, 2007, p. 145).

Em relação às razões de natureza política, Nosella concentra sua atenção em dois aspectos: a acomodação da elite letrada em torno do termo “politecnicia” e a aceitação passiva da dualidade escolar e da educação profissional no ensino médio. Especula que o termo foi apropriado e passou a ser utilizado por um restrito círculo de pesquisadores, os quais esqueceram que a luta é um exercício de interlocução com uma comunidade mais ampla e, portanto, que merece linguagem mais moderna e acessível a todos. Além disso, ao considerar que os conceitos carregam uma força teórica, a insistência no uso de determinados vocábulos contribuem para que sejam tomados como objetos investigativos:

Assim, nos anos 1990, o termo politecnicia operou semanticamente como um freio à reflexão sobre a proposta educacional socialista. Pouco a pouco, nós, educadores marxistas, aceitamos tornar-nos especialistas do ensino médio profissional, legitimando assim, indiretamente, a dualidade do ensino. (NOSELLA, 2007, p. 147).

Em resumo, Nosella refuta a utilização da expressão “educação politécnica” para indicar uma concepção marxista, tendo em vista os problemas semânticos, históricos e políticos relacionados ao uso desses vocábulos. Mais que isso, condena a utilização desse termo, ou outro qualquer, para sugerir uma educação profissional de outra qualidade, posto que para a classe trabalhadora deve-se defender sempre o ensino médio unitário e universal e, portanto, não profissionalizante.

No texto de 2011 Nosella ratifica a sua tese de que “o trabalho é o princípio

educativo geral de todo o sistema escolar”⁶¹ e que o ensino médio, situado no momento em que o jovem busca sua definição moral, intelectual e social, deve ser “de caráter formativo não profissionalizante”. A partir daí, rejeita qualquer proposta de oferta de educação profissional como última etapa da educação escolar básica:

A atual apologia e ampliação do ensino médio profissionalizante é uma declaração implícita da falência e do abandono do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que expressam o agravamento da dualidade social e escolar. (NOSELLA, 2011, p. 1053).

Ao explicitar seus argumentos, ele lembra que o ensino médio só não foi dual antes do processo de industrialização de massa, quando os jovens destinados ao trabalho eram simplesmente excluídos da escola. A partir daí, em maior ou menor grau e mais precoce ou tardiamente, conforme a realidade de cada país, a dualidade pedagógica passou a corresponder à dualidade social.

A questão levantada por Nosella está relacionada à estruturação do ensino secundário durante a Era Vargas, nos anos 1940, mas como tal e independentemente de nível escolar, teve origem já quando da criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, durante o Governo Nilo Peçanha.

A partir da década de 1940, então, o ensino médio foi sofrendo as injunções dos governos, com legislação que ora valorizava a formação profissional, inclusive tornando-a compulsória (como durante a ditadura militar) e ora a relativizava (a partir da transição para o restabelecimento do regime democrático). Segundo Nosella, o debate acerca do ensino médio ganhou fôlego no interregno entre a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e aprovação da LDBEN, em 1996, quando se fortaleceram e antagonizaram duas posições:

De um lado (neoliberal), procura-se requalificar a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual. (NOSELLA, 2011, p. 1056).

A solução encontrada para superar a contraposição entre as visões neoliberal e popular foi dar à LDBEN uma redação tão abrangente quanto confusa, que contempla como objetivo do ensino médio, por exemplo, formar para a cidadania, aí compreendida a preparação do jovem para a vida política e produtiva. Para ele

⁶¹ Reiteramos que os reconhecidos autores brasileiros citados por Nosella (Machado, Frigotto, Saviani) são utilizados como plataforma para um profícuo exercício de análise e argumentação, o que não significa que também eles não defendam o trabalho como princípio educativo.

(*ibidem*), “quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática”.

Na sua análise sobre o período marcado pela ascensão do governo do PT, Nosella mostra que houve respaldo às críticas quanto à separação entre formação geral e técnica, prevista no Decreto n. 2.208/1997, mas que o avanço foi limitado e, embora se considere o Decreto n. 5.154/2004 qualitativamente melhor, ele é tão limitado quanto seu antecessor, uma vez que autorizou tanto o ensino médio separado quanto o integrado.

Lembramos que o texto elaborado pelo Coletivo Social durante as discussões das diretrizes curriculares, e já referido na seção 3.2, apresentava como ponto de convergência, entre os membros daquele Grupo, a compreensão da EPTNM como uma possibilidade de desenvolvimento do ensino médio, mas não como modalidade educacional. A integração pressupunha, assim, que a educação geral não se separasse da educação profissional onde quer que houvesse preparação para o trabalho. Ainda que a relação econômica remeta à profissionalização, a formação não se restringiria ao mercado, incorporando “valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”. (COLETIVO SOCIAL, 2010, p. 46).

Ainda assim, Nosella tece mais uma crítica à luta dos intelectuais considerados progressistas, dizendo que em princípio, a integração

é irrepreensível, mas, na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. Integração de cultura geral e profissional não é justaposição de conteúdos, nem subsequência, nem concomitância. É articulação. Mas qual o elemento articulador? O termo/conceito “integrado” é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso. (NOSELLA, 2011, p. 1057).

Na primeira versão de dois anos antes, Nosella (2009, p. 12) assim conclui esse mesmo parágrafo: “Afinal, ‘integrar’ pode significar justapor, acrescentar e bem sabemos que nem currículo, nem instituição ou gestão conseguem unificar o que a sociedade separou”. Essa variação textual, com a função aparente de evidenciar que não está ao alcance da escola lidar com a separação entre conhecimento geral e conhecimento técnico, pode reforçar o discurso dos representantes do sistema produtivo, que há muito tempo põem em dúvida a competência da escola em relação à educação profissional. Nesse sentido, poderia significar a negação do potencial da escola, no espaço de contradição, de se afirmar como instituição que tem sua especificidade e de onde pode germinar um projeto de sociedade de novo tipo.

Nosella não está insensível aos limites que as condições de uma sociedade classista representam para a realização de um projeto de escola unitária, colocando-se as seguintes questões:

Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? (*ibidem*, p. 1062).

Mesmo assim não declina de sua tese, entendendo que a resposta está na reafirmação da luta política para a transformação social que se traduz, no campo educacional, em uma concepção pedagógica para o ensino médio de caráter universal, unitário e não profissionalizante. Ademais, alerta que a situação dramática em que se encontra o ensino médio propedêutico público no Brasil não pode ser solucionado com “uma nova organização curricular”, pois a crítica ao propalado elitismo do antigo ensino médio público não faz mais do que contribuir para a sua destruição, quando o que se esperava é que fosse modernizado e democratizado.

Outros pesquisadores, igualmente preocupados com a política educacional para o ensino médio, demonstram dissonância quanto aos argumentos e ao posicionamento de Nosella pela não profissionalização. Um marco recente nesse embate foi o trabalho apresentado por Moura, Lima Filho e Silva (2012) na 35ª Reunião da ANPED, sob o título de *Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*.

Esse texto estabelece um diálogo⁶² estreito com Nosella, ora concordando e ora confrontando-o, em especial quanto a sua rejeição à educação profissional integrada ao ensino médio. Dado o acúmulo teórico recente e a convergência da produção científica dos seus autores para o nosso objeto de pesquisa, tomamos esse artigo como referência analítica, sempre em articulação com os demais estudiosos da área e com os clássicos do materialismo histórico dialético.

Feito sob encomenda do GT 9 da ANPED, o artigo buscou refletir sobre a formação humana na última etapa da educação básica. A tese dos autores é que a “politecnicidade” e a “escola unitária” só têm significado pleno em uma perspectiva de futuro e que o “ensino médio integrado” pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica.

⁶² Aqui a palavra diálogo é utilizada no sentido de esforço de compreensão de uma dada realidade e expresso mediante a “fala” contrária, entre atores que se encontram e se defrontam (DEMO, 1995).

Logo no início da sua exposição, Moura, Lima Filho e Silva (2012) apresentam as questões norteadoras da reflexão, dentre as quais destacamos: como pensar uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores e que esteja, ao mesmo tempo, voltada para a formação omnilateral de tradição marxista? Seria possível materializá-la na sociedade capitalista e sob quais limites? Seria pertinente como estratégia de luta na direção de outra sociedade do interesse dos trabalhadores? Na busca de possíveis respostas, recorrem a Marx e Engels e a diversos autores brasileiros, de tradição marxista, tendo como referência o conceito de politecnicidade e as disputas que o envolvem.

O primeiro esclarecimento feito pelos autores é que Marx e Engels não trataram em nenhum momento da questão educacional isolada ou independente da totalidade social. Pelo contrário, suas reflexões inserem-se nas preocupações sobre como produzir e reproduzir a vida em meio às relações sociais e de produção forjadas no capitalismo. Marx, isoladamente, ou Marx e Engels, em alguns dos textos, tiveram a preocupação de discutir a educação em estreita associação com o trabalho material, o que culminava com a defesa de uma formação omnilateral:

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é onilateral. Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em função das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 4-5).

Eles avançam na análise da produção teórica de Marx e demonstram que, para ele, politecnicidade ou instrução politécnica é parte da formação integral, mas “não é sinônimo dela”, estando associada à ideia de “indivíduo integralmente desenvolvido”.

No percurso de construção do seu arrazoado sobre a concepção marxiana de educação, Moura, Lima Filho e Silva recorrem a alguns de seus comentadores, valendo-se da contribuição de Machado (1989, p. 129), em *Politecnicidade, escola unitária e trabalho*, quando esclarece que “no ensino politécnico, não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las ao nível intelectual”, do que concluem que a formação intelectual depende da formação politécnica e que o conceito de politecnicidade pode abarcar a ideia de formação humana integral.

Partem de Manacorda (2007, p. 108) para dizer que, em essência, a estrutura escolar continua “destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no ‘reino da necessidade’; o restante, o que o coloca no ‘reino da liberdade’, muito

longe de negá-lo, remete-o, antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos”. Nesse sentido, os autores reiteram, com Marx, que a escola não pode deixar de estreitar sua relação com a produção da existência, cumprindo o seu papel na medida em que assegura ao seu público as condições necessárias para atender ao “reino da necessidade”, de acordo com as configurações sociais no processo do seu desenvolvimento histórico.

Efetivamente, o desenvolvimento da sociedade e da instituição escolar vem ocorrendo em sentido contrário a esse pensamento. Cada vez mais a escola é espaço ampliado ao redor e por fora do mundo da produção. Além disso, o mundo da produção não se restringe à fábrica. É muito mais diversificado, exigindo dela ocupar-se também dessas outras dimensões da intelectualidade. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 7).

Aqui se acrescenta: a escola pode e deve avançar sobre o reino da liberdade, conquanto não ignore o esforço para assegurar a produção da existência, pois a emancipação começa pelo direito de viver. O trabalho continua sendo o princípio educativo e a escola não pode se esquivar dessa tarefa, mormente em um período histórico em que milhões de jovens alimentam a esperança de concluir a educação básica, mas tornam-se reféns de uma sociedade que impõe o emprego como destino, mas que, ironicamente, oferece o desemprego como parada obrigatória.

Um alerta providencial feito por Moura, Lima Filho e Silva (*idem*, p. 7) é que, “para ser coerente com o próprio materialismo histórico dialético, só se pode pensar na função da escola hoje, considerando-se a realidade concreta atual e as perspectivas futuras, as quais são bastante diferentes das do século XIX.”

Também diferente era a realidade material de produção sobre a qual Gramsci discutiu a educação, inclusive quanto à realidade sobre a qual Marx e Engels escreveram. Embora se apoie em Marx, Gramsci nem sempre aponta para as mesmas soluções, sendo coerente com o materialismo histórico dialético. Assim, em Gramsci o trabalho como princípio educativo é tomado a partir das suas dimensões teórico-prática, social e histórica:

Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, Gramsci a localiza enquanto processo por meio do qual o homem adquire propriamente as condições de humanização, processo este circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 9-10).

Mas se as concepções de Marx, Engels e Gramsci são aceitas sem maiores divergências pelos intelectuais brasileiros que defendem uma educação que toma o

trabalho como referência, como fundamento ou como princípio educativo, o mesmo não ocorre em relação ao termo “politecnicia”.

Moura, Lima Filho e Silva (2012) apresentam três autores que convergem no uso do termo: Lucília Machado, que defende o ensino politécnico porque, ao atuar sobre os indivíduos, contribui para o desenvolvimento de condições objetivas da transformação da sociedade; Acácia Kuenzer, que diz ser a politecnicia uma questão de natureza epistemológica, visando à integração dos conhecimentos, tradicionalmente compartimentados; Dermeval Saviani, que compreende a politecnicia como superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

No texto de Nosella (2007) os autores, enfim, estabelecem o primeiro ponto de tensionamento em relação à utilização do termo politecnicia. Ainda que os três teóricos citados, inclusive ele, concordem na defesa de uma educação integral ou omnilateral, Moura, Lima Filho e Silva (2012) mostram que subsiste a polêmica quanto ao uso do termo “politecnicia” ou “politécnica” para a concepção educativa do interesse dos trabalhadores.

Além dessa, outra questão é assim colocada por Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 12): “esse tipo de formação [emancipação humana tendo como base o trabalho] pode contemplar a profissionalização de adolescentes e jovens - caso do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio - sem colidir com o princípio educativo do trabalho?”. É o que procuram demonstrar na sequência da sua análise, problematizando e tomando posição a partir do diálogo com Nosella.

Eles (*idem*, p. 13) reconhecem que a resposta à necessidade de inserção profissional precoce para a maioria dos jovens brasileiros é a luta política que visa a tornar a sociedade mais justa e igualitária. Todavia, discordam da proposta de ensino médio unitário não profissionalizante e para todos, a partir de duas hipóteses que passam a verificar: os autores clássicos, quando apresentam/propõem a educação politécnica, só podem estar se referindo a uma possibilidade futura, quando a classe trabalhadora tiver ascendido ao poder político; quando discutem a educação, esses autores admitem a profissionalização, desde que associada à educação intelectual, física e tecnológica.

Ao buscar a gênese e o sentido do pensamento marxiano sobre a educação, concluem

da análise conjunta das Instruções aos Delegados e d'O Capital, que, igualmente ao Manifesto, a perspectiva da politecnicia em seu sentido pleno

está colocada apenas para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político, mas que é possível ir avançando nessa direção, ainda na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 16).

Dada a grande influência de Gramsci sobre os educadores brasileiros, também nele os autores procuram evidências de que a rejeição à profissionalização no ensino médio só está colocada em uma perspectiva de futuro. Mediante consulta direta a ele, ou por intermédio de Manacorda (2007), os autores concluem haver vinculação clara entre a escola unitária *gramsciana* e a formação politécnica marxista. Segundo eles, apesar de Gramsci ter sido explícito quanto à formação profissional somente depois da escola média (unitária, humanista, de cultura geral e fundada no princípio educativo do trabalho), ele próprio faz uma ressalva quando, instado a respeito do público atendido, reconhece que “a fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata”. (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 20), portanto, embora Gramsci não admita diretamente a profissionalização, “reconhece a necessidade de existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida assim exigirem”. Em síntese, entendem que a defesa da EPTNM não conflita com as concepções de Marx, Engels e Gramsci para a educação:

[...] Nesse sentido, defendemos que a concepção educacional desses autores está pensada tendo como locus para a sua materialização a sociedade futura (socialista) e que, dessa forma, atualmente ainda não podemos materializar a politécnica e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos. (*idem*, p. 21).

Alertam, todavia, que se isso só é possível em uma perspectiva de futuro, não significa que o trabalho deva ser adiado. Pelo contrário, nas contradições do sistema deve ser feita a semeadura da formação integral, politécnica:

Para tanto, no caminho para a “travessia” em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o caso do Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como quase todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema capital, ela tem mais vigor ainda. (*ibidem*).

Ao argumentar que a postergação da profissionalização para depois dos 17

ou 18 anos é um luxo para a maioria dos brasileiros, que não podem esperar para se inserir, defendem o ensino médio politécnico e o ensino médio politécnico integrado à educação profissional como ofertas coerentes que poderão coexistir durante a “travessia”, até que se construa uma nova materialidade. (*idem*, p. 25).

A preocupação com a concretude das condições históricas dos jovens trabalhadores já havia levado Moura (apud Dias, 2011, p. 130) a argumentar:

[...] uma solução transitória e viável é conceber o EM a partir de uma base unitária, fundamentada na integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, denominando-se EM integrado, mas, em razão do quadro socioeconômico vigente, também integrá-lo a uma formação profissional específica, retomando um caminho que vinha sendo trilhado antes da interrupção imposta pelas políticas educacionais dos anos 1990.

De fato, ao considerarmos a exigência laboral precoce que a precariedade socioeconômica impõe à boa parte dos jovens, constatamos que a proposta de educação unitária no seu sentido pleno fica prejudicada, apresentando-se a oferta de ensino médio integrado, fundada no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia como historicamente necessária e viável para o percurso até a construção de uma nova sociedade.

Os argumentos apresentados por Moura, Lima Filho e Silva (2012) reafirmam, portanto, a educação profissional integrada ao ensino médio como bandeira de luta dos intelectuais que defendem a EPTNM, que tomam o trabalho como categoria central e o materialismo histórico como método de análise da realidade social.

Como vimos até aqui, a realidade social aparece como ponto de partida para qualquer proposição em termos de educação profissional. Também constatamos que o trabalho, no seu sentido ontológico, emerge como o princípio de todo o processo educativo, não devendo ser ignorado, conforme exige o método dialético, o sentido que toma nas condições históricas atuais da classe trabalhadora.

Esse foi o caminho adotado por Kuenzer, ainda quando estudou as políticas para o ensino médio durante o governo Fernando Henrique Cardoso, concluindo que ao articular a ciência, a cultura e o trabalho, a escola de ensino médio estaria oportunizando o acesso ao conhecimento científico e sócio-histórico necessário à formação de um estudante que tomasse para si o protagonismo da sua própria história:

A nova escola média, portanto, poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os alunos, o

intelectual trabalhador, ou, no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, porquanto nem só especialista nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente, tendo em vista a construção de relações justas e igualitárias. (KUENZER, 2000, p. 30).

Dadas as condições de funcionamento do ensino médio no Brasil, o enfrentamento desse desafio pressupõe a realização de um trabalho pedagógico que responda coerentemente às necessidades de organização do tempo, do espaço e do currículo, proporcionando uma

formação profissional que ultrapasse o caráter restrito e utilitarista do preparo imediato para o exercício de funções técnicas e que conduza a um processo formativo capaz de gerar, de forma consistente, o conhecimento acerca das bases científicas, históricas e culturais que explicam o trabalho e a tecnologia na contemporaneidade. (SILVA e COLONTÔNIO, 2008, p. 92).

Nesse sentido, a educação profissional dirigida aos jovens trabalhadores deve formar cidadãos que compreendam a realidade em todos os seus aspectos, para nela inserir-se em condições de intervir para a transformação social. Assim considerada, a EPTNM deve oportunizar aos trabalhadores os saberes de que necessitam para desenvolver uma visão crítica a respeito dos seus próprios problemas, e também dos problemas sociais, econômicos e políticos mais amplos.

Aqui lembramos os argumentos já apresentados neste trabalho, a partir da concepção *gramsciana* de que o conhecimento historicamente referenciado é sempre revolucionário, na medida em que prepara o sujeito para o enfrentamento da prática social. É o que também esclarece Kuenzer (1988, p. 32):

Para os trabalhadores, a qualificação é uma forma de poder que pode determinar outras formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho, à medida que lhe permite compreender a ciência que seu trabalho incorpora, aumentando sua possibilidade de criação e participação nas decisões sobre o processo produtivo e sua organização.

Se tomarmos o conhecimento pelo seu caráter de revelação de uma dada realidade, não veremos aí dicotomia entre conhecimento técnico, científico ou sócio-histórico. Nesse sentido, ainda que a preocupação primeira esteja na qualificação para o trabalho, ao avançar na aquisição de conhecimento o sujeito amplia seu poder e estabelece uma relação qualitativamente melhor com o meio laboral e social, dando início a sua emancipação, mesmo sob a hegemonia do capitalismo.

Nessa altura da nossa análise é importante lembrar aquilo que é fundamental na luta em prol da educação dos trabalhadores:

Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso ao conhecimento e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como “educação ou formação profissional”, as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo do trabalho. Por isso, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano. (RAMOS, 2005, p. 108).

Assim, em primeiro lugar deve ser assegurado ao trabalhador a conclusão da educação básica, independentemente dos níveis, das formas de oferta e dos itinerários formativos que estejam em discussão, tendo em vista que o acesso ao conhecimento é sempre uma bandeira progressista. Dos intelectuais da classe trabalhadora, portanto, dependerá o esforço para fazer prevalecer a concepção e as formas de organização curricular mais adequadas ao fim desejado.

Se a concomitância e a subsequência são possibilidades a serem superadas pela política educacional, a integração entre ensino médio e educação profissional, ainda que apenas como uma alternativa, já é uma conquista histórica da classe trabalhadora. Mesmo que o EMI gire em torno de carreiras técnicas, um currículo que tem o trabalho como princípio educativo e a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia como pilares, representa um passo inicial da concepção politécnica na transição para uma escola de novo tipo, conforme esclarece Ramos (2005, p. 125):

Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

O importante é, durante o planejamento e a execução do currículo integrado, não sucumbir aos ditames do mercado de trabalho, tomando como ponto de partida e de chegada, sempre, o ser humano:

O ensino médio integrado pretende alcançar a identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade [...] A proposta de um currículo integrado em 4 anos de escolarização tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho. (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 168).

A defesa da integração e a luta para a ampliação da sua oferta aos jovens

trabalhadores esbarram na alegação de falta de condições das escolas. De fato, se não é um impedimento, as condições de infraestrutura da escola prejudicam em muito a realização do projeto de educação profissional integrada com a qualidade que os jovens e adultos trabalhadores deveriam receber.

Dentre as restrições escolares, a questão docente se destaca, quantitativa e qualitativamente, tendo em vista a falta de professores para algumas áreas específicas, mas principalmente ao desinteresse dos egressos dos cursos superiores pela docência. Além disso, a falta de uma política de provimento reflete o histórico descompromisso do estado com a formação e as condições de trabalho dos professores da educação básica. Esse problema se amplia no caso da educação profissional, suprida em boa parte através de contratação temporária.

Ao problema da questão docente se soma a falta de formação adequada para as especificidades do ensino médio integrado, conforme o esclarecimento de Moura:

[...] as políticas públicas devem dar conta, entre muitos outros aspectos, de uma adequada formação e condições de trabalho dos docentes e dos gestores escolares, a fim de que esses possam compreender plenamente o significado de integrar o ensino médio aos cursos técnicos, considerando ser essa a forma preferencial de oferta de cursos técnicos em relação às formas concomitante e subsequente. (*apud* DIAS, 2011, p. 130).

Também reveladora é a constatação de que os atuais docentes da EPTNM têm pouco conhecimento dos elementos fundamentais para a concepção politécnica, tais como: concepção educacional politécnica, formação humana omnilateral, processos formativos emancipatórios e até mesmo sobre a integração entre ensino médio e educação profissional prevista na legislação. De acordo com Coutinho (2011), a comunidade toda, em especial a escolar, deve estar envolvida e convencida da importância de se adotar a educação politécnica.

Apesar dessas dificuldades, elas não podem justificar o abandono do projeto da integração, conforme alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 64):

É muito comum a afirmação de não ser possível a implantação de educação integrada devido a ausência de condições para tal nas escolas. Acreditamos que condições podem e devem ser garantidas. Mas não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância.

Se a construção das condições para a educação omnilateral, que está para além do sistema capitalista, é o motivo maior da luta, a limitação estrutural imediata não pode ser utilizada como pretexto para o abandono da causa. Pelo contrário, a

defesa da EPTNM deve ecoar as evidências que apontam o EMI como a oferta de educação profissional adequada aos propósitos da classe que tem a emancipação no horizonte. Tudo o que for necessário para a realização desse objetivo maior não deve se constituir em óbice, mas motivo de organização coletiva, pois o caminho se faz caminhando, e não podemos esperar que as condições ideais se naturalizem sem o protagonismo da classe.

Segundo Rodrigues (2005, p. 278), “o mundo do trabalho que vem demandando trabalhadores altamente escolarizados e polivalentes é o mesmo que vem destruindo empregos e conformando a juventude ao cinismo e ao individualismo consumista exacerbado.” Essa constatação remete-nos mais uma vez ao caráter contraditório ampliado da vida sob o capitalismo. No sistema mercantil, a produção da vida requer o enfrentamento dessa contradição, não pela conformação pura e simples ao infortúnio do desemprego que espreita à porta, mas à luta política para que se materializem condições dignas de trabalho. Esse embate consciente, que tenha a igualdade como vetor, precisa ser fortalecido na educação profissional politécnica, cujo escopo é a emancipação do homem em relação ao capital:

[...] a defesa, hoje, de uma educação que tenha por horizonte a politecnia passa necessariamente pela negação do avanço do Capital sobre o Trabalho; passa necessariamente pela negação de uma pedagogia societária, baseada no cinismo; passa necessariamente pela negação de uma educação escolar fragmentada e direcionada para a competitividade e a empregabilidade; passa, enfim, pela afirmação da solidariedade e da liberdade humanas. (*ibidem*).

Nesse horizonte, a escola segue ocupando papel importante, e a EPTNM de oferta integrada, com matriz curricular fundada na ciência, na tecnologia, na cultura e no trabalho, impõe-se como a transição para a educação unitária, pública, gratuita ou, em uma só palavra, para a educação omnilateral da sociedade em que os trabalhadores possam avançar do senso comum para o conhecimento científico e sócio-histórico.

Independentemente do surgimento de condições ideais para que isso aconteça, a educação profissional integrada pode ser defendida pela potencialidade de fazer emergir na escola a compreensão mais ampla das relações sociais e econômicas que regem a vida sob o modo de produção capitalista, permitindo que as bases de uma nova sociedade comecem a existir já no momento em que milhões de brasileiros tenham acesso à última etapa da educação básica.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, dedicado ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio no contexto brasileiro recente, organizamos o texto em três seções: i) abordamos a última etapa da educação básica a partir das possibilidades de materialização de um sonho antigo da classe trabalhadora: concluir o ensino médio e usufruir dos benefícios que essa escolarização pode proporcionar para a inserção socioeconômica e para as condições de trabalho e renda, sem desconsiderar as possibilidades de prosseguimento dos estudos em nível superior; ii) analisamos as alterações recentes na legislação educacional que reorganiza a EPTNM e estabelece a oferta integrada ao ensino médio como uma alternativa do interesse da classe trabalhadora; iii) recuperamos e analisamos as diferentes concepções de educação profissional presentes nos discursos e na produção teórica dos intelectuais da educação e do sistema produtivo.

Como esforço de síntese, lembramos que na primeira seção foi aprofundada a discussão em torno do ensino médio como um direito subjetivo e uma obrigação do estado. Alguns estudiosos criticam essa alteração, argumentando sobre a incapacidade de materializá-la em políticas que levem à inclusão de todos os jovens com idade até 17 anos e assegurem o acesso de todos que desejem cursá-lo, mesmo com idade acima da considerada regular. Apesar da limitação atual, parece não haver dicotomia entre a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade, devendo-se observar as exigências da prática social dos sujeitos, e o que há aí de tipicamente escolar, sem que esse seja o limite. Logo, a educação necessária é um sonho que pode se tornar realidade, desde que esteja situada no plano da utopia emancipatória⁶³.

Na segunda seção fizemos uma incursão pela legislação que disciplina o ensino médio, mostrando o contexto em que se deram as recentes alterações e o significado prático para a escola, principalmente com a retomada da educação profissional como uma política pública. Apesar dos limites, percebe-se que as alterações legais analisadas, que refletem o embate entre forças antagônicas no

⁶³ Muito já se escreveu sobre a impossibilidade da emancipação humana sob a vigência do capitalismo. Nesse sentido, quando aqui associamos a utopia ao termo emancipação, pretendemos reforçar a ideia de que, por mais que haja avanços, a caminhada nunca se encerra nas paradas intermediárias (que servem para descanso); ela alimenta a esperança de se chegar a um “outro lugar”, conforme motivação de Fernando Birri (*apud* Galeano, 1994, p. 310): “Utopia [...] ella está en el horizonte, me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para que sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar”.

campo da educação, em certo sentido sinalizam maior atenção às demandas da classe trabalhadora. Ainda assim, o marco legal mostra que é possível avançar mais e que a organização dos trabalhadores e a reivindicação de políticas que atendam ao seu interesse compreendem etapas de uma luta permanente.

A análise específica das diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional auxiliou-nos na compreensão da operacionalização da última etapa da educação básica e suas formas de oferta. Pudemos perceber que, no lapso de treze anos que separa as versões antiga e nova das diretrizes, muita coisa mudou no plano infra e superestrutural da sociedade, inclusive com a chegada ao poder de um governo que conseguiu aglutinar forças políticas mais à esquerda da pauta neoliberal ditada pelos países ricos. Assim, parte significativa da classe trabalhadora, que vivia no limbo do esquecimento governamental e das sombras do descaso público, tem a chance de experimentar alguma inclusão econômica e educacional. Destacamos que as novas diretrizes curriculares para a educação profissional ignoraram boa parte das reivindicações dos educadores e intelectuais orgânicos aos trabalhadores, embora tenham sinalizado uma mudança de foco que, com seus limites, permite vislumbrar melhor horizonte para a educação da classe trabalhadora.

Os movimentos acerca do marco legal para a educação básica, e da educação profissional dentro dela, tem mostrado que se esse é um campo de disputa, e que a união de forças progressistas em torno de projetos do interesse da classe trabalhadora pode dar resultados mesmo sob a hegemonia capitalista, por meio da resistência combativa que limita as ações do sistema produtivo. É essa a expectativa acerca da confirmação de contingenciamento de mais recursos para a educação no Plano Nacional de Educação, ainda não aprovado, e dos *royalties* do petróleo, o que poderá finalmente reacender a luta por destinação orçamentária específica para a educação profissional integrada ao ensino médio e assegurar uma formação fundamentada na ciência, na cultura, no trabalho e na tecnologia.

Na terceira seção preocupamo-nos em analisar e discutir o embate teórico acerca das principais proposições e críticas relacionadas à EPTNM. Verificamos que esse embate se intensifica justamente no momento em que o ensino médio passa por uma de suas maiores crises de identidade: primeiro, porque as alterações relativamente recentes no marco regulatório educacional incorporaram-no à educação básica e erigiram-no como direito do cidadão e obrigação do estado, mediante oferta universal e gratuita pela rede pública; segundo, porque os

indicadores têm demonstrado sua incapacidade, quantitativa e qualitativa, de atender a um público que se amplia enormemente, tanto em função da valorização dos diplomas escolares no âmbito dos processos seletivos para emprego, quanto em face do interesse de um grande contingente de jovens e adultos trabalhadores que ainda não tiveram a chance de concluir sua escolarização básica.

Nesse contexto, a EPTNM reintroduz nos planos ético-político, teórico-metodológico e curricular, as discussões quanto ao enfrentamento do “conteudismo” que sempre marcou o ensino médio propedêutico e, ao mesmo tempo, da proposição de avanços na perspectiva de uma educação que integre conhecimentos teóricos e práticos, como de fato ocorre no cotidiano em que se dá a produção da existência dos sujeitos trabalhadores, por intermédio do trabalho.

Ao analisar a legislação e as políticas públicas para a educação, vimos que os primeiros passos para a regulamentação da educação profissional após a redemocratização institucional do País, acabaram frustrando as expectativas dos intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, os quais defendiam uma educação “desinteressada” do capital e livre da fragmentação própria da organização técnica capitalista. Essa frustração decorreu, em especial, da incorporação da dualidade escolar no plano normativo, que estabelecia como regra a separação entre formação profissional e formação geral.

A ascensão de um governo federal representativo dos trabalhadores abriu espaço para que o equívoco fosse corrigido, o que se obteve apenas parcialmente. Como sói ocorrer nos textos legais que tratam de questões em disputa, ampliou-se o confronto de projetos societários mediante o tensionamento de concepções distintas de educação profissional no corpo da própria norma, contemplando-se a reivindicação popular de uma educação profissional integrada ao ensino médio, sendo mantida, todavia, a possibilidade de articulação pela concomitância ou pela oferta subsequente.

O dispositivo legal estabelece o marco regulatório e subsidia a operacionalização, mas não limita a crítica, de modo que ele tem recrudescido o debate e alimentado o surgimento de novas proposições para a educação profissional e para o ensino médio. Há, no Brasil, quase um consenso sobre a pertinência da educação profissional, sendo tanto reivindicada pela sociedade como um todo quanto pelos estudiosos da educação, embora a partir de concepções teórico-metodológicas e projetos societários distintos.

Vimos que o sistema produtivo defende a educação profissional como estratégia do capitalismo de estado para atender as suas necessidades mais imediatas, haja vista o discurso da falta de mão de obra técnica. Logo, reivindica uma educação média fundada em concepções teóricas marcadas pelo imediatismo, pela racionalidade instrumental e pela flexibilidade na relação com o conhecimento.

Outra proposta defende a educação profissional técnica de nível médio, de concepção politécnica e oferta integrada ao ensino médio, e fundada na ciência, na cultura, na tecnologia e no trabalho. Assim sendo, desempenharia ela o papel importante e transitório, sob o capitalismo, de inserir minimamente o trabalhador no estágio de desenvolvimento das forças de produção, e fortalecer a luta política para a construção de uma educação omnilateral.

Subsiste, ainda, uma proposta radical que defende a oferta de uma escola média unitária, não profissional, que proporcione a todos, indistintamente, o acesso ao conhecimento que rompa definitivamente com a sociedade dividida em classes. Embora receba a aquiescência dos intelectuais solidários à causa dos trabalhadores no embate com o capital, essa proposta recebe críticas por desconsiderar, em certos aspectos, as condições de vulnerabilidade socioeconômica dos trabalhadores no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil.

Se, em função dessas divergências e outros problemas analisados no capítulo, a EPTNM ainda não contribui para a elevação qualitativa da educação dos trabalhadores, por outro lado carrega o potencial de mudar a vida daqueles que dependem do trabalho para viver e, mais que isso, possibilita a intervenção qualificada dos estudantes e egressos na realidade social em que estão inseridos.

Os estudos também mostram que as questões relacionadas ao planejamento da oferta e organização do currículo são importantes para que os objetivos da EPTNM sejam atingidos, ou seja, a formação de um sujeito historicamente referenciado e protagonista do seu percurso, mas que também vive a emergência da melhoria das suas condições de inserção sociolaboral.

No conjunto, neste capítulo analisamos a oportunidade histórica de ensino médio e educação profissional para os trabalhadores jovens, apresentamos as alterações legais que aos poucos redefinem essa etapa da educação básica e discutimos as concepções de educação profissional técnica de nível médio e os respectivos projetos societários que lhe dão sustentação.

Para ampliarmos a compreensão do significado que a educação profissional integrada ao ensino médio tem para os sujeitos jovens da classe trabalhadora,

concluimos pela necessidade de voltarmos ao espaço de onde começamos a nossa caminhada investigativa, de modo a restabelecer lá o diálogo com os sujeitos jovens matriculados nos cursos de oferta integrada.

Diferentemente do caminho de aproximação, de cunho exploratório, cujos resultados foram relatados no primeiro capítulo, o retorno à escola permitiu-nos aprofundar o conhecimento a respeito da realidade concreta e pulsante do ensino médio integrado, a partir da fala dos sujeitos a quem se destina: os próprios estudantes. Esse percurso e os resultados dessa segunda fase empírica da pesquisa são apresentados no quarto capítulo.

4 OS JOVENS TRABALHADORES E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O papel da educação é supremo tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objectivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2004, p. 13).

Com a argumentação de Mészáros, sobre o papel fulcral da educação no desenvolvimento da prática social que desencadeia o processo de construção da historicidade humana, iniciamos a exposição deste quarto e último capítulo do nosso estudo.

Se a educação escolar é importante para que o sujeito social assegure as condições a sua inserção socioeconômica no âmbito do sistema de produção atual, tão importante também se configura para a germinação da consciência crítica da classe trabalhadora na perspectiva de uma contra-hegemonia ao sistema capitalista, até que se constituam as condições necessárias a sua superação.

Assim, tendo-se eleito o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio como os objetos do nosso estudo, e depois de proceder ao resgate dos aspectos legais e teóricos que conformam a última etapa da educação básica no Brasil, apresentamos neste capítulo o resultado do caminho de retorno à escola, realizado com o objetivo de uma aproximação qualitativa com os sujeitos jovens que frequentam o ensino médio integrado à educação profissional. Nossa intenção inicial de também incluir na pesquisa os estudantes jovens (15 a 29 anos) do PROEJA foi revista, tendo em vista a existência de pouquíssimos alunos nessa oferta entre as dezoito escolas originalmente incluídas na investigação exploratória; no entanto, mantivemos os dados relativos a esse público no primeiro capítulo para efeito de comparação, de modo a compreender melhor as especificidades dos estudantes da educação profissional de acordo com os variados tipos de oferta.

Aqui relembremos o que já havíamos anunciado no primeiro capítulo, de que o caminho metodológico adotado apontava para a necessidade de buscar, no cotidiano da escola e lá onde os estudantes jovens vivem a sua experiência escolar, pela mediação das primeiras experiências laborais caracterizadas com a venda da força de trabalho no âmbito do mercado capitalista de empregos, os elementos que pudessem contribuir para a compreensão da importância da educação profissional de nível médio para os jovens da classe trabalhadora e da relação estabelecida

entre os estudantes e a oferta de ensino médio integrado.

Nesse sentido, ao retornar à escola, depois da primeira aproximação e da reflexão sobre as condições gerais de oferta da educação profissional, do marco legal e dos embates acerca da pertinência da profissionalização no ensino médio, nossa intenção foi analisar os elementos que conformam a EPTNM à luz da realidade concreta, da experiência escolar e laboral e do significado atribuído ao ensino médio integrado pelos sujeitos jovens que o frequentam.

O *lócus* escolhido para esse retorno, agora de cunho qualitativo, representou um extrato da amostra inicial relatada no capítulo primeiro. Naquela oportunidade havíamos investigado dezoito estabelecimentos de ensino médio público noturno que ofertavam educação profissional, localizados em Curitiba e Região Metropolitana. Nesta segunda oportunidade selecionamos quatro desses estabelecimentos, utilizando como critério de escolha o número de alunos matriculados no último ano do curso, tomando-se dois dos que tinham mais alunos e dois dos que tinham menos alunos.

A realização da segunda etapa da pesquisa empírica se deu mediante pelo menos quatro visitas em cada escola, visando ao desenvolvimento de duas técnicas de investigação: a aplicação de um questionário e a realização de entrevista focalizada em grupos. Na primeira visita comunicamos a direção e/ou coordenação de curso sobre as intenções do estudo e acordamos o agendamento dos trabalhos; na segunda aplicamos o questionário; na terceira realizamos a entrevista focalizada e nas demais visitas (de uma a três) sanamos eventuais dúvidas e coletamos os documentos necessários, como termos de ciência da escola e consentimento dos estudantes para o uso e divulgação dos dados coletados, grade curricular, entre outros. O QUADRO a seguir apresenta um resumo das informações a respeito dos estabelecimentos pesquisados e o número de alunos participantes:

Escola	Bairro / Município	Curso Técnico de EMI pesquisado	Alunos		
			Matriculados	Preencheram o questionário	Participaram da Entrevista Focalizada
A	Pinhais	Administração	33	25	12
B	São José dos Pinhais	Logística	11	7	8
C	Hauer / Curitiba	Administração	37	29	12
D	Capão da Imbuia / Curitiba	Informática	12	11	9
	Total		93	72	41

QUADRO 7 - CARACTERÍSTICAS DOS ESTABELECEMENTOS E DADOS AMOSTRAIS DO PÚBLICO INVESTIGADO NA PESQUISA QUALITATIVA

FONTE: Dados do Portal *diaadiaeducação* e resultados da nossa pesquisa.

NOTA: a utilização de letras no lugar do nome tem o objetivo de preservar o anonimato das escolas visitadas nessa etapa da pesquisa.

Tendo em vista os aspectos do nosso estudo ainda não suficientemente respondidos pelas pesquisas exploratória, teórica e de legislação, as questões contempladas no questionário buscavam a coleta dessas informações visando a uma compreensão mais profunda do objeto, a partir das categorias de análise elencadas no QUADRO a seguir, as quais foram também exploradas por ocasião das entrevistas focalizadas:

Questão	Categoria	Item do questionário
Quem são os jovens que acessam o ensino médio noturno? Quem é a juventude da classe trabalhadora?	Caracterização social	3. Sexo 4. Idade 5. Estado civil 6/7. Configuração domiciliar 8. Escolaridade e ocupação dos pais
	Caracterização escolar	9. Tipo de escola fundamental 10. Tempo sem estudar 11. Histórico de reprovação 12. Motivo de estudar à noite
	Caracterização econômica	22. Tipo de trabalho no início do curso 23. Tipo de trabalho atualmente 24. Com que idade começou a trabalhar 25. Tempo gasto com o trabalho e a escola 26. Renda média mensal 27. Destino do salário 28. Treinamento específico para a função atual
Que expectativas têm os jovens que frequentam o EMI?	Percepções e expectativas educacionais	13. Motivação para o curso atual 14. Diferenças EMI x EMR 17. Expectativas com o curso 20. Satisfação ou arrependimento com o curso 21. Planos educacionais para o futuro
	Percepções e expectativas laborais	31. Planos para o futuro profissional
O que esses estudantes pensam sobre a escola e o curso frequentado; do que mais gostam e menos gostam na escola?	Relações com a escola (*)	15. Disciplinas que mais gosta ou menos gosta 16. Vantagens do curso para o trabalho 18. Eventuais oportunidades de trabalho perdidas pela falta de ensino médio ou curso técnico 19. Motivo da evasão/abandono de colegas
Que significados têm a escola e o trabalho para esses estudantes?	Sentido da escola e do trabalho	29. Significado do curso técnico para a vida profissional 30. Sentidos do trabalho 32. Trabalho e escola hoje

QUADRO 8 – QUESTÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE CONTEMPLADAS NO QUESTIONÁRIO E EXPLORADAS NAS ENTREVISTAS FOCALIZADAS

NOTA: (*) Também contribuem para explicitar essas relações as questões 9 e 10 (do que + gosta e do que – gosta na escola) da pesquisa exploratória analisada no capítulo 1.

O questionário semiestruturado previamente elaborado foi testado junto a uma turma que reunia as mesmas características quanto ao tipo de oferta e de público a ser pesquisado. Feitos os ajustes decorrentes da validação do instrumento, o questionário acabou totalizando trinta e duas questões (vide APÊNDICE 3),

abertas e fechadas, distribuídas em três blocos distintos: um, com oito questões, destinado à caracterização do público quanto à faixa etária e constituição familiar dos estudantes e à caracterização escolar dos seus pais ou responsáveis; outro, com treze questões, visando à obtenção de informações a respeito da situação escolar pregressa do estudante, suas opiniões sobre a pertinência e importância do curso e perspectivas de futuro quanto à formação; por fim, o terceiro bloco, com onze questões, que investigou as condições de trabalho durante o curso, as relações entre o curso e as atividades laborais e as perspectivas futuras quanto ao trabalho.

Ao contemplar questões abertas e fechadas visamos dar ao questionário um caráter de profundidade, ao mesmo tempo em que possibilitamos seu preenchimento em um tempo relativamente curto, compreendido entre vinte e cinco e trinta e cinco minutos, tendo em vista a sua aplicação em sala e horário de aula. Nesse sentido, as questões fechadas, caracterizadas pela escolha dos estudantes entre alternativas por nós previamente elaboradas, asseguraram maior rapidez no preenchimento do questionário, o que proporcionou uma economia de tempo a ser dedicado às questões abertas, que permitiam maior liberdade de expressão e o fornecimento de informações mais espontâneas em relação às especificidades do respondente.

Depois da aplicação e análise preliminar dos dados obtidos com os questionários, iniciamos a realização de entrevistas focalizadas, mais conhecidas como técnica de grupos focais, que tem sido cada vez mais utilizada nos trabalhos de campo visando à obtenção de dados qualitativos. De acordo com Kind (2004, p. 125):

Os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, a priori, para investigações qualitativas.

Além de permitir maior liberdade ao investigador, que parte de um roteiro prévio de questões (vide APÊNDICE 4), mas que pode ampliar e corrigir os rumos do diálogo durante a aplicação da técnica, o grupo focal considera os participantes não apenas como objetos ou partes do estudo, mas como sujeitos que têm e podem fornecer informações importantes para a discussão. No nosso caso, em especial, em que estudamos a relação dos jovens com a EPTNM e os significados atribuídos por

eles a essa formação, a técnica de entrevista focalizada foi adaptada com o objetivo de ampliar as possibilidades de compreensão dessa relação, tendo em vista a abordagem qualitativa de um maior número de participantes, além de permitir o aprofundamento de questões não suficientemente respondidas durante a aplicação dos questionários, com a vantagem de que isso poderia ser feito no exato momento em que as respostas, opiniões ou percepções eram externalizadas.

Nesse sentido, as entrevistas focalizadas também foram realizadas no ambiente escolar, durante um período de tempo médio de sessenta minutos, considerando-se aí o tempo de preparação, aplicação da técnica (com gravação de áudio) e conclusão.

Tanto no caso dos questionários quanto das entrevistas focalizadas, solicitamos a autorização escrita da direção da escola e o preenchimento de termos de consentimento livre e esclarecido por parte dos estudantes participantes, de modo a assegurar a observância das normas e dos princípios éticos requeridos nos casos de pesquisas com seres humanos.

Esclarecidas as opções metodológicas e os caminhos percorridos para a realização da pesquisa qualitativa, que se constituiu na segunda etapa do nosso estudo empírico, iniciado com a pesquisa exploratória relatada no primeiro capítulo, passamos a analisar e discutir os resultados obtidos nessa fase da investigação, mediante um diálogo permanente com os elementos já apresentados no *corpus* deste estudo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIAL, ESCOLAR E ECONÔMICA

Um dos desafios a que nos lançamos neste estudo foi detectar quem são os sujeitos que frequentam o ensino médio noturno, e em especial quem são os jovens que escolheram a educação profissional de oferta integrada ao ensino médio como percurso formativo para a última etapa da educação básica.

Os dados e análises apresentados nesta seção têm o objetivo de revelar os elementos obtidos na pesquisa empírica com os próprios sujeitos do EMI noturno, sua condição social, econômica e educacional e outros aspectos que ajudam a identificar as juventudes que se encontram no espaço escolar, pela mediação da educação profissional técnica de nível médio.

Os resultados mais gerais obtidos com os questionários aplicados aos setenta e dois estudantes do último ano do ensino médio integrado que compuseram o

grupo pesquisado mostram que há igualdade de frequência entre homens e mulheres, que quase todos são solteiros e sem filhos e que moram com os responsáveis, dentre os quais perto de 55% dos pais e 60% das mães têm ensino médio completo.

As atividades laborais exercidas pelos pais ou responsáveis e declaradas pelos estudantes vão apresentadas no QUADRO a seguir, em ordem alfabética:

Ocupações laborais	Com escolaridade até o Ensino Fundamental Completo		Com escolaridade do Ensino Médio Incompleto em diante	
	Pai ou responsável	Mãe ou responsável	Pai ou responsável	Mãe ou responsável
Açougueiro			X	
Advogada				X
Ajud. de Limpeza, Zelador/a		X		X
Ajudante de Produção	X			
Ajustador e/ou Mecânico			X	
Analistas Especializados				X
Auxiliares Adm. ou Secretários				X
Balconista		X		
Caminhoneiro	X		X	
Carpinteiro			X	
Chefes/Superv. Intermediários			X	X
Contador/a			X	X
Cozinheira		X		X
Do lar		X		X
Economista			X	
Eletricista	X			
Empresário/a	X		X	X
Encanador			X	
Enc. de Serviços Gerais		X		
Enfermeiro/a			X	X
Frentista	X			
Garçoneiro				X
Gerente Geral ou de Unidade			X	X
Marceneiro	X			
Militar			X	
Motorista de ônibus	X		X	
Operador de Empilhadeira			X	
Operador/a de Máquinas	X	X		X
Operadora de Telemarketing		X		X
Passadeira		X		
Pintor	X			
Polidor			X	
Político			X	
Projetista de Móveis			X	
Serralheiro			X	
Serviços de Consultoria				X
Serviços de Estética				X
Serviços Domésticos		X		X
Soldador/a	X		X	
Profissional de Segurança	X	X	X	
Técnico de Meio Ambiente			X	
Técnico de Telefonia			X	
Trabalhadores da Educação			X	X
Tratorista			X	
Vendedor/a		X	X	X

QUADRO 9 – OCUPAÇÕES LABORAIS EXERCIDAS PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, DE ACORDO COM A ESCOLARIDADE

FONTE: Informações obtidas a partir dos questionários preenchidos pelos estudantes.

Essas informações ajudam a compreender as características escolares, econômicas e sociais dos pais ou responsáveis, que de alguma forma se refletem nas relações dos estudantes jovens com o ensino médio e com as expectativas por eles associadas à educação profissional.

Percebemos que as atividades laborais exercidas pelo pai/mãe dos estudantes, ou pelos seus responsáveis, refletem basicamente a divisão técnica própria do sistema produtivo capitalista, que reserva as funções consideradas mais “nobres” e “intelectualizadas” àqueles que apresentam perfil escolar mais elevado, destinando os demais trabalhadores às ocupações de menor prestígio social e, conseqüentemente, que apresentam precárias condições de trabalho e renda. Assim é que verificamos a prevalência de atividades laborais caracteristicamente manuais e tidas como de “pouca qualificação”, como as de auxiliares de limpeza e produção, frentista, motorista ou pintor, conforme apresentado no QUADRO 9, sendo ocupadas pelos pais ou responsáveis que não ingressaram no ensino médio. De outro lado, o trabalho administrativo, as atividades técnicas especializadas e as ocupações de supervisão são sintomaticamente ocupadas por aqueles que conseguiram ingressar no ensino médio ou até avançar para além dele.

Salvo no caso das atividades empresariais, de *telemarketing* e de vendas, todas as outras funções exercidas pelos pais ou responsáveis que não avançaram para além do ensino fundamental são atividades avaliadas pelo mercado de trabalho como “sem qualificação” ou “semiqualficadas”⁶⁴, o que determina sua pouca valorização pelo mercado, seu baixo prestígio social e, conseqüentemente, o seu exercício, na maioria das vezes, em condições de trabalho inadequadas ou mesmo precárias.

A concentração dos pais ou responsáveis pelos estudantes em ocupações ditas operacionais, que se caracterizam pelo trabalho que utiliza força física e habilidades manuais, nos faz lembrar que na sociedade capitalista tais trabalhadores são historicamente destituídos da possibilidade de incorporar-se ao mundo da educação, ou de manter-se simultaneamente nas duas condições: de estudante e de trabalhador. Ultrapassar essa linha que legitima os espaços laborais daqueles que

⁶⁴ Aqui usamos essas expressões tão somente por fidelidade ao léxico do sistema produtivo. Todavia, alertamos que esses vocábulos materializam a lógica dos agentes econômicos que desvalorizam o trabalhador desempregado por não ter, supostamente, a qualificação necessária para obter emprego, chamando-o de “sem qualificação” ou “semiqualficado”, mas que, ao mesmo tempo, não valorizam os seus empregados que apresentam a “qualificação” e/ou “empregabilidade” requeridas.

são vítimas da baixa escolarização apresenta-se como um desafio na luta da emancipação da classe trabalhadora. Segundo Álvaro Vieira Pinto (1986, p. 37), somente “quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos”.

No conjunto das ocupações desenvolvidas pelas mães dos estudantes verificamos a predominância de atividades domésticas e similares (babá, zeladora, serviços de limpeza etc.). Devemos considerar que, no decorrer da história, enquanto o trabalho realizado fora de casa ou com foco na produção de bens e serviços para o consumo ou usufruto fora do lar acabou sendo alçado à condição de remunerado, o trabalho doméstico, quando realizado em casa ou para consumo da família, continuou sendo ignorado como uma atividade laboral, embora se assemelhe, no seu aspecto de dispêndio de energia humana e de capacidade de trabalho, a qualquer outro.

No caso dos pais com menor grau de escolarização também encontramos ocupações marginalizadas e pouco valorizadas, com a diferença de que, sendo realizadas no mercado de trabalho, e não para o consumo familiar, geram alguma renda e reconhecimento no próprio trabalho/emprego, revelando as questões de gênero implicadas na inserção e valorização dos trabalhadores pelo mercado.

A ideologia que restringiu a compreensão do trabalho a suas formas remuneradas reforçou a posição dos homens na relação entre gêneros e, além de relegar as donas-de-casa ao limbo da “não atividade”, tem levado a ignorar o trabalho não remunerado dos trabalhadores assalariados e suposto uma tergiversação da realidade econômica (ENGUITA, 1989, p. 220). Essa tergiversação, segundo ele, está na “valorização” dos trabalhos que geram lucro, simultaneamente à “desvalorização” das atividades que, embora necessárias e significativas para a vida coletiva, não contribuem diretamente para o sistema mercantil.

Fizemos essa caracterização das ocupações laborais dos pais ou responsáveis pelos estudantes para situar a descoberta de que os jovens procuram se esquivar, tanto quanto possível, dessas ocupações.

Um exemplo típico desse estudante que procura se afastar do estereótipo de baixo prestígio ocupacional e salarial vivido pelos pais é o da aluna Q4306⁶⁵. Com

⁶⁵ Neste capítulo as manifestações orais ou escritas dos estudantes serão identificadas por um código alfanumérico (Q para questionário e EF para Entrevistas Focalizadas, seguido de um número de identificação do grupo/aluno), de modo a preservar o sigilo sobre o informante, de acordo com o procedimento ético recomendado neste tipo de estudo. Em relação à fala dos alunos nos grupos

dezoito anos, hoje ela é estagiária de um órgão público. Filha de açougueiro e de empregada doméstica, diz gostar do curso mesmo achando-o deficiente quanto à formação técnica específica. Tem planos de fazer faculdade, estudar idiomas, estudar no exterior e “fazer algo que seus pais” se sintam “orgulhosos”. Apesar dos seus sonhos e expectativas, o que declarou esperar com ansiedade, ao final do curso, é trabalhar com carteira assinada na área específica de sua formação técnica.

O que vimos até aqui não significa que aqueles que apresentam maior escolaridade estejam livres de atividades desgastantes, perigosas e insalubres ou estejam imunes ao desemprego ou às condições de exploração da força de trabalho, posto que também entre os pais com maior grau de escolaridade há ocupantes de funções relacionadas a serviços domésticos e de limpeza ou exercentes de atividades de açougueiro, encanador e serralheiro, por exemplo.

Antes de refletir uma escolha dos trabalhadores, a ocupação que lhes cabe na divisão sociotécnica do trabalho mercantil capitalista evidencia a divisão de classes e a luta permanente, entre trabalho e capital, que se manifesta, inclusive, no interior da própria classe trabalhadora. Uma amostra é a competição entre os trabalhadores, fragmentados e aglutinados de acordo com as marcas impingidas pela estrutura socioeconômica de produção na sua constituição histórica durante o processo de venda da força de trabalho, os quais se enfrentam no cotidiano das condições do mercado de trabalho com o intuito de obter vantagens associadas à forma de inserção profissional e obtenção de renda.

Embora em número mais restrito em relação ao conjunto dos alunos, também há os estudantes que apresentam melhor condição econômica e social e cujos pais, também trabalhadores, exercem atividades socialmente melhor prestigiadas, como os profissionais liberais (advogado, contador, economista) e os ocupantes de cargos no escalão gerencial das empresas. Há casos de estudantes, inclusive, que tiveram experiência escolar anterior em escola particular e conciliam a educação profissional noturna com cursinho pré-vestibular diurno. Mesmo nesses casos, tais circunstâncias por si só não garantem que esses estudantes não venham a experimentar precárias condições de inserção laboral, que se constituem no padrão de ingresso no mercado de trabalho altamente competitivo e bastante precário imposto aos jovens no início do século XXI.

focais, fizemos somente os ajustes necessários à compreensão por parte do leitor, por exemplo, excluindo algumas repetições de frases ou expressões e completando eventuais vocábulos não totalmente ou corretamente verbalizados, indicando tais exclusões/acréscimos, quando necessário, com a sinalização “[...]”.

Além disso, o exercício de ocupações ditas “intelectuais” não afasta os trabalhadores da condição degradante expressa na divisão ocupacional da força de trabalho e, de certa forma, sustentada pelo sistema escolar, ainda que eles depositem nessas ocupações a expectativa de melhores dias. Isso porque esse trabalho também é empobrecido tanto no âmbito da produção quanto no tratamento recebido no interior da escola:

A escola degrada tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual. Degrada o manual porque, a partir de sua suposta dimensão intelectual e a partir da associação da promessa de mobilidade à fuga das tarefas físicas, apresenta-o como algo carente de inteligência e, portanto, de valor: aquilo que fazem os que não valem, que por acaso vêm a ser aqueles de quem a escola diz que não valem. Degrada o intelectual porque apresenta como tal uma triste caricatura do mesmo, um conjunto de tarefas rotineiras, escassas de sentido e distanciadas da realidade extra-escolar. (ENGUIITA, 1989, 237-238).

Mais do que qualificar diferentemente os trabalhos intelectual e manual, a escola qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o manual, sujeitando os trabalhadores, segundo Saviani (2002, p. 28) “à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês”. Em outras palavras, a escola pode ser tanto um fator de marginalização dos trabalhadores em relação à cultura burguesa, oferecendo-lhes apenas os subprodutos dela, quanto pode transformar-se em fator de marginalização dos trabalhadores no seio da própria classe, quando os distingue do grupo de origem na medida em que progridem no sistema de ensino.

No contexto do nosso estudo, o trabalho manual apresenta-se como um fator de identidade da classe, tanto mais reforçado quanto mais associado a baixos índices de escolarização do trabalhador, apresentando como seu equivalente socioeconômico o pouco prestígio social, a marginalidade e a baixa autoestima dos trabalhadores frente ao preconceito dos estratos não proletários. Seu enfrentamento pode se dar tanto pela luta para a superação desse estigma a que foi submetido, quanto pelo esforço para superá-lo no plano individual, caso em que a educação escolar é tomada como caminho mais curto e indispensável.

Como regra, portanto, constituem o grupo mais numeroso do ensino médio integrado noturno os jovens das classes populares, filhos de trabalhadores que exercem atividades laborais de pouco prestígio social.

Compreendemos, portanto, que a preocupação dos estudantes e o direcionamento dos seus esforços em prol da escolarização como sinônimo de qualificação se situam no contexto de uma sociedade que tem no desemprego

estrutural um dos seus maiores problemas sociais. O não acolhimento de todos pelo mercado de trabalho atinge, em maior ou menor grau, todas as nações capitalistas, mas apresenta efeitos mais nocivos sobre os trabalhadores dos países periféricos, tendo em vista o processo de precarização das condições de trabalho e renda verificado nas últimas décadas.

Em resposta ao desequilíbrio perceptível na alta concentração de riqueza nas mãos de poucos e a ampliação do grupo em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os governos foram criando políticas que procuram compensar os efeitos do desemprego e das dificuldades que os jovens mais pobres têm de ingressar no mercado de trabalho.

Devemos lembrar que a vulnerabilidade dos mais jovens não é recente e o emprego da mão de obra juvenil foi sempre uma alternativa ao encarecimento na contratação dos mais velhos. De acordo com Sennett (2001, p. 110),

a ênfase na juventude é uma consequência da compressão da vida de trabalho. No século dezenove, a preferência pela juventude era uma questão de mão de obra barata; as “moças de fábrica” de Lowell, Massachusetts, e os “meninos da mina” do norte da Inglaterra trabalhavam por salários bem abaixo daqueles dos adultos. No capitalismo de hoje ainda existe essa preferência pelos jovens por motivos de salário, mais notadamente nas fábricas e oficinas insalubres de partes menos desenvolvidas do mundo. Mas outros atributos da juventude hoje parecem torná-la atraente em altos escalões da mão de obra, e estes estão mais na área do preconceito.

Para esse autor, o interesse das empresas pelos jovens cresce na medida em que aumentam os preconceitos em relação aos mais velhos, cuja experiência pode atrapalhar os planos de mudanças ditadas pelos superiores, pois “do ponto de vista da instituição, a flexibilidade dos jovens os torna mais maleáveis tanto em termos de assumir riscos quanto de submissão imediata”. (idem, p. 111).

Assim, o foco na produção e no lucro acaba se refletindo no disciplinamento legal das relações entre capital e trabalho e orientando as políticas públicas indutoras do estreitamento dessas relações com o intuito de favorecer as empresas, que precisam repor os seus quadros de pessoal, “beneficiando” os trabalhadores jovens que procuram uma primeira oportunidade de emprego.

Duas dessas ações governamentais no âmbito da educação e do trabalho redundaram na elasticidade do conceito e da operacionalização dos estágios curriculares supervisionados (Lei n. 11.788/2008) e no revigoramento das formas de incorporação dos adolescentes e jovens ao mercado de trabalho, mediante os

Contratos de Aprendizagem (Lei n. 10.097/2000) já mencionados na nota de rodapé 41, pág. 116.

Embora devam ser usados com parcimônia e estar atrelados ao processo pedagógico manifestado no currículo, tanto os estágios remunerados quanto os contratos de aprendizagem transformaram-se em mecanismos de contratação de mão de obra barata por parte das empresas e órgãos públicos, conforme percebemos nos depoimentos de inúmeros estudantes que buscam a educação profissional justamente porque nela vislumbram um diferencial na disputa por essas oportunidades de estágio ou de colocação como menor aprendiz:

- o aluno Q1104 declarou ter optado por estudar à noite para conseguir estágio diurno, e pela educação profissional tendo em vista as oportunidades de trabalho e expectativas de carreira na área, pois conhece casos de vagas que só são preenchidas por candidatos com curso técnico ou superior. Com isso, espera conseguir um emprego de carteira assinada ainda antes de concluir o curso;
- o aluno Q4307 veio fazer o curso por influência do tio que já o havia feito e recomendou. Acha que o curso “abre várias portas para alavancar no meio da área específica”. Por enquanto é estagiário, mas confia que o curso vai ajudar a conseguir um emprego, e
- a aluna Q3108 é menor aprendiz em serviços de faturamento e diz que só conseguiu essa oportunidade por estar fazendo a educação profissional, de modo que assim como o curso técnico ajudou a obter renda enquanto estuda, também fará a diferença no futuro profissional. Sua expectativa está em ser efetivada com carteira assinada, ocupar outros cargos mais importantes e melhorar o salário.

Esses e outros exemplos mostram que essa iniciação se dá de forma precária, na maioria das vezes, e se insere no movimento de flexibilização da legislação trabalhista e previdenciária, estratégia ainda em curso do processo de desregulamentação das conquistas dos trabalhadores e de barateamento da força de trabalho. Embora os estudantes estejam em processo de aprendizagem, e sejam caracterizados legalmente como tal - na condição de aprendizes ou de estagiários, as declarações de muitos deles confirmam sua atuação como se empregados fossem, gerando o mais valor aos seus patrões, travestidos de “benfeitores” da juventude trabalhadora.

Kuenzer classifica esse fenômeno como “inclusão subordinada”, situando-o no conjunto de fatores associados das relações entre capital e trabalho, e em escala macroeconômica, que determinam a sujeição dos trabalhadores a outro tipo de relação, mais abrangente, flexível e predatória, conforme demonstrou ao estudar o setor coureiro-calçadista do Rio Grande do Sul:

os trabalhadores até recentemente incluídos por meio de contratos formais vão sendo progressivamente desmobilizados pela flexibilização do trabalho e de suas relações, **juntando-se àqueles que nunca se incluíram**, ou por falta de emprego ou por impossibilidade de assumir um emprego formal, particularmente as mulheres que, duplamente exploradas, têm de arcar solidariamente com o ônus do sustento da família e com o trabalho doméstico. Por intermédio das relações sociais flexibilizadas, esses trabalhadores, antes vinculados a sindicatos combativos, vão se negando como sujeitos de direitos, a partir de discursos permanentemente reiterados que não só justificam a exclusão mas também a apresentam como positiva. (KUENZER, 2006, p. 884 – grifo nosso).

Logo, os sujeitos jovens trabalhadores do nosso estudo precisam se inserir em condições iniciais de desvantagem, haja vista a concorrência que passam a enfrentar dos trabalhadores mais experientes “excluídos” do mercado de trabalho e independentemente do setor de atividade, sob a alegação, muitas das vezes, de falta de qualificação. Segundo Kuenzer (*idem*, p. 882), trata-se de um movimento de ajuste promovido pela lógica capitalista: “primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no cerne das relações sociais e produtivas, ao longo da história.”

Compreendida nesse contexto mais amplo de desemprego, subemprego e emprego precário, a busca da educação profissional pelos trabalhadores também revela mais uma face perversa do capital, que acena para esses jovens com a possibilidade de uma “rápida” inclusão no mercado de trabalho, expondo-os, obviamente, a condições de trabalho inadequadas para qualquer um, quanto mais para quem ainda está cursando a última etapa da educação básica.

Entre os setenta e dois estudantes que preencheram o questionário, cinquenta e um deles estavam em condição de desemprego, dedicação exclusiva aos estudos e/ou ajuda nos trabalhos domésticos no início do curso. Passados quase quatro anos, apenas quinze continuam nessa condição, o que revela a grande associação do avanço etário com a necessidade de trabalhar e a busca de formação técnica.

Além de vislumbrar a escola como potencializadora do emprego, os

estudantes também buscam a educação profissional com o objetivo de obter inserção qualificada que sinalize o rompimento com um passado de condições precárias de trabalho, vivida pelos pais, por pessoas mais velhas que conhecem ou por eles próprios, conforme a situação da aluna Q1109, que tem dezoito anos, começou a trabalhar com dezesseis e é filha de eletricista e cabeleireira. Ela diz que se identifica com a educação profissional porque tanto o perfil dos alunos quanto o aprendizado é diferente. Hoje trabalha como auxiliar administrativa graças ao curso escolhido, segundo ela, que diz encontrar “todos os dias pessoas com idade avançada que ganham menos que nós, por não ter um curso”. Apesar de reconhecer sua condição laboral “favorável”, sai de casa para o trabalho às 6h50min e só retorna para casa às 23h, depois da escola.

Esse caso revela o receio que os estudantes têm de se ver obrigados a trilhar os mesmos percursos laborais dos seus pais, em atividades de serviços ou produção pouco valorizadas pela sociedade.

[...] eu acho que o curso técnico é uma coisa boa, só que eu acho que o governo poderia dar auxílio pra direcionar pras empresas certas, por exemplo [...] tem gente que faz técnico de administração e trabalha [...] de mecânico, alguma coisa no gênero [...] não adianta se o governo não dá assistência pra encaminhar pra empresa certa. (EF1-02).

Ainda sobre a questão das ocupações laborais no momento da inserção, é preciso lembrar que embora não esteja afastada a possibilidade de inclusão em atividades manuais pouco valorizadas, haja vista a ocorrência dessas ocupações mesmo entre os pais dos estudantes com ensino médio ou mais, os dados sobre as atividades laborais exercidas pelos alunos, ainda que em condição de estágio ou de menor aprendiz, sinalizam o encaminhamento para atividades de natureza administrativa, como secretárias e auxiliares administrativos. Na avaliação dos próprios estudantes, tais condições refletem a opção acertada pela oferta de educação profissional e pelo curso:

[...] eu escolhi esse curso porque como é um curso novo, existem [...] pouquíssimos profissionais qualificados nessa área, e com a demanda também por causa da Copa e Olimpíadas [...] a demanda de logística vai ser muito maior do que os profissionais [que] estão se qualificando hoje, ou seja, pra quem está se formando, [...] se qualificando nesta área de logística, há uma grande chance de o cara dar um pontapé, [...] ou ter um futuro garantido numa grande empresa, tendo essa mão de obra qualificada. (EF2-02).

Também não é incomum que os estudantes invoquem a profissionalização

como um dos méritos do ensino médio, que contribui não só para o ingresso como para a permanência e o crescimento na empresa:

Porque eu estou lá trabalhando há quase três anos, né? Então daí quando eu comecei lá eu já comecei a fazer o curso, então [...] de muitos aprendizes que entraram só sobraram poucos, [...] então acho que esses [que] se destacaram mais, assim, foram aqueles que tinham aquele estudo um pouco melhor, vamos dizer assim, a capacidade, o desempenho melhor pra se fixar na empresa, né, daí então eu acho que o estudo com esse curso técnico me ajudou bastante [...] a crescer na empresa, a utilizar as matérias técnicas, aprendizagem toda na empresa. Eu acho que deu uma boa destacada nisso. (EF3-12).

As palavras desse estudante mostram a importância atribuída à escola, e o papel ainda mais importante atribuído à educação profissional, que se apresenta como um diferencial no sentido de afastar o risco da vulnerabilidade, tendo em vista a competição intensa entre os candidatos a emprego.

Tal como ocorrera com seus pais, esses estudantes precisam se submeter logo cedo à lógica da produção capitalista, que se caracteriza pela inclinação ao individualismo, à competição intensa e, por fim, à responsabilização dos próprios trabalhadores pelos “sucessos” ou “fracassos” em relação ao papel que ocupam no sistema, conforme esclarece Enguita (1989, p. 192):

A escola exerce aqui um duplo papel. Por um lado abre uma via, embora para a maioria seja mais aparente que real, através da qual é possível melhorar a posição de indivíduos e grupos dentro dos cursos de ação estabelecidos e aceitos e sem risco de desembocar em um conflito aberto. Fundamentalmente, permite aos grupos ocupacionais reforçar sua posição controlando as possibilidades de acesso aos mesmos, as quais são restringidas através da elevação das exigências em termos educacionais; e, sobretudo, permite aos indivíduos lutar pessoalmente para mudar de grupo, para aceder a outro situado em uma posição mais desejável. Na realidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

Esse papel atribuído à escola é reforçado pelos jovens que desde cedo buscam por intermédio da educação escolar uma possibilidade de inserção qualificada no mercado de trabalho. Pelo estudo que fizemos foi possível perceber dois grupos que se unem no espaço escolar: daqueles que estudam e que se valem dessa condição estudantil para alavancar uma primeira oportunidade de inserção laboral; daqueles que trabalham e que procuram na escola a mediação para a constituição de melhores condições de trabalho e renda.

Entre os que estão no primeiro grupo encontramos o aluno Q3107, que está

cursando o ensino médio técnico em administração não necessariamente por escolha sua, mas porque era o único com vagas disponíveis na escola pretendida. O estabelecimento oferta as três primeiras séries no diurno e a quarta e última série à noite. Ainda que não tenha sido essa a sua intenção inicial, ele acabou achando interessante, pois assim pode dedicar o resto do dia ao trabalho. Sua mãe trabalha de recepcionista e só teve mais chances de conseguir emprego depois de ter concluído o ensino médio, há três anos.

Entre aqueles que precisam obter renda e procuram conciliar o trabalho com o estudo, percebemos a motivação pela educação profissional na necessidade de trabalhar, preferentemente em condições mais favoráveis, dos quais o aluno Q3119 é um típico representante: seu pai chegou a concluir o ensino fundamental e é motorista de ônibus; sua mãe estudou somente até a 5ª. série do ensino fundamental e é operária de produção; ele já experimentou a reprovação no ensino médio, por motivo “de notas”, e estuda à noite porque trabalha durante o dia desde os quinze anos; começou a trabalhar como auxiliar de produção, mas hoje exerce a função de auxiliar de almoxarifado, “melhora” ocupacional que atribui ao curso escolhido; além do crescimento profissional, acha que a formação técnica reduz o risco de ser explorado como trabalhador; sai de casa às 6h30min para trabalhar e só retorna depois da escola, às 23h30min; por fim, não tem planos de estudar depois do ensino médio e espera “subir de cargo” e “conseguir sempre mais”.

Outro caso é o do aluno Q3111: ele começou trabalhando como “lavador de peça” e “entregador de ração” e hoje ajuda o pai em empresa familiar de produção; seus pais cursaram apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental, ao que associamos a sua percepção de que as vantagens da educação profissional estão na possibilidade de trabalho como menor aprendiz e, mais tarde, de prosseguir os estudos na faculdade.

É provável que esse aluno sequer conheça as mudanças que a educação profissional foi sofrendo na história da educação brasileira, mas tocou em um ponto importante que favorece hoje a EPTNM. Trata-se da capacidade de potencializar o ingresso no mercado de trabalho, quando confere ao egresso uma certificação técnica, sem obstar a continuidade dos estudos em nível universitário, como ocorria na legislação educacional em vigor até o início da década de 1960. Naquela época prevalecia a separação entre a formação científica - que encaminhava para o ensino superior, e a formação técnica - que tinha caráter de terminalidade escolar e encaminhava para o exercício das profissões. Perguntado sobre as disciplinas que

mais gosta ou que menos gosta no curso, respondeu que não há nenhuma que não goste e que “é necessário todas unidas para poder ter uma boa formação”. Com o valor de até um salário mínimo que recebe no trabalho compra suas coisas e ajuda a pagar algumas contas de casa.

Como vimos, além da compreensão da vantagem da educação profissional pela sua dupla finalidade, de profissionalização e de certificação que assegura a continuidade dos estudos, esse estudante também revelou um aspecto considerado precioso para o ensino médio integrado, qual seja o da integração curricular. Não estamos afirmando que o aluno materializa na fala a experiência vivenciada no cotidiano escolar, tomada aqui apenas como ideal: o da integração efetiva das disciplinas da Base Nacional Comum com as disciplinas específicas da habilitação profissional em nível técnico. Todavia, quando a maioria dos alunos se limitaram a criticar algumas disciplinas e elogiar e reivindicar outras, de acordo com os seus interesses particulares, educacionais e profissionais, a menção, por um estudante, à necessidade de valorização do currículo integrado, da totalidade do percurso, independentemente do gosto por esta ou aquela disciplina, parece ser um aspecto a ser comemorado.

Também encontramos entre os estudantes um grupo que declara buscar na educação profissional uma oportunidade real de concluir o ensino médio, tendo em vista as dificuldades que encontraria no ensino médio regular.

O aluno Q1103, por exemplo, que já tem vinte e um anos, optou pela educação profissional por achar que a chance de aprendizagem é melhor e que não se adaptaria no ensino médio regular. Ele, que é filho de vigilante e de encarregada de serviços gerais, assim justifica a vantagem obtida com a opção pela educação profissional: “Ele é tipo um ensino médio, só que acoplado com o curso técnico, além disso são 4 anos; a vantagem de aprender mais é maior, e nós podemos ter um bom serviço que é aux. administrativo”. Ficou algum tempo sem estudar antes de ingressar no ensino médio. Ele já trabalhou como conferente de supermercado, mas hoje está desempregado e concentra os esforços para terminar logo os estudos, entendendo que isso vai proporcionar um bom trabalho e melhores condições para a família.

Outro exemplo é o da aluna Q3129, que também está com vinte e um anos e trabalha como atendente de banco. Diz que já teve uma experiência de reprovação no ensino médio em função dos atrasos/faltas e da dificuldade de aprender, motivo

pelo qual acha que o fato de a educação profissional ter disciplinas diferenciadas (técnicas) se constitui em uma vantagem para quem quer terminar o ensino médio.

Por fim, o aluno Q2201, que está com vinte anos e é filho de operários - o pai operador de empilhadeira e a mãe soldadora - alega já ter reprovado uma vez, o que atribui à dificuldade de aprender. Sai de casa, para trabalhar, às 5h20min, com jornada que vai até às 14h. Tem o meio da tarde livre, mas vai para a escola às 18 e só retorna às 23h. Alega que o trabalho tem, para ele, o sentido de realização pessoal. Pretende, com o estudo, ser um ótimo profissional, de modo a se sentir orgulhoso do respeito conquistado perante as pessoas.

Assim, todos os três alunos tomados como exemplo são filhos de pais pobres e trabalhadores e declaram ter alguma dificuldade de aprendizagem, o que teria determinado a reprovação ou interrupção dos estudos por algum período. Sendo jovens trabalhadores que estudam, demonstram que a educação profissional é mais convergente com os seus interesses e possibilidades de conclusão do ensino médio.

4.2 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Simultaneamente à investigação da caracterização dos estudantes que frequentam a educação profissional noturna de oferta integrada, pesquisamos as relações que eles estabelecem com o curso, as percepções que têm sobre a educação profissional na perspectiva dos seus projetos pessoais e os sentidos que lhe atribuem, o que passamos a apresentar.

Os elementos utilizados na seção anterior, para caracterizar os estudantes que frequentam hoje o ensino médio integrado, remetem automaticamente à relação de equivalência que os alunos estabelecem entre a educação profissional e as possibilidades de inserção e/ou melhora do emprego e da renda. Às vezes há tanta ênfase e entusiasmo com o curso técnico que os estudantes acabam até supervalorizando o seu papel como passaporte para a obtenção de emprego e/ou para o prosseguimento dos estudos:

Meu irmão, ele fez técnico em mecatrônica. [...] Ele é metrologista e [...] no primeiro emprego que ele conseguiu logo após terminar o técnico [...] foi bom pra caramba. Ele ganhava muito bem, aí depois houve outras ofertas e agora está com um emprego bom, só com o técnico, e agora está fazendo a faculdade já de mecatrônica, mas só com o técnico. (EF3-01).

O otimismo indica uma admiração dos estudantes com a dupla função do

ensino médio integrado, que a um só tempo capacita para a vida laboral, o que já seria interessante, e também para o prosseguimento dos estudos na universidade.

Mesmo nos casos em que a preocupação primeira não é o emprego, também há depoimentos de estudantes que se dizem satisfeitos com o curso, por variados motivos. Veja-se o caso da aluna Q3103, que é filha de pais com maior escolaridade e que fez o ensino fundamental em escola particular: embora não dependa do trabalho, de manhã cuida do irmão menor e à tarde aproveita para fazer cursinho pré-vestibular. Para ela, a educação profissional apresenta mais desafios, pois ainda que não tenha o foco no vestibular, o curso técnico apresenta como diferencial uma variedade de disciplinas e uma maior cobrança por parte dos professores e da escola, o que faz com que a responsabilidade do aluno aumente. Ela diz que optaria pelo mesmo curso técnico que está frequentando caso fosse começar o ensino médio hoje, o que se explica, possivelmente, tendo em vista estar fazendo simultaneamente um cursinho pré-vestibular. Acredita que, na maioria dos casos, os alunos que desistiram o fizeram por não terem se identificado com o curso.

Assim, ainda que a necessidade primeira não seja a inserção no mercado de trabalho, a educação profissional ganha sentido na medida em que se apresenta como um desafio aos estudantes, seja pela carga-horária ampliada, seja pela variedade e pelo enfoque das disciplinas ou mesmo pelo tratamento diferenciado que recebe dos professores e da escola.

Também encontramos muitos jovens que, além de reconhecer e valorizar a educação profissional pela sua utilidade em relação ao ingresso e/ou melhora das condições de trabalho, atribuem à última etapa da educação básica um papel importante na formação para a vida e para o trabalho, o que compreende desde as coisas mais simples até as mais sutis e subjetivas, que de alguma forma fazem sentido para o estudante:

Eu acho que eu vou levar coisas assim [...] que não aprenderia em lugar nenhum, igual nós tivemos um professor [...] ele ensinou a gente ler um currículo, uma coisa que eu nunca tinha feito na minha vida, era ler um currículo. Eu fico pensando, imagine, será que se isso fosse num outro curso, eu saberia fazer? Então é uma coisa que se fosse numa entrevista de emprego, isso eu vou levar pro resto da minha vida, porque eu nunca mais vou me esquecer, que nisso eu não vou reprovar numa entrevista de emprego. (EF2-05).

Além disso, as vantagens da educação profissional não estão restritas ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou de aprendizagem de conteúdos, mas na incorporação de novas formas de se comportar e de enfrentar o trabalho e a vida, de

modo que o curso escolhido também pode contribuir para isso:

[...] que nem eu trabalho na área de comportamento organizacional, a gente tem que ter um jeito melhor de conversar com as pessoas, ter um jeito de aceitar a opinião das pessoas, [...] que nem colégio público, nossa sociedade hoje não tem tanta valorização, [...] a gente é desvalorizado, querendo ou não. E lá, se eu tivesse fazendo normal [o ensino médio regular], eu não ia ter um certo tipo de chegar numa pessoa e conversar com ela exatamente, do modo que tem que ser, e com a administração a gente tem um jeito mais pra levar nosso dia a dia, um jeito de respeito, comportamento, isso muda bastante. (GF3-03).

O esforço do aluno está no sentido de esclarecer que, se a escola pública em geral é desvalorizada, a educação profissional pode ser uma estratégia para conquistar o respeito na sociedade e no sistema produtivo, possibilitando que uma situação originalmente prejudicial (o fato de estudar em escola pública) se transforme em um diferencial positivo (educação profissional, curso técnico).

No trajeto percorrido nos quase quatro anos do ensino médio integrado, ainda que a motivação inicial tenha sido a formação para o emprego ou até mesmo a preparação para o vestibular, outros elementos do processo formativo vão sendo percebidos e valorizados pelos estudantes, de modo a reconhecer que a vida está acima do trabalho mercantil e da própria escola:

[...] pra você passar no vestibular não adianta você estudar só as disciplinas técnicas, aliás, pra você seguir a tua vida não adianta só você estudar as disciplinas técnicas, você tem que saber Sociologia, Filosofia, Matemática talvez. (EF4-02).

Manifestações como essa mostram que o processo formativo é sempre uma oportunidade de libertação, pois ainda que tenha sido concebido e esteja marcado pelas ideologias do grupo que o organiza e/ou implementa, ele nunca estará fechado ao direcionamento que o próprio educando individualmente lhe dá ou totalmente isento de um valor/sentido que lhe pode atribuir, o que requer o reconhecimento de que o ato educativo só se realiza no acolhimento do estudante e de seus anseios e no protagonismo autoeducativo nele implícito:

Concretizar o ideal da socialização do processo educativo implica na sua crescente individualização, com o objetivo de aproximar-se melhor do meio em que o educando deve desempenhar suas aptidões e capacidades. Portanto, deve fundamentar-se nas características individuais do educando, principal agente no processo educativo. (GILES, 1983, p. 89).

Pudemos perceber, portanto, que a fala do estudante, restrita inicialmente ao interesse pelo vestibular, ou à preparação para o trabalho, logo dá vazão a uma

inquietação que sinaliza o interesse e/ou curiosidade que permite ao indivíduo avançar da ingenuidade para a criticidade, segundo esclarece Freire (1998, p. 35):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte [integrada] do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

A educação profissional pode, portanto, ser tanto funcional ao sistema produtivo como abrir aos estudantes novos horizontes de vida e trabalho quando proporciona melhor compreensão da realidade sócio-histórica. Isso vai depender das condições em que esse trabalho é realizado e de um conjunto de fatores associados ao ato formativo, como a aderência dos estudantes à proposta de inserção social subordinada aos valores da sociedade industrial ou, por outro lado, o vislumbre do caráter revolucionário e da possibilidade de individuação do sujeito social na construção de uma nova organização coletiva, mais humana e mais justa.

Conforme já vínhamos abordando na seção anterior, são poucas as manifestações de arrependimento dos jovens em relação à escolha pela educação profissional, limitando-se a doze de um total de setenta e dois pesquisados. A frustração e o arrependimento por não terem feito ensino médio regular, estão basicamente relacionadas às percepções de que a educação profissional deixa a desejar quanto à preparação para o vestibular, de que o tempo de duração dos cursos é muito longo e de que, em alguns casos, não houve adaptação dos estudantes aos cursos específicos escolhidos.

A necessidade de mais tempo para a integralização curricular é, de fato, uma característica do ensino médio integrado, tendo em vista a integração entre o ensino médio e a educação profissional. Segundo verificamos nos quatro estabelecimentos em que fizemos a pesquisa qualitativa, a carga-horária corresponde ao mínimo estabelecido nas diretrizes curriculares. Todos os quatro cursos apresentam grades que totalizam 4.000 horas-aula ou 3.333 horas-relógio, perfazendo um total um pouco superior ao mínimo estabelecido nas diretrizes, que é de 2.400 ou 2.200 horas das disciplinas da Base Nacional Comum, acrescidas das 800 (Administração e Logística) ou 1000 horas (Informática) das disciplinas da Formação Específica.

A questão da não adaptação ao curso, pelo que pudemos perceber, representa a opinião de estudantes que ainda não têm a emergência da inserção profissional, de modo que o fato de ter ou não uma formação ou mesmo a

certificação técnica não representa um diferencial na sua condição atual.

Quanto a não preparação para o vestibular, de fato é uma das queixas de maior ocorrência, mesmo entre os que gostaram do curso e que o fariam novamente, representando uma reivindicação para que esse tempo de quatro anos seja mais bem aproveitado. A má distribuição das disciplinas da Base Nacional Comum na grade aparece como um dos problemas percebidos pelos estudantes do Curso Técnico em Administração, conforme demonstra uma aluna:

O que a gente tem e, por exemplo, esse ano a gente não tem Português, a gente não tem Matemática, mas a gente tem 4 aulas de Espanhol, coisa que poderia ser reduzida pra por exemplo, 1 de Português, 1 de Matemática, nem que fosse isso, mas podia ser reduzido, porque não é uma exigência agora, a gente vai sair daqui e vai querer fazer vestibular, que carga, que informação que a gente vai ter? (EF2-03).

Essa reclamação é avalizada por um dos colegas da aluna, lembrando que antes mesmo do vestibular já há uma etapa importante de avaliação que pode significar, para grande parte dos que estudam em escolas públicas, a possibilidade ou não de prosseguimento dos estudos na universidade:

Tenho certeza que se a gente for fazer um Enem, um vestibular esse ano, se a gente for se dedicar vai ser muito difícil por causa dessas matérias, por exemplo, a gente não tem Português e Matemática. Muita coisa que a gente aprendeu ano passado esse ano a gente não lembra, só se estudar e muito. (EF2-02).

Eles se referem ao Curso de Logística, embora a realidade do Curso de Informática não seja diferente, conforme atestou um aluno:

[...] eles ensinam mais o básico, mais uma pincelada, eles não se [...] aprofundam numa matéria ... específica assim, vamos dizer, então não influencia muito e tem matérias que como a [fulana] disse que são importantes pra nós [...] por exemplo, não temos no quarto ano Matemática, a gente não tem essa matéria no quarto ano, e no vestibular, pra concorrer com quem tá fazendo cursinho assim é complicado. (EF4-01).

Além da não preparação para o vestibular, outra queixa dos estudantes está na falta de integração entre as disciplinas, o que prejudica a proposta da formação específica, de acordo com o que argumenta um dos alunos, quando se refere a uma aula ideal de história voltada para o curso que frequenta:

[...] Ele pegar: [...] vou dar aula aqui sobre revolução industrial, [...] vamos analisar os fatores principais de logística dessa época, o que aconteceu? [...] e com a crítica dele, aí ele analisar quais são os pontos e daí passar pra gente. Ele abrangia o conteúdo que ele quer mostrar o que aconteceu, mas ele também mostrar quais são os fatos que tem a ver com aquela época e

com os dias atuais, porque muitas vezes é fácil o professor chegar aqui e: lá aconteceu isso e aquilo outro, que nem hoje a gente viu a crise de 1929. Beleza! Eu também posso chegar aqui e dar aula de crise de 1929, eu posso passar uma semana aqui e ler, ler, ler e chegar e apresentar pra vocês. [...] Então eu acho que devia ser mais unido esse negócio aí de logística com as outras matérias. (EF2-08).

A fala do aluno deixa claro que o problema na falta de integração se situa na questão da qualificação docente, um aspecto importante da integração que ainda não foi suficientemente resolvido na educação profissional.

Na opinião de outra aluna, o problema do ensino médio integrado reside realmente na falta de tempo para dar conta do conteúdo, tomando como base de comparação o ensino médio regular:

[...] no ensino médio todos os anos os professores terminam um livro, aqui no [...] técnico os professores param na metade do livro, [...] no outro ano os professores pegam um livro novo. O resto do livro anterior não é nem discutido em sala, o professor nem toca no assunto, isso atrapalha bastante. (EF1-01).

Mas a crítica não significa que o curso integrado deva ser equiparado às demais formas de oferta da educação profissional. Segundo alguns alunos, em comparação com a oferta subsequente, o integrado apresenta-se bastante vantajoso:

[...] o subsequente em si é fraco, a gente vê isso nos TCC's, [...] todo ano a gente pode assistir os TCC's. Quando você vê o TCC de um aluno que ele estudou quatro anos no integrado e de um aluno que ele fez um ano e meio, é absurdo, não tem como competir. O aluno que fez nos quatro anos ele teve mais tempo de cada matéria, ele estudou melhor cada matéria, ele conseguiu aprofundar. Num ano e meio que eles fazem no subsequente é uma pincelada ali e fica mal feito, realmente é mal feito. (EF1-10).

Um aluno, de outro estabelecimento e curso, diz que conhece casos de estudantes que não quiseram “perder tempo” fazendo um ano a mais no integrado, mas que depois se arrependeram, argumentando:

[...] conheço pessoas que não escolheram o curso técnico, fizeram o [EMR], terminaram o terceiro ano e depois se arrependeram e entraram no curso técnico [...] eles viram que era a melhor coisa pra eles [...] que na época eles estavam errados de ter desistido, que eles deviam ter continuado nesse curso técnico. (EF2-02).

Um colega de turma complementa, inclusive, explicando sobre a pressão que os colegas fazem sobre quem opta pelo integrado, no sentido de demovê-los da decisão de gastar tanto tempo só para obter uma formação profissional, que em tese

estaria hoje muito mais fácil de ser conseguida mediante os cursos de curta duração disponíveis:

E eu já vi gente assim que falou: por que você não fez 3 anos e procurou outro cursinho aí, qualquer cursinho, tem cursinho de logística onde você procurar agora? Só que é cursinho de 6 meses onde [...] o conteúdo é muito enxuto. Aqui a gente aprendeu muito [...] a gente aprendeu Direito, aprendeu Saúde, aprendeu Segurança, um monte de coisa que a gente vai usar assim sempre. (EF2-03).

A esses argumentos se soma a característica do integrado que, mesmo com suas limitações, apresenta uma relação mais direta com o cotidiano de trabalho vivido pelos estudantes já inseridos em alguma atividade remunerada:

Ah, como já foi citado antes, é que muitas vezes os assuntos abordados no curso, no técnico, nós utilizamos na empresa. Um exemplo bem legal que eu gosto de usar: esse começo de ano nós aprendemos a mexer com estoque, eu trabalho no faturamento e daí a gente mexe bastante isso, e nota fiscal de entrada e blá blá blá, e nossa, foi muito legal ali eu estar fazendo a experiência normal ali dia a dia e aprender o teórico aqui, foi totalmente diferente, uma experiência bem legal. (EF3-01).

Essa percepção sobre a pertinência do médio integrado parte inclusive de alunos que, fazendo crítica contundente ao currículo dessa oferta, tendo em vista a incompatibilidade das disciplinas com a preparação para o prosseguimento dos estudos, acabam concordando sobre a necessidade da oferta integrada em determinados casos, posto que

ajuda os jovens que desde cedo já procuram trabalhar; faz com que eles trabalhem uma área específica de maneira regular; eu acho que isso acaba trazendo muitos jovens que estariam trabalhando de maneira irregular; enfim, eu acho que isso ajuda também. (EF1-05).

A manifestação a seguir confirma a assertiva de que, se o curso não é a “salvação”, ele ao menos atende determinadas necessidades específicas dos jovens trabalhadores:

[...] Em relação a essa matéria de Direito [...] a gente aprendeu sobre direitos trabalhistas, que 90%, 70% de funcionários das empresas, não sabem quais são os seus direitos [...] como a gente tem esse conhecimento básico, a gente já sabe se o que [...] está fazendo pela lei é correto ou não. E a gente sabe se está fazendo dentro das leis ou não e a gente vai saber se a gente está sendo explorado, se a empresa está agindo corretamente ou não. (EF2-02).

Nesse ponto tornam-se pertinente as seguintes perguntas: Em que outra situação os jovens trabalhadores mais pobres estariam tendo acesso a esse

conhecimento? Será que estariam no ensino médio se não fosse pela educação profissional?

Como vemos, os sentidos atribuídos pelos jovens ao ensino médio integrado não podem ser considerados estritamente pelo caráter instrumental vinculado ao mercado de trabalho, que aparece nas falas. Devem também contemplar as possibilidades mais amplas que a discussão dos problemas do cotidiano laboral no ambiente escolar proporciona, como no exemplo citado, o que implica reconhecer que a formação (e a emancipação) do sujeito trabalhador começa por dentro do próprio sistema, reconhecendo-se como um sujeito não só de obrigações, mas também de direitos.

Além da inadequada distribuição das disciplinas na grade curricular, segundo os alunos, outro problema reside na questão docente, tanto em relação à falta de professores quanto à qualidade do trabalho desenvolvido.

Para analisar essa questão, convém lembrarmos, conforme demonstrado no capítulo primeiro, GRÁFICO 11, pág. 78, por ocasião do relato a respeito da pesquisa exploratória, que o trabalho docente apareceu apenas em terceiro lugar como fator que traz satisfação aos estudantes tanto do ensino médio integral quanto do ensino médio regular, depois da convivência e do aprendizado em si. Todavia, é o mais importante fator de insatisfação para os estudantes do EMI e o segundo mais importante para os alunos do EMR, conforme demonstrado no GRÁFICO 12, pág. 83, o que lhe confere um papel fundamental na decisão de estudar e de continuar frequentando as aulas.

Logo, o trabalho docente segue sendo o principal mediador da qualidade da relação dos estudantes com a escola de ensino médio, recaindo sobre ele o potencial de obter maior adesão ou de gerar maior resistência dos alunos à cultura e aos objetivos da educação escolar.

Um dos problemas é a recorrente falta de professores no início do ano letivo, o que compromete o aproveitamento dos estudos, a começar mesmo pela falta de conteúdos. Um aluno reclamou que “principalmente no começo do ano, a falta de professor é imensa, [...] muitas vezes a gente começou a ficar muito mais em casa do que no colégio.” (EF2-02). Outra aluna avança na crítica, mostrando que o ensino médio ainda está longe de ser prioridade dos governos, pois o fato de não contar com um quadro permanente de professores se reflete nos processos seletivos, que ficam comprometidos pela pressa na contratação e pelo caráter de temporariedade das admissões:

[...] nas escolas estaduais, não sei se estou enganada, mas o que a gente viu é [...] falta de professor no início do ano, que a gente sofreu bastante com isso no primeiro e no segundo. Ah!, pega qualquer um cara, porque tá faltando, vamos pegar! ... e às vezes eles não eram o que a gente precisava no momento, eles não tinham aquele conhecimento que a gente precisava adquirir nos primeiros anos. (EF2-03).

Outra aluna foi ainda mais contundente, revelando que se o problema começa com a falta de provimento de professores em número suficiente para dar conta da demanda, há também que se verificar a questão do cumprimento das atividades propostas:

Na minha opinião existem bons técnicos mas talvez não tão bons professores [...] eu não sei como é feita a seleção de professores, mas eu acho que a seleção poderia ser mais rigorosa, ou, eu não sei, eu acredito que tenha uma [...] ementa que o professor deve seguir e que nem sempre eles seguem. Nós tivemos um caso aqui, o professor de suporte técnico, que foi bem complicado, ele dizia que ia passar a matéria, daí se enrolava se enrolava se enrolava, não passava. Tem caso, acho que não só no nosso colégio, mas em outros colégios, eu acho que tem que ser mais [...] rigorosa essa fiscalização dos professores. (EF4-02).

Aqui esbarramos nas questões da qualificação dos professores e da organização do trabalho escolar, que deve incorporar mecanismos de avaliação de desempenho e monitoramento dos objetivos e dos conteúdos programáticos, em cumprimento às diretrizes curriculares. Os estudantes não ignoram a importância das aulas para a sua formação e para o prosseguimento dos estudos, demonstrando que compreendem a real importância do trabalho escolar e da sua especificidade no processo formativo:

[...] eu acho que o que deve ser melhorado pra que isso realmente tenha um efeito positivo lá na frente é a qualificação dos professores, um cuidado maior com a carga horária, e a pessoa que for organizar assim a grade do curso ter a visão que não acaba ali no quarto ano a nossa formação, a gente tem um caminho ainda pela frente e eles precisam mostrar o que tem lá pra frente [...] então é isso, melhorar a nossa grade, ampliar para o ensino normal [disciplinas da base comum] e falar mais assim de ensino superior. (EF1-05).

No decorrer deste texto já lembramos, vez ou outra, do histórico de descaso do estado com a educação básica no Brasil. Assim, a insuficiência de professores e/ou a deficiente formação docente para a última etapa da educação básica, mormente para a oferta de educação profissional, é um dos grandes desafios a serem rapidamente enfrentados se queremos atender o ensino médio com a qualidade social desejada. Nesse sentido, a falta de perspectivas na carreira

docente tem impactado negativamente sobre os estudantes de hoje, a ponto de detectarmos, entre os setenta e dois jovens que preencheram o questionário, que apenas três demonstram interesse de fazer cursos superiores de licenciatura.

No caso específico da educação profissional, o problema se agrava pela falta de formação específica para a área em que o curso é ofertado ou, quando ela existe, pela falta de formação docente dos atuais ou dos postulantes ao magistério na educação profissional técnica de nível médio. Considerando a inexistência de uma política que assegure a continuidade das ofertas, os estabelecimentos também têm dificuldades de compor e aprovar novas vagas para contratação de professores, obtendo, quando muito, autorização para contratação temporária. Por fim, as precárias condições de trabalho configuram a situação criticada pelos estudantes, que também não são inocentes quanto aos problemas que afligem os professores e cuja solução passa pelo envolvimento da sociedade como um todo.

Esses dias a gente discutia de que antigamente as pessoas iam pra rua e faziam manifestações e estavam ali mostrando [...] eu quero isso [...] e hoje isso não acontece mais, ninguém faz nada. Ah! ... o salário é setecentos reais, setecentos, seiscentos reais. Beleza Dilma, legal, você aumentou dez reais o meu salário, isso mudou a minha vida!... então, a gente abaixa a cabeça pras coisas entendeu, que eu acho que assim se houvesse um manifesto, se houvesse uma manifestação [...] se houvesse algo grandioso realmente na educação a educação mudaria. Mas o problema é que os professores quando eles fazem paralisação, a maior parte dos professores não vão porque têm medo de perder alguma coisa [...] eles pedem pros alunos ir, eu duvido que alguém aqui tenha ido, alguma vez, no manifesto que o professor pede pra gente ir lá, vamos lá na praça Santos Andrade, você não vai! (EF1-10).

A fala desse aluno ocorreu antes das manifestações que eclodiram no mês de junho, pelas ruas das principais cidades brasileiras⁶⁶, mas bem representa o sentimento de parte desses manifestantes, que não veem outra forma de mudança a não ser mediante a participação popular, levantando a bandeira da educação, da saúde e da mobilidade urbana como questões a serem urgentemente enfrentadas pelas três esferas de governo.

Pelo que vimos, portanto, o trabalho docente também se constitui em um dos fatores que fazem com que os alunos se fixem na escola e tenham interesse de continuar os estudos, juntamente com o aprendizado e com o relacionamento com

⁶⁶ Interessante, plural e abrangente material jornalístico a respeito dos movimentos populares que tomaram as ruas das cidades brasileiras, de norte a sul, a partir da segunda semana de junho de 2013, pode ser consultado em *Conjuntura da Semana. Junho 2013. Significados, inflexões e perspectivas do Outono Brasileiro*, publicado pelo Instituto Humanitas Unisinos (2013).

os colegas. E esse sentido da educação profissional expresso na importância do trabalho docente já havia sido demonstrado no primeiro capítulo. Se o trabalho docente apresenta-se como um óbice para que os alunos tirem o melhor proveito possível da educação escolar, ao mesmo tempo aparece como um fator importante de mediação e de potencialização da aprendizagem, do encanto e da satisfação dos interesses dos alunos durante a sua permanência na escola.

O trabalho docente tem grande importância tendo em vista as dificuldades naturais que os jovens têm de conciliar estudo e trabalho. Essa é, aliás, uma característica do público da educação profissional, que se encontra na fase de transição da dedicação exclusiva aos estudos “ou” ao trabalho para a necessidade de assumir o trabalho “e” o estudo como responsabilidades cotidianas e simultâneas dessa época da vida.

Eu já acho um pouco mais complicado, né? Como eu trabalho o dia inteiro, daí tem que acordar todo dia cedo, e só chegar em casa depois das 11, né? Então, complica um pouco. Daí, principalmente por causa do colégio, trabalho, tudo com data prevista, então cansa um pouco. (EF3-01).

A rotina de trabalho e estudo é, na maioria das vezes, estafante, tendo em vista expor o jovem a uma jornada tripla que, somada ao tempo de deslocamento casa-emprego-escola, pode chegar a dezessete ou dezoito horas de atividades, como relatou o aluno Q1118, que trabalha como auxiliar de produção e sai de casa às 6h para retornar somente às 23h, ou do aluno Q3121, que é auxiliar de almoxarife, que sai de casa às 6h para retornar à meia-noite. Isso, todavia, não impede que muitos se organizem para conseguir se manter na condição de trabalhador e estudante:

Eu trabalho há um ano o dia inteiro, eu trabalho das oito às dezoito e venho pra colégio em seguida. Então você tem que primeiro separar muito bem as coisas, tipo seu tempo, porque se você começar a misturar muito trabalho e emprego, uma hora não vai dar certo, né, o que acontece muito [...] é cansativo, é exaustivo, mas se você tem um objetivo, tem como [conciliar]. (EF1-01).

Além da excessiva carga-horária de atividades diárias, que roubam o pouco de tempo que os jovens teriam para si, a natureza do trabalho representa um agravante, tendo em vista as poucas possibilidades de vivência da juventude, alimentando nos jovens a expectativa de que a escola resgate aquilo que se perde no ambiente de trabalho:

[...] muitos locais de trabalho como a [fulana] falou são estressantes, às vezes não é o local onde você pode desenvolver sua criatividade, às vezes é um trabalho que você tá repetindo uma rotina muito tempo, você não pode nem aprender muitas coisas. Eu acho que quando o aluno chega num colégio é fundamental que ele conheça coisas novas, que ele tenha contato com um [...] mundo um pouco mais [...] dinâmico, mais criativo, pra auxiliar na formação dele, pra não ficar alienado nessa atividade. (EF1-05).

Apesar das queixas, os alunos que chegam ao final sentem-se satisfeitos, recompensados e até entusiasmados com o curso:

[...] conciliando o estudo com o trabalho, assim, a gente aprende, além de [...] ser esforçado, a gente dá valor ao que a gente tá fazendo. Tenho certeza, uma pessoa que ganha tudo de mão beijada [...] não vai ter o mesmo valor que a gente que trabalha. Às vezes fica à noite acordado, estudando pra fazer o TCC ou qualquer tipo de trabalho que você precisa [...] você tem que dar valor às coisas assim, sabe o que realmente tá fazendo, qual que é a sua melhor, pro seu futuro. (EF2-02).

Uma explicação para essa satisfação é a sensação de que o esforço não foi em vão, permitindo a realização do estudante trabalhador na medida em que, pelo sacrifício de trabalhar e estudar, consegue ajudar em casa e também satisfaz algumas das suas necessidades próprias da juventude:

[...] a gente faz uma compra com uma parte do dinheiro que a gente tem de salário, aquele valor a gente divide pra [...] dar pra mãe pagar uma conta de luz, fazer uma coisa e outra. Às vezes ainda a gente tem que fazer uma administração do nosso valor pra poder fazer sobrar no final do mês. Pra comprar uma coisa, pra sair e tal. Muito importante. (EF3-03).

Além da formação para o trabalho e para a vida, a educação escolar possibilita a realização de outras necessidades mais subjetivas relacionadas à vida do jovem estudante trabalhador. Nesse sentido, as relações que ele estabelece no ambiente educacional fortalecem o vínculo com a escola e com o seu processo de formação, despontando-se aí os colegas e os professores como elementos importantes nesse desenvolvimento.

Um aluno se manifesta, dizendo: “eu acho que uma coisa que a gente aprende muito no curso né, não só no técnico, mas no ensino médio [...] é a amizade que aqui realmente a gente consegue levar os amigos pro resto da vida”. (EF1-04).

Essas e outras manifestações nos levam a crer que, apesar das dificuldades de conciliar estudo e trabalho, apesar das limitações relacionadas à falta de preparo também para o vestibular, apesar do investimento de um ano a mais para a conclusão do ensino médio e, ainda, da falta de integração entre as disciplinas, os estudantes que conseguem chegar ao final do curso parecem satisfeitos com os

resultados e entendem que a educação profissional, de oferta integrada, está correspondendo às suas expectativas de jovens trabalhadores, pois afinal de contas, ter feito um curso profissionalizante

caracteriza você sair formado em alguma coisa, você sair já digamos com meio emprego, [...] isso pesa um pouco no seu currículo de trabalho, você pode pegar um emprego mais fácil, que nem já comentaram. Você tem um curso técnico [...] a pessoa tem ensino médio normal [...] acredito que isso pese um pouco na nossa vida mais pro futuro, mais pra frente com certeza vai pesar um pouco. (EF4-06).

Se não há percepção sobre o quanto o fato de ter feito um curso técnico vai “pesar”, pelo menos o que há é uma “certeza” de que isso terá alguma importância para a obtenção ou manutenção do emprego ou, ainda, para a melhora das condições de trabalho.

Despertou-nos interesse, também, o fato de alguns estudantes declararem que a opção pela educação profissional faz parte de uma estratégia de sondagem no sentido de verificar se as intenções de carreira na universidade trarão a realização projetada. Nesse sentido, o curso escolhido ganha importância como mecanismo de antecipação das experiências acadêmicas e profissionais.

A aluna Q4305, que se matriculou no ensino médio integrado técnico em informática, diz ter escolhido esse curso porque sempre teve interesse, e queria se certificar quanto a essa tendência, tendo em vista o projeto de ingresso no ensino superior. Começou a trabalhar como estagiária, mas agora está contratada com carteira assinada. Sai de casa às 6h50min, para retornar somente às 23h20min, tendo como expectativa a melhora das condições de emprego para “não ser mais auxiliar de produção”. Logo, a necessidade de trabalhar impôs a atuação em atividade diferente daquela que pretende abraçar como carreira, mas mesmo assim se diz satisfeita e, diferentemente de alguns que criticam o curso por ser insuficiente no que se refere à formação profissional específica na área de informática, ela o avalia como bom, uma vez que está atendendo às suas expectativas iniciais.

Outro estudante, que participou das entrevistas focalizadas, apresentou uma resposta que aponta os cursos de educação profissional como adequados para aqueles que efetivamente pretendem fazer um curso técnico como preparo, imediato ou remoto, para a atuação na área escolhida:

Depende do que ele quer pra vida dele, mas se ele está com a intenção de entrar no técnico eu apoiaria [...] todo conhecimento é válido. Agora se ele, se a pessoa não pretende [...] atuar em nada da área e querer fazer uma faculdade logo que terminar o ensino médio, cursinho [deveria fazer médio regular]. (EF4-02).

Das análises até aqui feitas, observamos como elementos que identificam o grupo mais representativo entre os alunos da educação profissional de oferta integrada, e que os caracterizam do ponto de vista educacional e socioeconômico, o fato de serem filhos de trabalhadores que têm baixa escolaridade e exercem funções de pouco prestígio social, de enfrentarem condição econômica precária e de estarem decididos a concluir o curso técnico como forma de melhorar as condições de trabalho e de vida.

Há alunos que têm melhores condições socioeconômicas e que apresentam outra relação com a escola e com o trabalho, conforme já anunciamos na seção primeira, mas o esforço diário para assegurar uma vida melhor pelo trabalho faz com que o jovem da educação profissional esteja convicto de que, sem ela, as possibilidades de superação das condições atuais ficariam ainda mais difíceis, seja pelo distanciamento entre o universo laboral e o ambiente escolar, seja pelas dificuldades de trilhar o mesmo percurso escolar quando não pretende prosseguir os estudos na universidade ou quando entende que esse percurso único pode prejudicá-lo, tendo em vista a sua condição de trabalhador-estudante.

[...] o ensino médio técnico [...] vai além das matérias [...] que já fariam parte do integrado. Ele traz umas matérias que vão te preparar pra uma formação ou pra um trabalho específico [...] que vão trazer uma qualificação assim pro mercado de trabalho, vai trazer um diferencial a mais assim. Valeu, porque graças ao curso foi que eu encontrei a área que eu gostei e quero atuar e não fosse pelo curso talvez eu não saberia o que, aonde [...] em que trabalhar. Então assim o curso ajudou bastante. (EF4-08).

Dois elementos chamam a atenção na percepção desse estudante: a compreensão de que o ensino médio integrado contempla disciplinas técnicas que vão além daquelas normalmente ofertadas no ensino médio regular; e a percepção de que o enfoque do curso ajuda na qualificação, na identificação de oportunidades de inserção profissional e no encaminhamento para o mercado de trabalho. Esses elementos, destacados da fala do aluno, revelam o seu convencimento quanto à vantagem da educação profissional, que estaria assegurando uma formação similar à do ensino médio regular e, ao mesmo tempo, colocando-o em uma condição de diferenciação perante o mercado de trabalho.

A sinalização da importância da educação profissional de oferta integrada é compartilhada por outros alunos, que defendem a sua permanência, mesmo com as deficiências apontadas, tendo em vista a sua utilidade para aqueles que não

querem, não pretendem ou não podem prosseguir com os estudos:

[...] eu acho que [o EMI] não deve acabar porque é um jeito que muita gente consegue, muita gente não tem como fazer um curso superior, não tem tanta facilidade pra fazer um curso superior, não tem tanto acesso a um curso superior, e o técnico te dá uma abertura, não tão grande quanto o curso superior, mas ele te dá uma abertura pro mercado de trabalho. (EF4-02).

As expressões “não tem como fazer”, “não tem tanta facilidade” e “não tem tanto acesso” ao curso superior materializam situações que vão desde a falta de condições econômicas propriamente ditas até às dificuldades inerentes à possibilidade de ingresso e de frequência ao curso, revelando a dura realidade que cerca os fragmentos mais vulneráveis da classe trabalhadora, os quais não podem se dar ao luxo de sonhar com um futuro colorido quando a realidade em preto e branco da vida exige um pragmatismo em relação à formação que interessa mais imediatamente, a saber: ensino médio de caráter profissionalizante.

Mas não ignoramos, conforme já havíamos detectado por ocasião da pesquisa exploratória, que os alunos vêm para a escola motivados por um conjunto de fatores, os quais aparecem na seguinte ordem de importância: em busca da formação profissional, preocupados com a preparação para o vestibular, pensando em conseguir um emprego e interessados pela convivência com amigos. Tais motivações se ampliam ou se alteram quando o que está em jogo é a decisão de permanecer estudando, aparecendo na seguinte ordem de importância: concluir estudos, conviver com os colegas, facilidade de aprender e matérias interessantes.

Nesse período que compreende a fase da vida em que os jovens vão, cada vez mais, experimentando e tomando decisões importantes que se refletem sobre a sua condição atual e futura, também se configura um tempo de realização da sua subjetividade. Nem sempre as decisões são acertadas e, nesse caso, as consequências também são avaliadas pelos jovens:

Eu acho que no momento que a gente escolhe entrar num técnico a gente é muito novo, então qual é o nosso pensamento “eu quero um diferencial”... então o que aparece? Magistério, que é você virar professor, ou você fazer Administração. Você virar professor, você já olha pros seus professores, assim como loucos lá na frente, você não quer. Aí você pensa “Administração abrange muita coisa” [...] vamos fazer Administração! Assim que funciona quando a gente escolhe o curso, entendeu? (EF1-10).

A própria decisão de fazer um curso técnico, ou de continuar nele apesar do arrependimento, exige discernimento e avaliação, o que não deixa de se constituir

em um processo de aprendizagem:

[...] é claro que quando a gente optou por cursar o ensino técnico foi uma opção nossa. Ninguém nos obrigou, mas a gente tinha quatorze anos, então [...] ao longo da nossa formação a gente foi vendo o que a gente queria. Quando a gente vê que não é aquilo, não tem um caminho de desvio, a gente tem que continuar lá até o final e isso acaba prejudicando. (EF1-05).

Apesar das possibilidades de arrependimento, verificamos que nos casos em que há identificação dos estudantes com o curso, os principais fatores citados são a chance que o estudo lhes confere de conseguir ou mudar de emprego e de melhorar de vida. Ser respeitado como trabalhador e como pessoa também aparece como um fator importante, o que não é pouco se considerarmos o preconceito que impera na sociedade em relação às atividades manuais e/ou de pouco prestígio social, inclusive no ambiente escolar.

O aluno Q2204 é um exemplo dessa relação com o curso. Ele trabalhava como servente de pedreiro quando ingressou no ensino médio. Hoje atua como menor aprendiz durante quatro horas por dia e no restante do tempo se dedica aos estudos. Para ele, o trabalho representa uma necessidade, mas também faz com que seja respeitado pelas pessoas. Identificou-se totalmente com o curso a ponto de estar interessado a continuar sua carreira profissional e acadêmica na área.

Assim, percebemos que se a determinação econômica se sobressai no momento de concluir o ensino médio e de optar pela educação profissional, outras necessidades também contribuem para a decisão de estudar e de aspirar, inclusive, ao ingresso na universidade.

O aluno Q2203 entende que há hoje, no mercado, muitas oportunidades de trabalho, e que a qualificação que está obtendo vai alçá-lo a condições de emprego e renda ainda mais favoráveis. Depois de ter a primeira experiência profissional como menor aprendiz, logo após o seu ingresso no curso, hoje está trabalhando como auxiliar administrativo, com carteira assinada. Sai de casa às 7 da manhã e retorna às 23h20min. Para ele, a conclusão do curso técnico significará 60% da sua carreira profissional.

Já o aluno Q3124, que começou a trabalhar aos quatorze anos, é filho de pai metalúrgico e mãe dona de casa, atualmente está colocado como menor aprendiz e pretende crescer e aumentar seu salário na empresa. Para ele a sociedade deveria fazer esforços para que, com o trabalho e a educação, as pessoas pudessem se tornar mais independentes e melhorar a qualidade de vida.

A aluna Q3128, por seu turno, associa a vantagem da educação profissional à certificação técnica, pois se praticamente todos os empregos exigem o ensino médio, no seu entender, a educação profissional constitui-se em um diferencial. Também afirma que o curso técnico ajuda na formação para o trabalho e na melhora das condições de emprego e renda, reduzindo os riscos de que as pessoas sejam exploradas no trabalho. Diz que, infelizmente, muitos colegas desistem porque não conseguem conciliar trabalho e estudo, o que acaba se transformando em um problema ainda maior, pois segundo ela, “hoje em dia se não tiver ensino médio e algum tipo de curso se referindo ao emprego desejado não consegue vaga, porque tem muita gente com curso esperando vaga”.

Embora a prática social demonstre não haver relação imediata entre maior escolarização e emprego/desemprego ou melhores condições de trabalho, conforme já abordamos no decorrer deste texto, a percepção dos estudantes e dos seus pais, seja por experiência própria ou pela observação/vivência (parentes ou amigos), e reforçada pelo discurso tanto do sistema produtivo quanto da escola, é de que sem ensino médio e/ou técnico não se consegue lugar no mercado de trabalho, a não ser em atividades precárias (informalidade, subemprego, tempo parcial, baixa remuneração etc.).

Ainda que devam ser relativizadas, tendo em vista a contaminação ideológica que sofrem do capitalismo, as percepções dos alunos, quando associam a baixa escolarização com o “fracasso” no mercado de trabalho, demonstram a sua determinação para resistir à tragédia que o desemprego pode representar para o seu presente e o seu futuro, às limitações e precariedades das ocupações destituídas de sentido pessoal e de valor econômico e, por fim, à marginalidade social a que estão condenados os trabalhadores pouco escolarizados que exercem atividade de pouco ou nenhum prestígio social.

Há, todavia, outras percepções igualmente importantes e que não podem ser ignoradas na análise da pertinência da educação profissional de oferta integrada:

- A aluna Q2202, por exemplo, só se dedica aos estudos, foi matriculada no curso pela mãe e reclama da reduzida carga-horária destinada às disciplinas da Base Nacional Comum, às quais julga importantes para prestar o vestibular ou fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Se pudesse, optaria pelo EMR, pois não gosta do técnico e não tem interesse de atuar na área. Para ela, o sentido do trabalho está na independência, no crescimento profissional e na segurança quanto ao futuro.
- A aluna Q1108, que antes só estudava e agora realiza estágio de seis horas

diárias, atribui ao trabalho a possibilidade de autorrealização, independência e segurança quanto ao futuro, e sua renda atual, decorrente da bolsa-estágio, serve para comprar coisas do seu interesse, uma vez que os pais asseguram o seu sustento. Filha de pais que têm maiores níveis de escolarização e tendo estudado o ensino fundamental em escola particular, ela diz que “o ensino médio técnico abrange mais as matérias técnicas” de modo que os alunos ficam prejudicados quanto aos “assuntos de matérias do ensino regular importantes para um vestibular”. Por esse motivo, também optaria pelo EMR, entendendo que ele daria melhores condições de preparação para o ingresso no curso de Direito, cuja seleção pretende fazer tão logo termine o ensino médio.

Ambas optariam pelo ensino médio regular, tendo em vista não terem se identificado com o enfoque profissionalizante dos cursos técnicos e ressentirem-se da falta de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário. De comum entre ambas está a melhor condição financeira e a determinação para a continuidade dos estudos na universidade, o que explica a associação do trabalho não à necessidade, mas à autorrealização e à independência.

Assim, os exemplos citados permitem-nos perceber que os cursos de EPTNM fazem mais sentido quando refletem uma opção do estudante e não dos pais, e quando de alguma forma estabelecem alguma sintonia com as suas expectativas profissionais. Além disso, a relação que mantém com o trabalho e/ou com a necessidade de trabalhar se reflete sobre a opinião que formam a respeito da educação profissional, de modo que a maior adesão aos cursos técnicos e a suas possíveis vantagens está diretamente relacionada ao fato de estar o trabalho e a renda dele decorrentes no horizonte mais imediato do estudante. Logo, o jovem que precisa trabalhar valoriza mais os cursos de educação profissional do que aquele que só se dedica aos estudos ou que, mesmo exercendo alguma atividade remunerada, o faz por outro motivo que não a necessidade imediata de subsistência.

Aqui julgamos interessante fazer um parêntese para melhor entendermos as percepções e manifestações dos estudantes durante o nosso estudo, pois a orientação de propósitos pode capturar do sujeito pesquisado, e da forma desejada, as informações que interessam mais imediatamente ao estudo, normalmente expressas em termos de categorias genéricas e funcionais à investigação acadêmica, correndo-se o risco de minimizar ou até desconsiderar as expressões mais íntimas, as palavras inauditas ou as aspirações inconfessadas.

Seria considerado no mínimo estranho se as respostas dos alunos a perguntas como “o que você busca na escola?” ou “o que o atrai à escola?” fossem

expressas de forma “menos racionais” aos olhos da sociedade industrial, como “a felicidade” ou “o desejo de ser feliz”. O esperado é que as expressões utilizáveis estejam previamente definidas pelo universo do estudo e pelos objetivos delineados, de modo a serem reconhecidas como autênticas. Isso mostra que, inadvertidamente, os estudos em geral são mediados por uma linguagem padrão que tende a escamotear os desejos mais genuínos ou tangenciar as manifestações do sujeito investigado, pelo simples fato de se ignorar tais sensações ou tais interesses.

De acordo com Marcuse (1982), o conformismo racionalizado é refletido na linguagem da sociedade, que é cada vez mais funcional, seja no vocabulário, seja na sintaxe, promovendo a relação imediata entre um ente e a sua função, de modo que aparência e essência se fundiriam numa coisa só (no exemplo: “escola => trabalho; escola => vestibular” e assim por diante). O caráter operacional da linguagem da “sociedade unidimensional” contribui para essa relação direta entre meios e fins, coisas e funções:

A unificação dos opostos que caracteriza o estilo comercial e político é uma das muitas formas pelas quais a locução e a comunicação se tornam imunes à expressão de protesto e recusa. Como poderão essa recusa e esse protesto encontrar a palavra acertada quando os órgãos da ordem estabelecida admitem e anunciam que paz é na realidade a iminência da guerra, que as mais recentes armas têm etiqueta de preço lucrativa e que o abrigo antiaéreo pode significar aconchego? (MARCUSE, 1982, p. 97).

A linguagem racionalizada busca uma falsa familiaridade, um comportamento predeterminado, a dissolução dos conceitos em simples operações, a anulação do substantivo, em seu ser, em favor do predicado que deveria acompanhá-lo apenas em potência. Assim, para Marcuse (*idem*, p. 101), “a linguagem funcionalizada, abreviada e unificada é a linguagem do pensamento unidimensional”, que suprime a história e toda e qualquer tentativa de pensamento negativo, dialético. É uma linguagem política, pois exerce controle sobre o indivíduo, mesmo que seja de maneira velada, e ainda que ele não se importe com ela.

Essa linguagem que comanda e operacionaliza o pensamento é um dos mecanismos pelos quais a sociedade industrial contemporânea exerce seu controle sobre o indivíduo. Nesse caso,

o indivíduo e seu comportamento são analisados num sentido terapêutico – ajustamento à sua sociedade. Pensamento e expressão, teoria e prática, serão postos em harmonia com os fatos de sua existência sem deixar lugar para a crítica conceptual desses fatos. (MARCUSE, 1982, p. 110)

O esforço para fazer coincidir o discurso com a prática, portanto, remete à metafísica e ao positivismo, não havendo espaço para o contraditório e para a dialeticidade.

Recorremos a essa análise da linguagem unidimensional por considerar que a escola e os seus atores não estão isentos dessa racionalidade. Assim, as pesquisas com os sujeitos da escola não podem se limitar a ouvir sua fala pela mediação do discurso já instituído da instrumentalização do conhecimento, sob o risco de reproduzirem a fala já conhecida: das necessidades pontuais, das pequenas reformas e dos ajustes limitados ao espaço da política pública. De outro lado, a linguagem precisa ser interpretada nesse contexto de racionalidade autoimposta pelo sistema, onde a operacionalidade linguística sombreia, mas não elimina outros significados manifestos em expressões como a necessidade de “preparo para o mercado de trabalho”, por exemplo.

É nesse sentido que precisamos compreender as manifestações dos jovens trabalhadores, expressas na imperiosidade e na imediaticidade de capacitação para uma inserção laboral de qualidade, como fruto da experiência social da classe trabalhadora, que não tem outra forma de obter renda a não ser pela venda da sua força de trabalho, e em condições que independem de sua vontade. Logo, apesar do discurso que naturaliza a falta de qualificação dos trabalhadores como causa da vulnerabilidade laboral e econômica, é possível vislumbrar no espaço escolar contraditório em que se situa a educação profissional integrada ao ensino, condições sócio-históricas que podem contribuir para desvelar aos jovens o caráter dual da sociedade capitalista, que se manifesta já na necessidade de que milhões deles precisem conciliar trabalho e estudo tão precocemente, quando a “opção” primeira já não foi dada até no abandono da escola.

Assim, mesmo com o esforço para que os jovens do nosso estudo se expressassem livremente, e da opção metodológica de utilização de um leque de instrumentos de coleta de dados (questionário estruturado, questionário semiestruturado, entrevistas focalizadas), temos a compreensão de que suas falas não estão isentas das influências sofridas do espaço escolar e dos espaços de trabalho.

Logo, entendendo que as percepções dos estudantes são indispensáveis e reveladoras sobre o papel do ensino médio e da educação profissional, devemos situá-las nesse quadro complexo das relações entre escola e trabalho. É por isso que seria inverossímil que todos os estudantes do ensino médio (mais pobres ou

menos pobres, com maior ou menor necessidade de trabalhar) tivessem condições de, apenas por intermédio da experiência escolar e da maior ou menor inserção nas atividades laborais, articular respostas blindadas ao discurso do capital, buscando na escola (e pelo trabalho) a “autorrealização”, por exemplo, ou o resgate do processo de “humanização” de si, mediante o protagonismo social.

Nesse ponto da análise podemos dizer, a partir das motivações apresentadas pelos estudantes na sua relação com a educação profissional, que tendem a desistir da escola aqueles que não se identificam com o curso, que foram obrigados pelos pais a fazer matrícula, que têm alguma dificuldade de acompanhar alguma disciplina, que não conseguem conciliar trabalho e estudo, ou que se frustram com o fato de ter que estudar quatro anos. Mas só não gostam, efetivamente, da formação profissional, aqueles que não se identificam com o curso e/ou com a sua dinâmica, que querem prosseguir os estudos sem dependência de renda e/ou que têm condição financeira que lhes permita uma preparação simultânea ao vestibular.

Aqui recuperamos o argumento de Dubet sobre a responsabilidade da escola no que se refere à igualdade das oportunidades:

A escola deve assegurar a *igualdade individual das oportunidades*. Em relação ao registro da utilidade dos estudos primeiramente. Isso não significa ceder à “mercantilização” da cultura e da educação, mas lembrar que as qualificações escolares são bens úteis aos que as adquirem, pois os diplomas são mais ou menos bem “pagos” no mercado de trabalho... Mesmo justa, uma escola que determinasse totalmente a trajetória dos indivíduos estaria encarregada de uma tarefa esmagadora e teria poucas chances de contribuir para a ampliação de uma justiça social. Devemos, portanto, buscar ao mesmo tempo a igualdade das oportunidades na escola e desconfiar de suas consequências, pois ela, por sua vez, pode desenvolver grandes desigualdades sociais. (DUBET, 2008, p. 14).

Todos os exemplos usados até aqui mostram que, independentemente dos objetivos futuros, os estudantes se solidarizam na EPTNM integrada. Mesmo aqueles que demonstram não depender imediatamente do emprego acham que o EMI cumpre essa função; também aqueles que atualmente não demonstram interesse de fazer o vestibular se sensibilizam com a falta de preocupação do curso no atendimento daqueles que postulam o prosseguimento dos estudos na universidade.

Também a heterogeneidade etária e econômica na escola, e a diversidade socioeconômica entre os estudantes do EMI, criam uma condição para que os fragmentos de classe se solidarizem e se identifiquem naquilo que os une: em primeiro lugar, pelo fato de serem filhos da classe trabalhadora e terem como certa a

necessidade de trabalhar para viver, agora ou logo mais à frente, para o que o ensino médio desempenha um papel importante; além disso, pelo direito constitucional de concluir a última etapa da educação básica em escola pública, gratuita e com a qualidade social que responda adequadamente às suas necessidades enquanto cidadãos, trabalhadores e sujeitos jovens que precisam construir, também pela mediação da escola, os seus projetos de futuro.

Assim, apesar das fragilidades do ensino médio e da educação profissional, apontadas pelos alunos e observadas no decorrer da nossa pesquisa, a universalização do acesso à última etapa da educação básica é uma luta e um caminho que não podem ser abandonados, sob pena de se desperdiçar as oportunidades de uma mudança qualitativa na situação socioeconômica dos jovens trabalhadores que estão nos umbrais da inserção laboral e da formação escolar mais ampla.

4.3 O QUE OS JOVENS BUSCAM E O QUE ESPERAM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nesta seção apresentamos e analisamos as expectativas depositadas na escola pelos jovens que frequentam o ensino médio integrado. Elas podem se revelar por intermédio de um amplo leque de manifestações, que vão da necessidade ou do desejo, podendo passar pela inclinação e pela curiosidade, até chegar à ambição ou à esperança. Assim, em alguns casos retomamos e analisamos, sob este novo viés, fatores já apresentados nas seções anteriores; em outros, introduzimos novos elementos descobertos na pesquisa empírica, os quais nos permitem ver com mais clareza e profundidade as intenções associadas pelos estudantes à educação profissional.

Chamou-nos a atenção, durante a investigação empírica, o número daqueles que buscam na educação profissional um diferencial capaz de lhes assegurar uma condição de vida melhor que aquela experimentada pelos pais, tendo em vista a caracterização laboral apresentada na seção 4.1.

Vejamos o exemplo da aluna Q1125, cuja mãe é diarista e o pai polidor de automóveis. Ela, que começou a trabalhar tão logo ingressou no ensino médio, aos quinze anos, e hoje tem um emprego com carteira assinada como auxiliar de produção, afirma que a educação profissional abre as portas para o mercado de

trabalho mais rapidamente que o ensino médio regular. Além de ajudar na obtenção de emprego, ela entende que a educação profissional dá aos estudantes a condição de serem respeitados como cidadãos. Ao demonstrar a sua determinação para concluir o ensino médio simultaneamente à obtenção de uma formação profissional, ela desabafou: “Se minha mãe tivesse se especializado em algo não estaria trabalhando de segunda a segunda, e quem sabe estaríamos bem financeiramente”.

Da fala dessa aluna percebemos a mágoa decorrente da condição laboral e econômica dos pais, de modo que o seu objetivo se situa na ultrapassagem da linha tênue escolar, no caso o ensino médio profissionalizante, que permita a inserção profissional em melhores condições que eles.

Mas o esforço necessário para atingir esse objetivo exige sacrifícios nem sempre suportados por todos, o que os faz protelar a possibilidade de concluir o ensino médio. Um aluno explicita bem as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, a partir de uma experiência recente durante o curso: “Eu trabalhava até umas 6 horas [da tarde] e precisava fazer hora extra, e tinha que ficar; meu chefe era bem ruim: ‘você fica ou você não fica’ [...] daí ele descontava aí os negócios assim, era meio complicado”. (EF3-02).

Além das dificuldades relacionadas ao trabalho, a escola aparece, contraditoriamente, como um espaço que impõe ainda mais sacrifícios aos jovens que já enfrentam no emprego uma jornada estafante:

Depende também de onde você trabalha. Onde eu trabalho é estressante. [...] Às vezes você chega no colégio, além de estudar [...] é uma forma de você também desestressar, mas tem uma hora assim que vai enchendo. O ideal mesmo seria só estudar. (EF1-09)

Essas últimas manifestações dos estudantes remetem a um problema recorrente nas quatro escolas visitadas na segunda fase da pesquisa: a evasão/abandono. Embora duas das escolas apresentassem turmas com mais de trinta matrículas (vide QUADRO 7, pág. 200), o que era surpreendente se considerarmos a média de alunos que normalmente chega ao quarto ano da educação profissional, logo encontramos explicação no fato de ter havido, nesses estabelecimentos, fusão de turmas e recebimento de significativo número de transferências. Dessa forma, descontados os casos fortuitos, em geral as turmas do ensino médio integrado apresentam, entre o primeiro e o quarto ano do curso, um índice de evasão que vai de 50 a 75%.

A decisão de desistir atinge mais fortemente os mais vulneráveis, que por

motivos que vão da necessidade de trabalhar ao déficit escolar anterior, não conseguem conciliar o cotidiano de necessidades materiais imediatas com o ritmo dos estudos. Além dos problemas que fogem ao controle da escola, a aluna Q4305 avalia que muitos desistem porque nos dois primeiros anos as disciplinas são “muito pesadas”, referindo-se a disciplinas da Base Nacional Comum, como matemática, química, biologia etc., o que chama a atenção para outro problema, na percepção dos estudantes, relacionado à organização do currículo e à disposição das disciplinas na grade.

Há casos de alunos que acham que o curso é muito básico, que apresenta apenas noções gerais dos conteúdos, principalmente por falta de professores especialistas nas matérias técnicas. Assim, segundo testemunho dos próprios estudantes, muitos desistem da educação profissional, mas não se evadem da escola, decidindo por matricular-se no ensino médio regular, principalmente nos casos de reprovação.

Nesse contexto, mesmo superestimando os resultados práticos que o ensino médio pode proporcionar, conforme alguns depoimentos em relação à situação dos pais, muitos desses alunos acabam secundarizando a importância da educação escolar enquanto instância de acesso ao conhecimento elaborado e de formação da consciência histórica. A esse respeito é pertinente a posição de Enguita (1989, p. 235), quando esclarece que “os alunos aceitam a promessa de mobilidade social e querem servir-se da escola para alcançá-la, mas não se identificam com a cultura e os valores escolares, razão pela qual mantêm com a instituição uma atitude meramente instrumental, de acomodação, consistente em transitar por ela tão-somente aplicando o esforço suficiente”.

Mesmo entendendo que esse pensamento não possa ser generalizado para a situação dos jovens trabalhadores no Brasil, tendo em vista as suas especificidades forjadas em um país em que os direitos básicos não atendidos determinam poucas condições para uma vida digna, também não podemos ignorar que a emergência da satisfação das necessidades humanas primárias acabe submetendo a educação a uma instrumentalidade laboral no âmbito do sistema capitalista.

Assim, em muitos casos os alunos dão valor à educação profissional enquanto atribuem a ela um poder mágico de garantir o emprego ou melhorar as condições de trabalho e o futuro profissional. De outro lado, desvalorizam a sua função quando assumem como verdadeiro o discurso do sistema produtivo sobre a determinação da escolaridade para o emprego, e não necessariamente para a

formação humana, tomando a escola descolada da realidade concreta e a partir da sua estreiteza instrumental de “garantir emprego e renda”.

A expectativa que os alunos demonstram ter em relação à educação como alavanca para suas condições profissionais futuras, reflete o discurso do sistema de produção, fortalecido a partir da década de 1960, com a Teoria do Capital Humano. Essa abordagem, que vê no trabalho um capital e que foi rapidamente disseminada e assumida como dogma pelos intelectuais do neoliberalismo, tem como escopo justificar as desigualdades sociais pelas diferenças educacionais e, mais recentemente através do discurso da empregabilidade, relacionar o “sucesso” na vida e no trabalho às condições e iniciativas individuais antes que às condições estruturais mais amplas da sociedade.

Além disso, os dados obtidos na pesquisa também permitem constatar que o histórico de baixa escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos, apresenta-se como um fator determinante da inserção precoce desses estudantes no mercado de trabalho, através de atividades potencialmente marginalizadas e precárias, percebendo-se clara relação de dependência entre as desigualdades educacionais e desigualdades sociais, e reforçando a tendência de imobilidade intergeracional da classe trabalhadora.

Como acreditam no papel “redentor” da educação, a maioria (90%) dos alunos responderam ao questionário dizendo que pretendem dar continuidade aos estudos mediante o ingresso na universidade. Salvo nos casos dos alunos que têm melhores condições econômicas e que estão fazendo ou pretendem fazer algum tipo de preparação para o vestibular, os demais terão dificuldades de realizar esse “sonho” de ingresso na universidade, tendo em vista a grande concorrência no processo seletivo das universidades públicas, e ao mesmo tempo, a impossibilidade, para a grande maioria, de custear seus estudos em uma escola particular, onde teriam melhores chances de ingresso.

Assim, o EMI pode desempenhar dois papéis distintos no âmbito do ensino médio: de um lado pode representar um espaço importante de formação e de resistência de classe; de outro pode aprofundar a divisão de classes da sociedade capitalista ao negar a formação integral do trabalhador, garantindo-lhe apenas uma certificação que não se mostre suficiente para o seu projeto de futuro, aí incluídos o emprego e a renda.

O próprio currículo constitui-se, nesse caso, em um problema a ser enfrentado, haja vista que os alunos se veem atraídos, no momento da matrícula,

por cursos de educação profissional que concentram o foco em determinada área técnica específica, de acordo com a organização do sistema produtivo. Ainda que esse chamariz possa funcionar apenas como um engodo que imiscui o jovem desde cedo na divisão sociotécnica do trabalho e o condiciona para determinada carreira laboral mais valorizada ou menos valorizada pela sociedade, conforme o caso, é nessa realidade que ele cresce e precisará enfrentar as dificuldades que marcam a sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, embora a escolarização por si só não tenha a capacidade de afastar as condições de vulnerabilidade, o acesso ao ensino médio é importante para que o jovem possa postular uma condição mais digna de iniciação para o trabalho, devendo-se considerar os anseios e as possibilidades dos jovens no esforço para esquivar-se dos riscos da segregação educacional e laboral. Vejamos o alerta quanto às limitações dessa igualdade:

Há alguns anos, todos adquirimos relativamente bem a convicção de que a igualdade da oferta não é suficiente. De um lado, como já vimos, é muito difícil realizar as condições da igualdade das oportunidades. De outro, supondo que seja possível, esta igualdade não compensaria as desigualdades sociais situadas fora da escola. (DUBET, 2008, p. 59).

Logo, a utopia da escola pública, única, universal e gratuita não deve sair da agenda, mas precisa ser compreendida no plano da superestrutura, posto que ainda que esteja bem intencionada, não é possível à escola corrigir a segregação socioeconômica alimentada diariamente pelo capitalismo.

Se a culpa pelo desemprego e pelas precárias condições de trabalho não pode ser atribuída à escola, todavia, isso não significa que ela esteja impedida de fazer um esforço para compreender o papel histórico que tem desempenhado (tanto pela ação quanto pela imobilização) no encaminhamento dos indivíduos para a vida em sociedade e para os espaços de trabalho que obrigatoriamente terão que enfrentar durante toda a vida, a começar pelas dificuldades impostas àqueles que pretendem acessá-la. Não estaria aí já uma contribuição para a segregação laboral dos excluídos da escola?

Nesse quadro é que podemos avaliar a contribuição do ensino médio integrado à educação profissional, de concepção politécnica e assentado nas dimensões da tecnologia, do trabalho, da ciência e da cultura, como uma oferta que tanto mais pode corresponder aos interesses dos jovens trabalhadores, quanto mais vulneráveis eles cheguem até à escola. Seu caráter profissionalizante, todavia, também precisa ser entendido como uma conformação histórica durante a transição

para a construção de uma nova realidade, que propicia a emancipação do trabalho em relação ao capital e restaura a lógica da centralidade do trabalho como princípio educativo do ser humano e da sua organização coletiva.

Outro aspecto a ser considerado, em relação às expectativas dos jovens do ensino médio integrado, é o genuíno interesse de conclusão da educação básica, principalmente por parte daqueles cujos pais não conseguiram atingir esse patamar de escolaridade.

Entre os setenta e dois estudantes que participaram da pesquisa preenchendo o questionário, encontramos doze cujos pais ou responsáveis não chegaram a concluir o ensino médio, dos quais apenas dois (um aluno e uma aluna) disseram estar arrependidos de ter optado pela educação profissional de oferta integrada. Ao investigar os motivos, descobrimos que o aluno alega que quatro anos é muito tempo para conseguir a formação necessária e que a aluna justifica seu arrependimento pelo fato de ter que apresentar trabalho de conclusão de curso até o final do ano, desafio que, segundo ela, está acima das suas possibilidades, em função da timidez.

Assim, podemos dizer que os motivos apresentados não têm relação com o curso ou o tipo de oferta em si e que a satisfação com o ensino médio integrado é grande entre os alunos cujos pais apresentam baixa escolaridade.

De acordo com o que vimos analisando neste estudo, a motivação primeira dos jovens que se matriculam nos cursos técnicos é a formação profissional. Dos alunos que participaram da pesquisa exploratória, 82% disseram ter optado por um curso técnico motivados pelo interesse de melhorar as condições de inserção no mercado de trabalho.

Embora em muitos casos essa opção tenha sido feita pelos pais, e não pelos estudantes, e até mesmo porque não havia outras vagas disponíveis na escola, a motivação para a educação profissional acaba prevalecendo e reverberando as condições materiais que impõem a busca precoce de uma ocupação laboral.

O aluno Q1106, que se matriculou à noite porque já trabalhava desde os treze anos como preparador de pintura, acha que o curso de educação profissional que frequenta pode melhorar as condições atuais de emprego e renda, pode ajudar na mudança de emprego e pode, ainda, contribuir para que não seja explorado como trabalhador. Ele sai de casa para o trabalho antes das oito da manhã e só retorna para casa depois da escola, à meia-noite. Utiliza o seu salário para o sustento próprio e para ajudar nas despesas de casa e não tem planos de estudar após a

conclusão do ensino médio. Esse resumo das suas preocupações e condições de vida explicam a sua relação com a escola e os motivos pelos quais deposita grande expectativa na educação profissional.

Como já estão no quarto ano do curso, os alunos podem ter incorporado o discurso padrão dos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas, mas de qualquer forma, manifestam e argumentam sobre a forte relação que há entre a formação técnica e as oportunidades de emprego, conforme mostram os dois relatos a seguir:

É um diferencial pra quem faz o curso [técnico], porque o/a empresa precisa de mão de obra e ela não vai por exemplo olhar “ah esse cara aqui é [...] mais bonito que esse, vou pegar esse aqui então”. Ele vai olhar o *curriculum* do cara, não vai nem olhar a cara da pessoa quando ela for chamada, vai olhar o *curriculum* e o curso [...] Entre o cara que fez o ensino médio normal e o cara que fez o curso técnico, eles vão olhar o cara que fez o curso técnico. (EF1-01).

[...] mais pra frente quando você for concorrer a um emprego, você vai ter mais chance do que os outros que só cursaram o ensino médio normal, né? (EF4-05).

Ainda que o diferencial não esteja propriamente na formação, também há uma forte percepção de que a certificação técnica pode representar um ponto a favor da educação profissional, o que se materializa nas melhores chances de obter emprego:

Entre fazer ensino médio e logística, eu preferi fazer logística, porque pelo menos eu saio sendo técnico em alguma coisa. Teve coisas que eu aprendi que [...] vou levar pra vida, que eu gostei muito, como teve coisas que eu acho que não vou usar, mas pelo menos quando eu for numa entrevista de emprego, e tiver perto alguém que só tenha o ensino médio, eu sou técnico. Então talvez eu consiga um emprego melhor do que alguém que tinha só o ensino médio. (EF2-06).

Desta forma, a motivação mais forte para a escolha da educação profissional está relacionada aos ganhos que isso pode representar no momento da inserção laboral, ocorra isso imediatamente ou no futuro, seja do interesse dos estudantes ou dos seus pais.

Embora ainda estejam cursando a última etapa da educação básica, a condição econômica da maioria dos jovens os insere na PEA, segundo critérios do IBGE, o que aumenta a pressão social para conseguirem, manterem ou melhorarem suas atuais condições de emprego. Isso contribui para que se amplie a sensação de determinismo da educação escolar sobre suas vidas e reforça o conceito disseminado na sociedade contemporânea, de que a educação melhora a

empregabilidade.

Logo, a necessidade familiar e a imposição social levam os jovens a se apresentarem ao mercado de trabalho, em grande número e com maior escolaridade que seus pais, criando uma combinação “oferta x demanda” extremamente favorável às empresas:

[...] agora que eu estou procurando emprego, pra mim até agora não valeu muito a pena, porque eu vou procurar serviço, eu tenho curso e eles não pegam, e assim eu sei a teoria, a prática eu não sei então eles não dão aquela oportunidade pra pessoa. (EF1-07).

Essa fala é de uma aluna que está inserida na condição de estagiária, com bolsa-remuneração, e que se ressentida de estar se encaminhando para o final do curso e ainda não ter um emprego com carteira assinada. A situação enfrentada pelos estudantes que precisam de um emprego e que encontram dificuldades para consegui-lo aproxima-nos das conclusões de uma pesquisa realizada com alunos de pós-graduação em nível de mestrado de uma universidade pública de Santa Catarina. No seu estudo, Mattos detectou que o avanço da escolarização em nível superior tem proporcionado a disputa das ocupações técnicas por profissionais com certificação universitária, o que cria uma situação paradoxal, relacionada à

formação para o trabalho, majoritariamente, evidenciada no alongamento da formação educacional diante do grau de degradação das condições de trabalho e do desemprego, cujos agentes desqualificam e precarizam cada vez mais os processos e consequentemente as relações de trabalho. (MATTOS, 2011, p. 96).

O alongamento da formação escolar apresenta-se, portanto, como uma tentativa de compensar as dificuldades de conseguir emprego. Nesse sentido, o movimento de substituição dos trabalhadores por seus pares mais escolarizados começou a ser percebido nos estudos macroeconômicos sobre o desemprego antes mesmo da virada do século, o que não significava necessariamente a ampliação do desemprego para os pouco escolarizados, nem mesmo o fim do desemprego para os que possuíam diplomas técnicos ou universitários, conforme mostrava Pochmann (2001, p. 132-133):

Percebe-se que o desempregado com menor grau de escolaridade apresenta diminuição de sua participação relativa no total do desemprego. Em contrapartida, aqueles que possuem escolaridade mais alta tiveram uma elevação na sua participação no total do desemprego. [...] Por esse motivo, a educação, embora cada vez mais necessária, não se mostra suficiente para garantir a todos o acesso adequado aos postos de trabalho dos anos 1990.

Essa situação faz com que os trabalhadores todos, tanto os com mais escolaridade quanto os com menos escolaridade, tanto os mais jovens quanto os menos jovens, busquem na educação que está ao seu alcance - e que pode expressar na certificação um diferencial em relação à realidade vivida por seus pais, uma estratégia de enfrentamento do risco do desemprego.

Os próprios jovens trabalhadores do nosso estudo demonstram ter clareza sobre a dinâmica do mercado e o caráter apenas probabilístico da certificação, que efetivamente pode ajudar, mas não é determinante para a obtenção e melhora das condições de emprego, dependendo de outras variáveis que podem estar ou não sob o controle do trabalhador-estudante:

Eu trabalho na área e o curso me ajudou muito, tanto a entrar [...] me manter [...] como a subir de cargo na empresa, e continua me ajudando muito. Então eu vejo que foi algo que eu usei até agora, e que eu vou usar. [...] muitas pessoas falam que é muito difícil encontrar trabalho tendo um curso técnico, mas isso a gente ainda não pode observar, porque a gente não tem ele concluído, entendeu, então assim, nesse momento que a gente tá passando, começa a ficar um pouquinho difícil conseguir emprego também por um outro motivo: tá acabando o curso. E a empresa quando ela vai contratar, ela contrata por um período. [...] não adianta você querer que [...] o técnico em administração faça diferença na sua vida se, [...] por exemplo, você vai fazer estágio em enfermagem com o técnico administrativo, não vão te dar estágio. (EF1-10).

Além da busca da formação profissional para a obtenção de emprego, também está entre as expectativas dos alunos já inseridos como trabalhadores, o crescimento para a conquista de melhores condições de trabalho e renda.

Um exemplo dessa expectativa é o da aluna Q1117, que diz perceber maiores oportunidades de emprego e melhores condições salariais para aqueles que têm o ensino médio, motivo pelo qual está satisfeita com a opção que fez quando do ingresso na educação profissional, pois o curso abriu muitas oportunidades. Ela, que não trabalhava no início do curso, agora faz estágio de seis horas na área administrativa de uma prefeitura, não descartando a possibilidade de prosseguir os estudos.

Outro testemunho vem do aluno Q3125, que depois de trabalhar como balconista, diz ter conseguido um emprego administrativo em decorrência de estar fazendo curso técnico na área. Na realidade está trabalhando como menor aprendiz, e alimenta a esperança de ser efetivado ao final do curso.

Como vemos, ainda que para a sociedade em geral o ensino médio seja apenas mais uma etapa da educação básica, que lhe confere *status* de terminalidade, para os jovens trabalhadores a formação escolar cumpre uma função

importante tanto no preparo mínimo para a iniciação profissional, para aqueles que ainda não têm experiência de trabalho remunerado, quanto para o aumento da “empregabilidade” que permita reivindicar e conseguir uma melhora nas condições atuais de trabalho e renda.

Antes de considerarmos que as expectativas mais imediatas dos jovens dificilmente serão plenamente atendidas pela via educacional, tendo em vista não estar ao alcance da escola concretizar os anseios dos estudantes-trabalhadores, é preciso lembrar que a maioria dos que acessam hoje o ensino médio esperam que a escola dê sua parcela de contribuição para a minimização das suas dificuldades e para a projeção de uma condição de trabalho e renda melhor do que aquela enfrentada pelos seus pais.

Situar a escola de ensino médio no contexto em que atua é, portanto, uma necessidade inadiável, em especial no caso da escola pública de oferta noturna, destinada aos jovens da classe trabalhadora:

Se a escola não é um mercado verdadeiro, do que devemos nos felicitar, nada impede que ela também funcione “como um mercado”, pois nela os bens escolares têm valores e utilidades diferentes, e os usuários, que também são cidadãos, devem ter a possibilidade de nela se situar e de identificar seus mecanismos... É preciso saber o que “valem” e o que podem “render” as diversas habilitações e as diversas formações, sejam quais forem as condições de sucesso e os riscos de fracasso... (DUBET, 2008, p. 65).

Logo, a escola que atende a última etapa da educação básica não pode mais, nos dias de hoje, inserir-se na rede ofertante de ensino médio integrado à educação profissional sem que antes se aproprie dos mecanismos que disciplinam o mercado de trabalho e sem que conheça as condições atuais e as expectativas dos seus futuros alunos, tendo em vista a especificidade regional e as demandas laborais.

Avançando para analisar mais um aspecto importante percebido na fala dos alunos quanto às suas expectativas em relação ao curso que fazem, recuperamos a informação de que, depois da busca da formação profissional, com 82%, a segunda motivação mais importante para a vinda e frequência ao ensino médio noturno, por parte dos alunos do ensino médio integrado, é a preparação para os processos seletivos que franqueiam o prosseguimento dos estudos em nível universitário, com 66%, conforme dados inseridos no GRÁFICO 9, pág. 73, do primeiro capítulo.

Quando consideramos os setenta e dois estudantes que preencheram o questionário na segunda fase da pesquisa, verificamos que a intenção de continuar os estudos em nível superior foi manifestada por todos cujos pais ou responsáveis

têm ensino médio ou mais, por todos os estudantes que nunca tiveram e que ainda não têm experiência laboral fora de casa e por todos cujos pais ou responsáveis exercem atividades profissionais de maior prestígio social, em funções de natureza administrativa, técnica ou de gestão.

Alguns desses alunos têm interesse em fazer cursos na própria área da formação técnica e outros em áreas diversas, com prevalência de cursos de bacharelado nas áreas sociais aplicadas e jurídicas, seguida pelas engenharias e chegando a poucos casos na área da saúde e, inclusive, das licenciaturas.

Inversamente, essa intenção é menos expressiva entre os estudantes que já trabalham ou trabalharam fora e cujos pais ou responsáveis exercem atividades menos valorizadas pelo mercado de trabalho, como ajudantes de serviços gerais ou produção e operários “semiqualeificados”.

O grupo menos propenso a tentar o ingresso no ensino superior, todavia, é o dos estudantes cujo pai e mãe ou responsável não estudaram mais do que o ensino fundamental. Tais alunos não esclarecem que planos têm para o futuro educacional, mas reafirmam a importância do ensino técnico para a situação atual e futura, com expressões do tipo “com o curso posso conseguir um cargo melhor dentro da empresa”, pretendo “cada vez crescer mais para quando eu tiver meus filhos dar um futuro melhor”, quero “terminar logo... para conseguir um trabalho melhor”.

As expectativas depositadas na escola, tanto pelos que a entendem como preparatória para o mercado de trabalho quanto pelos que se frustram ao perceber que ela não está preparando adequadamente para o prosseguimento dos estudos, dá ensejo a que discutamos o papel que a escola desempenha, principalmente no momento em que se fazem esforços para a ampliação e universalização de acesso ao ensino médio no Brasil.

[...] cada grau da escolaridade é concebido menos como aquisição do estoque de conhecimentos e de competências necessários a todos, do que como uma etapa que prepara para a seguinte. As “bases” não são mais o que cada um deve dominar para ser um cidadão ativo e integrado, mas o que permite ir mais longe nos estudos. Oferecendo a todos a chance de ir adiante em seu percurso escolar, corre-se evidentemente o risco de não garantir nada aos que não conseguem acompanhar o ritmo e as exigências da competição. (DUBET, 2008, p. 75).

Assim, parece-nos que se prevalecer no ensino médio a cultura da preparação para o vestibular, o horizonte dos que têm poucas chances e sequer interesse de ingressar na universidade acaba ficando ainda mais limitado. De outro lado, ignorar o desejo de associar o prosseguimento dos estudos com a realização

das necessidades materiais, e até mesmo das subjetividades, tampouco parece um caminho seguro para o ensino médio.

A escola de educação profissional e ensino médio, nesse contexto, precisa considerar que a educação escolar, porquanto esteja enredada na teia de relações que fazem parte da vida contemporânea e que pauta muitas das ações e iniciativas dos jovens, não pode esquivar-se de atender aos anseios desse público em todas as dimensões humanas (política, econômica, artística etc.). De acordo com Dubet (*ibidem*), “é preciso definir o que a escola obrigatória deve *obrigatoriamente* garantir a todos os alunos”, isto é, assegurar a todos, a aquisição da cultura comum a que têm direito.

Os problemas apontados pelos alunos em relação à falta de preparação para o prosseguimento dos estudos estão relacionados à forma de organização curricular da educação profissional e/ou às condições em que se realiza o trabalho pedagógico escolar:

[...] o técnico acaba atrapalhando [...] quem precisa estudar pra fazer vestibular, Enem. Você acaba se perdendo, a gente mesmo teve o quê?... dois anos de Física, Química, Biologia, o que o ensino médio normal teria três anos, eu ... tenho certeza que eu vou ter que estudar muito mais pra fazer vestibular ou qualquer concurso público, porque o ensino que eu tive com o ensino médio, com o ensino de técnico em administração não foi o ideal pra fazer vestibular (EF1-02).

Embora tenhamos verificado que alguns dos alunos que preencheram o questionário demonstram arrependimento da opção pela educação profissional, a crítica não parte somente deles e também não significa que menosprezem a formação profissional.

Parece que a frustração está mais na percepção da perda de oportunidade de uma formação mais ampla, acalentada no momento da matrícula, que contemplasse em um mesmo itinerário a formação geral para a vida e para o trabalho, o que justificava um ano a mais para a integralização do curso, sem que isso representasse o descuido quanto à preparação para o prosseguimento dos estudos, conforme dá pistas um estudante da educação profissional técnica em administração:

[...] eu acho [...] esse fato um pouco problemático, por causa também de [...] outras matérias passadas: [...] História, Geografia, Química, que a gente já não tem mais [...] Isso cai em vestibular e daí a gente não saber [...] fica no esquecimento [...] já vai fazer dois anos que a gente não tem Química [...] Então é difícil essa parte. Eles voltam bastante pra área administrativa, isso é bom, mas esquecem também um pouco das matérias normais. (EF3-12).

Assim, a fala do estudante revela um dos problemas basilares do ensino médio integrado, que é justamente a “falta de integração” curricular, que impede o avanço da proposta e o cumprimento da sua função formativa no horizonte da transição para uma sociedade emancipada do capital.

Se a organização por disciplinas continua a orientar o currículo, se a escola precisa distribuir um grande número de disciplinas de acordo com a carga-horária disponível e se os processos seletivos à universidade continuam a pautar a preparação para o ingresso de acordo com os conteúdos disciplinares desconexos, concentrados na dimensão técnico-científica e ignorando a dimensão sócio-histórica, temos aí uma explicação para a frustração dos estudantes. Ainda que movidos pela necessidade de formação profissional para a obtenção de trabalho e renda, não parece ser apropriado negar aos jovens da classe trabalhadora o direito de buscar na universidade a continuidade da sua formação.

Eu acredito também que essa parte foi meio [...] problemática, porque se for pensar, [...] é o segundo ano que a gente tem Física, pelo menos o nosso, a gente foi ter só no terceiro, aí já vem aquela preocupação sobre o vestibular [...] vai cair coisa que às vezes a gente não aprendeu, porque eles têm que tentar passar [...] três anos só nesses dois, tentar dar [...] aquela revisada pra que a gente possa aprender, mas ainda fica [...] aquele receio de ter faltado alguma coisa e de chegar na hora aquilo lá que [...] estava caindo no vestibular você acabou não aprendendo. Aí se fica meio com aquele medo, por isso que alguns buscam também o cursinho pra poder estar [...] aperfeiçoando. (EF3-07).

A necessidade de recorrer a cursinhos pré-vestibular para compensar a falta de preparo durante a educação básica revela, por um lado, a deficiência no desenvolvimento da educação básica, e por outro, a persistência da lógica meritocrática que elimina *aprioristicamente* os trabalhadores socioeconomicamente mais vulneráveis da disputa pelas vagas nas universidades.

A frustração é tamanha com a falta de transparência no momento da matrícula que alguns alunos se sentem traídos pela escola, atribuindo à educação profissional uma falácia, pois não era a mais indicada para atender aos seus interesses, tendo em vista a insuficiência do currículo que os prepare minimamente para o prosseguimento dos estudos:

[...] curso técnico sim, ele é bom, mas eu acho que antes de qualquer coisa [...] deviam tipo mostrar “vai ser assim assim assado”, mostrar “vai ser quatro anos, você vai ter quatro de matéria mais voltada pro técnico, você vai perder isso, se você quer isso, ótimo vai ser uma qualificação pra você, mas se você quer sair e prestar vestibular, esqueça”. (EF1-09).

Embora essa percepção de inadequação do currículo atinja os estudantes da educação profissional de oferta noturna, que não dispõem do tempo necessário para a sua formação, a deficiência na formação para o prosseguimento dos estudos não se restringe a esse grupo e a esse itinerário formativo, manifestando-se também sobre os estudantes do ensino médio regular:

Na verdade, eu acho que a questão toda de preparação pra vestibular é um *déficit* que não é só do curso técnico. Eu acho que é do médio também [...] a gente se vê numa coisa assim: você fez dezesseis anos a tua intenção é trabalhar, entendeu, [...] o que [...] acontece? Você tem que conseguir conciliar que você vai trabalhar e você precisa estudar [...] então talvez o governo precisasse fazer algum projeto, talvez alguma integração [...] quem sabe um ano a mais no médio, quatro anos de médio, pra que o último ano fosse uma preparação pro vestibular ou, coisa assim, ou cursinho. (EF1-10).

Em síntese, embora nossa pesquisa represente a percepção dos estudantes da educação profissional e a manifestação quanto às dificuldades que os alunos do ensino médio regular também enfrentam para o prosseguimento dos estudos tenha partido de um aluno do ensino médio integrado, sabemos que a dualidade socioeconômica, que destina os trabalhadores para variados tipos de escola (sejam elas públicas ou privadas), e que destina os estudantes para diferentes tipos de emprego, é a expressão do sistema capitalista que se imiscui nas relações entre educação e trabalho e obstaculiza a implementação de uma educação universal, que estivesse assegurada a todos, independentemente de origem de classe.

Frequentemente ressurgem discussões sobre a ampliação do tempo de integralização do ensino médio, o que não encontra óbice, inclusive, nas DCNEM (2012). Mas enquanto isso não se materializa, o restabelecimento histórico de uma educação profissional técnica de nível médio, de forma integrada e com carga-horária ampliada (de três para quatro anos), veio a favorecer as classes populares, que não se beneficiavam da profissionalização compulsória estabelecida pela Lei 5.692/71, tendo em vista a cabal falta de condições de realização de uma formação técnica de qualidade e, muito menos, de uma formação humanístico-científica necessária para a continuidade dos estudos. Segundo Moura (apud REGATTIERI e CASTRO, 2010, p. 179):

Para que acelerar o processo de formação dos filhos dos trabalhadores? O que se consegue é reproduzir as classes sociais pelo sistema educacional e impedir que tenham acesso à educação integral de qualidade e possam também continuar os estudos em outros níveis educacionais, além de se preparar para o mundo do trabalho. Não podemos restringir a ideia do ensino médio integrado ao acesso imediato a um posto de trabalho – o que é louvável, mas não a única via.

Outro estudante, percebendo a queixa daqueles que se ressentem de uma formação mais voltada à preparação para o vestibular, mas defendendo que isso não prejudique também aqueles que precisam da formação profissional, faz a seguinte análise:

Em relação ao ensino médio, eu acho que uma solução pra que houvesse os dois juntos seria o aluno não trabalhar e fazer no contra turno, por exemplo, de manhã eu faço o ensino médio regular e de tarde eu faço o ensino técnico, ou de noite, alguma coisa assim. Eu acho que se o pessoal quer ter cem por cento, né, digamos cem por cento do médio e cem por cento do técnico, teria que fazer no contra turno, pra [...] ter as duas coisas. (EF1-03).

Esses argumentos tocam na questão do direcionamento dos alunos, que ocorre de acordo com as condições materiais e em função das perspectivas de futuro, remetendo à forma concomitante de articulação da educação profissional. A concomitância tem se caracterizado por abrigar jovens que fazem o ensino médio predominantemente na escola pública e a educação profissional na rede privada, o que por si só já é um limitador para a maioria dos alunos oriundos da classe trabalhadora. Outro problema é que a concomitância não apresenta as condições necessárias para a integração curricular, uma vez que o próprio tempo escolar aparece cindido, sem considerar, ainda, que nesse caso a realização do trabalho docente ocorre de forma independente, em espaços distintos, e a partir de projetos político-pedagógicos que não necessariamente dialogam.

Alguns exemplos das dificuldades da integração são relatados pelos próprios alunos do ensino médio integrado, talvez até sem perceber o alcance do problema por eles revelado:

Há assim uma história tratando de uma coisa e nas matérias técnicas não têm nenhuma ligação, vamos dizer assim, é uma coisa totalmente diferente, como se, assim, hoje eu fosse numa escola pra ter aula de ensino médio e daí, depois do intervalo, eu fosse pra outra escola pra ter aula de técnico. As matérias não chegam a se interligar. (EF2-06).

Também sobre a interdisciplinaridade, que contribui, mas não se confunde com a integração, os alunos de um mesmo estabelecimento e turma apresentam opiniões divergentes:

[...] isso é, mais esforço dos professores, porque alguns professores [...] não se importam a tentar acompanhar a disciplina de administração. Alguns professores não dão muito valor, só mantém a matéria deles mesmo. Mas outros se importam sim e se manifestam a colocar a matéria deles junto com as matérias de administração, assim apoiando [...] a matéria. (EF3-01).

[...] essas matérias, Matemática, Português, Biologia eles tentam voltar o máximo possível pra área de administração, [...] tem muita coisa que a gente tá aprendendo em Matemática que a gente pode usar em Contabilidade, Gestão de Pessoas, tudo mais, em cálculos [...] então é bem voltado mesmo às áreas [técnicas] as matérias que eles dão. (EF3-12).

Ao mencionarem a “administração”, os alunos se referem à necessidade de estudar as disciplinas da Base Nacional Comum em articulação/integração com as disciplinas da Formação Específica, o que apresentaria, segundo eles, melhores resultados.

A questão da interdisciplinaridade na educação requer a compreensão de que sua origem ultrapassa o espaço especificamente escolar e representa um desafio para a sociedade que pretenda romper com a divisão de classes:

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. [...] O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar. (FRIGOTTO, 2008, p.59).

Embora a percepção dos estudantes esteja correta no que se refere as suas necessidades educacionais, a solução não é tão simples e não passa exclusivamente pelo domínio e pelo manejo dos métodos e técnicas de ensino, senão pelo tratamento do tema no âmbito do processo histórico de produção e uso do conhecimento pela sociedade, o que requer, entre tantas outras iniciativas, uma revisão do papel social da universidade e novas orientações na formação de professores.

Do conjunto de elementos obtidos junto aos alunos do ensino médio integrado, seja durante a preparação para a aplicação dos questionários, seja por ocasião das entrevistas focalizadas, pudemos perceber que nem mesmo as dificuldades de conciliar estudo e trabalho constituem-se em barreira para que, pelo menos para aqueles que conseguem chegar até o final do curso, mantenham-se otimistas com relação ao futuro, o que é uma característica dos jovens. As críticas e as reivindicações materializam a expectativa de que, se não eles propriamente, pelo menos os que os sucederem nesses cursos, encontrem melhores condições de aproveitamento do tempo escolar.

Nesse aspecto, a manifestação do aluno Q4310 soa alentadora quando, dizendo-se satisfeito com o curso e com o ensino médio integrado, argumenta que o

mais importante é que a educação deixa as pessoas em condições de “fazer as escolhas certas”. É o que defende Carrano (2010, p. 155), quando destaca que “hoje uma das mais importantes tarefas das instituições é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais”.

Logo, se a decisão de continuar estudando até concluir o ensino médio, para alguns, e de tentar prosseguir no nível universitário, para outros, já é algo a ser comemorado, o fato de a escola proporcionar aos estudantes melhores condições para a tomada de decisão sobre os seus planos quanto ao trabalho não é fator de menor importância. Se, no caso da educação profissional, isso se dá em um ambiente que reúne jovens trabalhadores que estão em período propício para as escolhas e para a construção dos seus projetos de futuro, a escola constitui-se em um espaço fundamental para a gestação de novas possibilidades de vida que, na esfera do trabalho, pode contemplar as escolhas individuais sem que isso prejudique a vida coletiva sob outra forma de organização e repartição dos bens da humanidade.

Ao argumentar sobre a necessidade de uma escola que contemplasse a realidade dos jovens que necessitam, precocemente, desenvolver atividades voltadas à obtenção de renda e garantia da subsistência, Frigotto (2005) defendia a oferta do ensino médio, obrigatória por parte do estado, e facultativa da parte do aluno, que preservasse a qualidade de educação básica como direito subjetivo e, ao mesmo tempo, pudesse situar esses jovens em uma determinada área técnica ou tecnológica.

Ainda segundo Frigotto (*ibidem*), para que isso se efetivasse, duas condições articuladas deveriam ser observadas: a ampliação do tempo de escolaridade e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. Isso implicaria em três desafios: i) a desconstrução do imaginário das classes populares que os cursos profissionalizantes de curto prazo e desacompanhados de uma educação básica de qualidade asseguram o acesso rápido aos empregos; ii) a mudança no interior da própria organização escolar, que passa pelas condições de trabalho, pela formação docente e pelo engajamento dos educadores nas mudanças na concepção curricular e na prática pedagógica; iii) o envolvimento e comprometimento da sociedade civil e política no sentido de criar condições objetivas e subjetivas para a viabilização desse projeto no horizonte da construção da sociedade socialista.

Nas duas fases do nosso estudo (primeiramente exploratória, e depois qualitativa), pudemos perceber um diferencial nas turmas do ensino médio

integrado. Um primeiro aspecto a ser considerado é a mudança que a grade curricular diversificada e a convivência com professores de diferentes formações e origens provoca nos estudantes, fazendo-os mais participativos, preocupados e críticos em relação ao seu processo de formação. Além disso, a preocupação da escola e dos professores com as especificidades desses alunos favorece uma mudança no *status quo* escolar, redundando em críticas, autocríticas, reivindicações e correções de rumo.

Ainda que haja limites estruturais dependentes de uma reorientação nas políticas públicas dos governos e na gestão das secretarias de educação, o fato de haver uma oferta de educação profissional, de concepção politécnica, que exige nova forma de planejamento e execução do trabalho pedagógico escolar já sinaliza uma oxigenação que pode ter como consequência o “repensar” do seu trabalho e do seu funcionamento.

Também durante a pesquisa com os alunos verificamos opiniões divergentes entre aqueles que se utilizam do ensino médio como preparação para o vestibular e aqueles que focalizam no ensino médio integrado a possibilidade de preparação para o trabalho. Esse conflito suscita questões importantes quanto à orientação curricular: Será que o fato de dar ênfase às disciplinas da formação específica e de não focar tanto a preparação para o vestibular não estaria contribuindo para o acesso e a permanência dos jovens trabalhadores, que de outra forma estariam marginalizados do ensino médio? Por outro lado, essa falta de ênfase nas disciplinas da Base Nacional Comum não estaria frustrando a expectativa de muitos que, mesmo diante da emergência da inserção laboral, pretendem prosseguir os estudos na universidade? Mais que isso, será que a disputa entre as disciplinas da formação específica e da Base Nacional Comum não representa um risco de que, tanto a formação sócio-histórica quanto a ético-política sejam suplantadas pela falsa dicotomia entre a formação técnica - para o desenvolvimento de habilidades laborais do interesse do sistema produtivo, e a formação científica - para o prosseguimento dos estudos?

A discussão feita pelo Coletivo Social (2010, p. 26), por ocasião da elaboração das DCNEP, ajuda a entender esse dilema:

Os conhecimentos específicos de uma profissão, mesmo ampliados para uma área profissional ou um eixo tecnológico – não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção. Por isto a defesa da integração desses conhecimentos com os de formação geral. Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão

sejam particularidades da realidade mais ampla é possível estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outras – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade.

Logo, a ampliação do tempo escolar com o acréscimo de um ano letivo (no caso do ensino médio integrado) corresponde justamente ao esforço para a integração das disciplinas de formação específica com aquelas da formação geral, e de todas entre si, entendidas como um direito de todos, conforme vimos nos argumentos de Frigotto (2005) há pouco analisados.

A esse respeito, uma das alunas que participaram da pesquisa assim se manifestou sobre a ânsia na formação de técnicos por parte do sistema produtivo, fazendo uma interessante análise sobre os critérios usados para a definição dos cursos a serem ofertados:

[...] ensino técnico eu acho bacana. É uma ocupação pro jovem, enfim; mas eu vejo isso como uma forma deles garimparem mão de obra barata, pra empresas que não têm muito mais isso ... que tá em falta. Por exemplo você vê técnico em mecânica, técnico administrativo, mas você não vê um projeto legal assim por exemplo de Sociologia acontecendo nas escolas, então eu acho que é muito mais uma tentativa de suprir a falta de mão de obra do que querer, não sei, educar os jovens. (EF1-05).

É possivelmente para afastar esse risco que as discussões do Coletivo Social (2010) defenderam a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador na proposta do currículo integrado, englobando, entre outras questões: a história social do trabalho; a compreensão da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho; a filosofia; a sociologia do trabalho; o estudo do meio ambiente. Além disso:

a oferta dos cursos deve apoiar-se nos necessários enlaces da educação com a ordenação territorial e com o desenvolvimento socioeconômico. Pois, é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. (COLETIVO SOCIAL, 2010, p. 77).

Logo, a fala da aluna, que não consegue vislumbrar nenhum “projeto legal” voltado à sociologia, referindo-se a cursos alternativos para além da administração ou da informática, por exemplo, reflete justamente o condicionamento social que a escola sofre em função da dualidade estrutural da sociedade, amplamente dominada pelos interesses econômicos.

É em função disso que Ramos (2011, p. 784) alerta sobre a necessidade de se observar a formação para o trabalho, de acordo com as especificidades do grupo

de jovens trabalhadores mais vulneráveis, sem que isso signifique descambar para o economicismo e o pragmatismo, que são “vieses radicalmente opostos aos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentam a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnicidade”.

Assim, quando procuramos saber dos estudantes o que eles pensam sobre a escola e quais os sentidos que eles atribuem à educação profissional de oferta integrada ao ensino médio, fizemos um esforço para que as suas falas fossem tomadas pelo valor explicativo que carregam, ou seja, como inquietações manifestadas no contexto da prática social em que esses jovens se inserem, preocupados com o presente e temerosos quanto ao futuro.

Logo, se a preocupação com a formação para o trabalho é importante e se constitui na grande motivação do público que está hoje no ensino médio integrado, também precisamos considerar as reivindicações daqueles que pretendem seguir estudando com tentativa de inserção na universidade.

Em ambos os casos, todavia, verificamos o caráter de transitoriedade e de instrumentalidade atribuído ao ensino médio e à educação profissional pela maioria dos estudantes. Embora o ensino médio seja reconhecido como a última etapa da educação básica, parece não se atribuir a ele um valor em si, de modo que teria a função de cumprir outras finalidades para além do seu espaço e tempo, quais sejam a de preparar para o trabalho ou para o ensino superior.

Isso não significa que essa preparação, conforme expressam e desejam os estudantes, não represente uma demanda necessária para a sua realização em tempos de precariedade laboral e dificuldades de inserção profissional qualificada. Pelo contrário, o que os jovens esperam da escola de ensino médio é um esforço que aproxime o currículo e diversifique os objetivos e metodologias de ensino para que as suas necessidades e particularidades sejam atendidas.

Em relação a isso vale a pena lembrar de um episódio que marcou as discussões teóricas travadas durante os inúmeros embates acerca da concepção de currículo de ensino médio e da sua preocupação ou não com a preparação para o trabalho, ainda durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Naquela oportunidade, Kuenzer (2000) escreveu um artigo, cujo título *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*, ironizava o discurso ideológico que tentava legitimar a iniciativa daquele governo, de separar a educação profissional do ensino médio, e projetava a ideia de que a preparação para o trabalho, antes praticada, estava fora da esfera da vida. Para Kuenzer (2000, p. 28),

a escola de ensino médio deveria

formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sóciohistórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual.

Segundo a estudiosa, uma formação de ensino médio nessas bases, mas não necessariamente profissionalizante, ganharia ainda mais sentido mediante a complementação com conteúdos do mundo do trabalho e da tecnologia, o que asseguraria aos estudantes o “necessário suporte à participação na vida social e produtiva”. (*ibidem*)

Apesar disso, e os resultados da nossa pesquisa assim o confirmam, os estudantes provenientes das camadas populares mais socioeconomicamente vulneráveis dependeriam de um ensino médio que atendesse às suas necessidades mais imediatas de inserção profissional. Tais especificidades não podem ser ignoradas pela escola de ensino médio que significa, para muitos dos jovens que a procuram, o último reduto a que podem recorrer para se manterem de alguma forma inseridos e reconhecidos como sujeitos sociais. Nesse caso, segundo Kuenzer (*ibidem*),

para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos.

O mesmo pensamento manifestou Moura ao reconhecer as condições materiais que determinam as escolhas dos fragmentos mais pobres da juventude trabalhadora, o que não significa declinar de uma qualificação técnica, enquanto ela se apresenta necessária, que proporcione inserção qualificada e não apenas marginal à divisão técnica do trabalho no âmbito do sistema:

[...] a premissa da qual parto é que, no longo prazo, o ensino médio seja igualitário, quanto aos seus princípios fundamentais, para toda a população. A realidade hoje não permite a materialização dessa perspectiva em seu sentido mais estrito, porque muitos jovens de 15 e 16 anos precisam trabalhar e não podem se dar ao luxo de escolher uma profissão só depois dos 18 anos. É preciso pensar que, juntamente com outras políticas para a juventude, o ensino médio seja construído para todos, um ensino médio que propicie toda a base de conhecimento desse ensino médio propedêutico e, ao mesmo tempo e de forma integrada, garanta uma profissão técnica de nível médio que permita trabalhar em atividades complexas, e não em atividades subalternas [...] (MOURA, apud REGATTIERI e CASTRO, 2008, p. 178).

Como vemos, o critério de verdade de um conhecimento se impõe na prática social, e não é a convicção ou o desejo de uma escola única, gratuita e universal para todos que vai responder adequadamente às necessidades da classe trabalhadora, no momento em que ela passa por uma de suas maiores crises existenciais, a saber, não ter meios para reproduzir-se enquanto classe tendo em vista a dificuldade primeira de se apresentar ao mercado para vender sua força de trabalho.

Ao finalizar, recorreremos à epígrafe deste capítulo. Nela, Mészáros (2004) nos ajuda a lembrar do papel supremo da educação e da necessidade de não perdermos de vista sua função na elaboração de estratégias para a mudança nas condições de vida da classe trabalhadora; além disso, de refletirmos sobre a especificidade do conhecimento escolar no processo de “auto-mudança consciente” dos jovens trabalhadores, convocados a lutar para a construção de uma ordem social qualitativamente melhor. Os resultados de pesquisa apresentados neste capítulo nos fazem crer que a educação profissional técnica de nível médio, de oferta integrada, e assentada nas dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, pode desempenhar esse papel.

Síntese do capítulo

Este capítulo foi reservado à análise e discussão dos resultados obtidos com a pesquisa qualitativa feita com quatro turmas do ensino médio integrado de quatro estabelecimentos da rede pública estadual de oferta noturna de Curitiba e Região Metropolitana, realizada no primeiro semestre de 2013.

Nessa pesquisa buscamos elementos que demonstrassem quem são os jovens que acessam a educação profissional de oferta noturna. Caracterizado o público atendido pela oferta integrada, procuramos saber os sentidos que têm a educação profissional para esses estudantes. Por fim, detectamos, analisamos e apresentamos as expectativas dos jovens-estudantes quanto ao trabalho e o estudo.

Para a obtenção dos elementos que nos permitissem uma apropriação a respeito dessas questões, envolvendo a relação dos jovens trabalhadores com a educação profissional de oferta integrada, desenvolvemos e planejamos a aplicação de duas técnicas de pesquisa: um questionário semiestruturado com trinta e duas

questões, o qual foi aplicado a setenta e dois estudantes das quatro turmas selecionadas, e uma entrevista focalizada (grupo focal), realizada com quatro grupos de estudantes, um de cada escola pré-selecionada, contando com a participação de quarenta e um alunos. A utilização dos dados foi precedida de um meticuloso trabalho de organização e tabulação dos dados dos questionários, e da transcrição das entrevistas focalizadas.

As análises e discussões que se seguiram a essa pesquisa empírica foram organizadas em três seções, cujos resultados aqui retomamos, em forma de síntese.

Na primeira seção apresentamos e analisamos a caracterização social, escolar e econômica dos jovens trabalhadores que frequentam o ensino médio integrado de oferta noturna, chegando à conclusão que formam um público mais ou menos homogêneo do ponto de vista etário, mas não tão homogêneo quanto à origem social, condições econômicas e relações com o ensino médio.

Uma explicação importante é que embora sejam filhos de trabalhadores, nem todos são oriundos do mesmo estrato socioeconômico, o que constatamos por informações tais como a de alguns deles terem cursado ensino fundamental em escola particular e de não precisarem, ainda, trabalhar para melhorar as condições de vida, para citar apenas dois exemplos, além da classificação quanto ao nível de renda propriamente dito. Logo, as relações que mantém com a escola e as suas percepções sobre essas relações decorrem desse filtro que é a condição socioeconômica.

Assim, da classificação que fizemos durante a análise a respeito das suas características sociais, escolares e econômicas, pudemos identificar algumas peculiaridades, que podem ser comuns a alguns estudantes ou manifestarem-se isoladamente em outros, as quais contribuem para identificar os alunos do ensino médio integrado noturno dos estabelecimentos de ensino pesquisados.

Dentre os alunos encontramos, portanto, um grupo de estudantes pobres, que são filhos de trabalhadores com pouca escolaridade e/ou que exercem ocupações de baixo prestígio social. Essa característica os motiva a valorizar a educação profissional como forma de superar os limites enfrentados pelos pais quando da sua inserção ocupacional.

Como as condições de ingresso e permanência no mercado de trabalho apresentam-se como um grande desafio para os jovens, não são poucos os que declararam a necessidade ou o desejo de obter rapidamente uma ocupação remunerada, acreditando que a educação profissional potencializa as chances de

conseguirem uma vaga de trabalho como menor aprendiz ou estagiário. Embora essas inserções laborais se classifiquem oficialmente como oportunidades de aprendizagem com possibilidades de bolsas de estudo, na prática funcionam como estratégias de contratação de trabalhadores, pelas empresas, mediante o pagamento de salários mais baixos.

Também encontramos estudantes com histórico de reprovação e/ou que receiam enfrentar dificuldades no ensino médio, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem. Em função disso, tais alunos buscam a educação profissional como alternativa ao ensino médio regular, apresentando como justificativa a percepção de que as disciplinas técnicas não só contemplam melhor suas necessidades de aprendizagem como propiciam aplicação dos conhecimentos, respondendo de forma mais imediata às suas necessidades de estudante-trabalhador.

Feita a caracterização do público que ocorre hoje ao ensino médio integrado de oferta noturna, reunimos, na segunda seção, os elementos da pesquisa que ajudam a entender como os jovens se relacionam com a educação profissional, como a percebem e que sentidos lhe atribuem.

Os alunos oriundos das classes populares tendem a supervalorizar a educação profissional, muito em função da relação direta que estabelecem entre a necessidade de trabalhar e a escola, de modo que vislumbram nos cursos técnicos diferenciais positivos capazes de potencializar a obtenção de um bom emprego e/ou a melhoria das suas condições atuais de trabalho e renda. Nesse caso, tanto mais importante é o ensino profissionalizante quanto maior é a necessidade de obter renda para reduzir a marginalidade socioeconômica.

Alguns alunos demonstram encontrar no curso e nas disciplinas cursadas maior sentido para a vida e para o trabalho, o que extrapola a utilidade inicial de inserção profissional. Nesse aspecto, além do conhecimento em si, eles passam a valorizar a mudança de comportamentos e o despertar da curiosidade, chegando a manifestar a compreensão da relatividade do trabalho e da escola diante da vida.

Destacamos a opinião generalizada dos estudantes de que a proposta do ensino médio integrado é importante, mesmo com o “sacrifício” de um ano a mais de estudos. Essa percepção se deteriora, todavia, quando eles percebem que esse ano a mais de estudos não se transforma, com o tempo, em mais conhecimentos, seja para o prosseguimento dos estudos, seja para a formação técnica propriamente dita. Eles associam esse problema ao trabalho pedagógico escolar, que estaria sob o controle da escola, mas principalmente à falta de interesse e de investimentos do

governo na educação, usando como exemplos o descaso com a infraestrutura escolar e com a carreira docente.

O trabalho docente, inclusive, constitui-se em um dos aspectos mais criticados pelos estudantes, compreendendo não só as intermináveis aulas vagas, no início do ano, em função da falta de professores para determinadas disciplinas, como a sua qualidade. Algumas falas sinalizam discernimento a respeito da complexidade da questão docente nas escolas, haja vista o descaso do governo para com a carreira docente e a falta de condições adequadas de trabalho, o que não é suficiente para demovê-los da crítica acerca da falta de capacitação dos professores e, o que é pior, da falta de interesse/dedicação por parte de alguns, que não valorizam o esforço que os alunos-trabalhadores fazem para estar na escola, muitas vezes sem professores, e muitas outras com professores, mas sem conteúdo/formação.

Essa dificuldade de conciliar trabalho e estudo, para a maioria dos estudantes do ensino médio integrado, só não é maior do que a satisfação que eles demonstram quando se aproximam do final do curso com a sensação de vitória pessoal diante das dificuldades. A exposição a uma jornada de atividades que pode chegar a dezenove horas diárias - compreendendo trabalho, estudo e deslocamento, exige muito empenho para superar as dificuldades materiais do dia a dia. Logo, a conclusão do ensino médio e a obtenção da certificação técnica não só melhora a autoestima, como representa, perante os pais e a comunidade, a consagração dos valores pessoais que, não fosse a determinação para a continuidade dos estudos, possivelmente não seriam percebidos pela sociedade.

Também encontramos alunos que utilizam a educação profissional como forma de avaliação das expectativas educacionais e profissionais futuras, tendo em vista o interesse inicial pela área técnica escolhida. Manifestando o desejo de continuar os estudos em nível universitário, eles entendem que o fato de poder conciliar, já no ensino médio, a formação propedêutica com uma formação técnica específica, ajuda a formar opinião sobre as pretensões iniciais em relação à profissionalização universitária.

Assim, nessa segunda seção reunimos elementos que mostram as relações e os sentidos atribuídos pelos jovens ao ensino médio integrado. Se as necessidades econômicas manifestas na busca de formação profissional para o ingresso ou para melhoria das condições de trabalho ganham a dianteira entre as motivações dos estudantes para a educação profissional, outras mais são apresentadas pelos jovens

e estão associadas ao desejo de independência e de segurança que uma colocação mediada pela educação técnica pode proporcionar. De outro lado, se o trabalho não é uma necessidade imediata, a busca da educação profissional também se manifesta na antecipação de uma possível autorrealização pelo trabalho na área de formação específica.

Além desses, outros sentidos atribuídos à educação profissional passam pela relação com os colegas, com os professores e com o conhecimento. Se o conhecimento em si apresenta-se como um grande componente motivacional para a vinda para a escola, para a continuidade dos estudos e para a aplicação na vida e no trabalho, a convivência com colegas e professores determina maior aderência aos estudos e empenho para a permanência na escola.

Aproveitamos a construção teórica de Marcuse (1982), a respeito do homem forjado pela ideologia da sociedade industrial, para mostrar que, apesar da operacionalização das falas dos alunos acenam para certa instrumentalidade da educação profissional no interesse das suas necessidades de realização enquanto trabalhador jovem, tais manifestações precisam ser interpretadas no contexto da linguagem funcional da sociedade unidimensional, que submete e molda os discursos ao *modus operandi* da vida sob o capitalismo.

Na seção três reunimos os dados relacionados às expectativas dos estudantes em relação ao ensino médio integrado, procurando mostrar o que eles buscam e o que eles esperam da educação profissional.

Dentre as suas expectativas, sobressai a de que a educação profissional possibilita a construção de uma carreira profissional menos precária do que a dos seus pais, materializada nas condições de vida que lhes puderam proporcionar. Essa “melhor condição” contempla tanto as questões relacionadas ao nível salarial, quanto àquelas afetas à natureza da ocupação e às condições (jornada, deslocamento, insalubridade) a que estão expostos.

O desejo de cursar o ensino médio e a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho se situam no esforço familiar para a mobilidade escolar intergeracional, na expectativa de que isso possa se refletir, mais à frente, nas condições de trabalho e renda. Isso aparece com clareza nas manifestações dos estudantes, evidenciando que o desejo de estudar e a necessidade de trabalhar não se separam. Assim, a oferta integrada contemplaria a necessidade de vinculação entre estudo e formação profissional para a vida e, dentro dela, para o trabalho.

Se para muitos a educação profissional se apresenta como passaporte para a obtenção de emprego, outros veem aí a possibilidade de melhorar as suas atuais condições de trabalho, ainda que isso se materialize em oportunidades de estágio ou de menor aprendiz, consideradas razoáveis quando comparadas aos empregos precários, manuais e de baixo prestígio social a que estão expostos desde cedo. Nesse sentido, se a escola se propõe a ofertar cursos de educação profissional, implícito está o necessário diagnóstico das condições de trabalho do seu público-alvo como estratégia para o enfrentamento dos fatores que impedem ou diminuem as chances de inserção dos jovens das classes populares no mercado de trabalho formal.

A maioria dos jovens do ensino médio integrado demonstra interesse de prosseguir os estudos na universidade, mas alguns deles declaram a frustração desse objetivo, tendo em vista a falta de preparação para o vestibular ou para o ENEM, atribuindo a não satisfação desse desejo à disposição das disciplinas na grade curricular, ao trabalho docente, à infraestrutura escolar e até mesmo ao currículo. Embora poucos, também há os que se mostram arrependidos da opção pela educação profissional por ocasião da matrícula.

Para finalizarmos, podemos dizer que os jovens que frequentam o ensino médio integrado pertencem todos à classe trabalhadora, mas nem todos apresentam a mesma relação com o trabalho mercantil capitalista, haja vista que nem todos se encontram inseridos no mercado de trabalho. Por esse motivo, as relações e as expectativas com a educação profissional manifestam-se a partir das suas idiossincrasias. Como elemento comum entre todos está a necessidade de viver do trabalho, o que para o grupo mais pobre se configurou há mais tempo, para muitos começou a partir do ingresso no ensino médio e para o grupo menor situa-se no horizonte dos próximos anos, durante ou logo após o curso universitário.

Salvo as poucas exceções dos jovens que demonstraram arrependimento, todos os demais se identificam, de alguma forma, com a educação profissional, ajustando seus objetivos àquilo que o curso proporciona ou tirando proveito daquilo que, na sua avaliação, a oferta tem de melhor. Isso não significa que estejam totalmente satisfeitos, conforme as críticas apresentadas neste capítulo. Os dados da realidade empírica nos levam a reconhecer no ensino médio integrado uma oferta que atende parcialmente às necessidades dos jovens da classe trabalhadora.

Não obstante as limitações decorrentes da não efetividade na implementação do currículo integrado, os elementos todos analisados confirmam a hipótese de que,

nos limites históricos da vida sob o sistema capitalista de produção, o ensino médio integrado tal como se apresenta já sinaliza um avanço no atendimento dos jovens das camadas populares, permitindo-lhes o acesso, a permanência e a conclusão da última etapa da educação básica. Além disso, cria no espaço escolar um novo interesse acerca do currículo - por parte de alunos e professores, e um novo ânimo - por parte da comunidade escolar, no sentido de buscar soluções para que esses jovens também tenham acesso a uma educação de qualidade, que permita conciliar estudo e trabalho, sem que isso represente um obstáculo à terminalidade da educação básica e/ou à obtenção de emprego e renda, além de manter no horizonte o sonho do prosseguimento dos estudos na universidade.

CONCLUSÃO

A diferença entre o indivíduo como pessoa e o indivíduo naquilo que ele tem de accidental não é uma diferença conceitual, mas sim um fato histórico.
(MARX e ENGELS, 2004, p. 108)

Estão em jogo o perigo e a necessidade extrema, é preciso uma orientação rigorosa. Cada qual encontrará seus próprios mandamentos, na medida em que confronta sua vida com a exigência mais elevada. Ele libertará o futuro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente.
(BENJAMIN, 2002).

Quando nos encaminhamos para as conclusões do nosso estudo, devemos lembrar que o objetivo desta tese, a partir de uma reflexão sobre as condições gerais de oferta da educação profissional, do marco legal e dos embates acerca da pertinência da profissionalização no ensino médio, foi analisar os elementos que conformam a EPTNM à luz da realidade concreta, da experiência escolar e laboral e do significado atribuído ao Ensino Médio Integrado pelos sujeitos jovens que o frequentam.

A definição desse objeto de estudo decorre das perguntas ainda não suficientemente respondidas pelas pesquisas no campo da educação e trabalho e principalmente pelas inquietações quanto à importância, viabilidade e pertinência de oferta de educação profissional já por ocasião da última etapa da educação básica.

Se de um lado o discurso do sistema produtivo reflete a ideologia capitalista e reivindica a educação profissional como sinônimo de qualificação da mão de obra barata que os jovens postulantes a emprego representam, não há consenso, entre os estudiosos, sobre a resposta que a escola deve dar a essa demanda, atendendo ao apelo da formação profissional ou negando-se a ele.

O fato é que os jovens socioeconomicamente mais vulneráveis vivem uma dupla experiência de marginalidade social, seja pela dificuldade ou impossibilidade de concluir o ensino médio, seja pelas condições de vida que determinam uma precária inserção ocupacional. Logo, entendíamos que a resposta para essa questão precisava levar em consideração os interesses do estrato mais jovem e mais pobre da classe trabalhadora, que expressa na relação com a escola e com o trabalho, e materializa nos sentidos que atribui ao ensino médio integrado, as respostas necessárias à compreensão mais ampla do problema.

Em função disso tudo, desenvolvemos a pesquisa a partir de um esforço de aproximação com o universo em que se dá a educação profissional técnica de nível médio, começando por uma imersão no espaço e tempo em que ela se realiza, a saber: em escolas de oferta noturna da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana.

Nosso encontro com os estudantes do ensino médio e, em especial com os jovens trabalhadores que buscam o ensino médio integrado, se deu em dois momentos e mediante o uso de recursos metodológicos distintos: no primeiro encontro, de cunho exploratório, buscamos caracterizar os estudantes jovens (de 15 a 29 anos) e descobrir os fatores positivos e negativos que concorrem para o estreitamento ou o distanciamento da sua relação com a escola; no segundo encontro, de caráter qualitativo, ampliamos e aprofundamos o conjunto de informações sobre os estudantes e suas relações com o universo laboral e escolar, de modo a reunirmos material para análise das percepções, das expectativas e dos sentidos que eles atribuem à educação profissional, de acordo com as características de cada um dos estratos socioeconômicos que frequentam a oferta integrada.

Devemos aqui registrar a nossa percepção de acerto na definição do caminho e dos recursos metodológicos utilizados na investigação empírica, tendo em vista a sua contribuição para que os objetivos fossem atingidos. Isso nos leva a reforçar a opinião de que é na aproximação realizada com os estudantes jovens, lá onde vivem cotidianamente a experiência escolar mediada por uma relação mais estreita com o mercado de trabalho, que podemos encontrar, sem interferências discursivas e idealizações, os elementos indispensáveis para a compreensão dos sentidos que atribuem à educação profissional e ao ensino médio integrado.

Além disso, a incursão na rotina escolar dos jovens estudantes-trabalhadores forneceu elementos valiosos para a compreensão do objeto de estudo no contexto mais amplo, que considera a legislação educacional para a última etapa da educação básica, as condições de oferta da educação profissional, os embates teóricos relacionados à pertinência e conformação da profissionalização no ensino médio e as chances de inserção na escola e no trabalho por parte dos fragmentos mais vulneráveis da classe trabalhadora.

Na definição dos métodos e técnicas de pesquisa levamos em consideração a nossa hipótese de que, nos limites do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo, os jovens trabalhadores valorizam a formação técnico-

profissional como elemento que favorece a obtenção de trabalho e renda, ao mesmo tempo em que contribui para a sua inserção e reconhecimento social, ainda que não se ignore o papel apenas relativo da escola para a solução dos problemas vinculados ao desemprego e à precariedade laboral.

Assim, considerávamos que ao potencializar o acesso ao conhecimento acerca da forma histórica do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, e ao sinalizar a satisfação das necessidades de inserção socioeconômica e de sociabilidade dos seus estudantes mais pobres, o ensino médio integrado se apresentaria como oferta adequada às expectativas desses jovens, atribuindo ao percurso que compreende a última etapa da educação básica um sentido mais apropriado durante a travessia até a materialização de uma escola unitária, de caráter universal.

Do conjunto das iniciativas de investigação, que começaram já por ocasião das aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, se estenderam durante a participação no Observatório do Ensino Médio, da UFPR, e se concretizaram no planejamento e execução do nosso projeto de pesquisa, elaboramos o presente texto, que se materializou em quatro capítulos, organizados e escritos com o objetivo de facilitar o entendimento do leitor a respeito das intenções originais, da condução do processo investigativo, do suporte teórico e dos resultados obtidos com o estudo.

No primeiro capítulo, intitulado *Primeiras aproximações com o sentido da escola para os estudantes jovens da classe trabalhadora*, apresentamos o cenário sobre o qual se concretiza hoje o ensino médio da rede pública estadual destinado aos jovens das classes populares. O conhecimento das características do alunado do ensino médio noturno, e a comparação dessas características, de acordo com os tipos de oferta, proporcionaram significativas informações a respeito das motivações de cada estrato socioeconômico para frequentar a escola, e dos fatores que mais contribuem para a sua permanência ou desistência da última etapa da educação básica.

Os dados obtidos nesse primeiro contato com os alunos permitiram maior clareza sobre os problemas que envolvem o ensino médio e a sua oferta integrada à educação profissional, revelando a escola de ensino médio a partir da sua realidade e das percepções dos seus alunos, e desvinculando-a tanto quanto possível dos discursos que a circunscrevem a uma intencionalidade que, muitas vezes, permanece no plano das idealizações.

Vimos que a EPTNM tem contribuído para a diversificação do público atendido pelo ensino médio no Brasil, configurando-se hoje mais heterogêneo tanto do ponto de vista etário quanto econômico. Em parte isso se deve ao caráter indutor das políticas públicas educacionais, que visam à ampliação da cobertura da população com a educação básica concluída e, além disso, devido à busca de formação profissional por parte dos filhos da classe trabalhadora, que se defrontam com um mercado de trabalho cada vez mais restritivo e exigente. Essa nova configuração do público atendido se revelou na ampliação da média de idade dos alunos e na convivência de alunos e professores com variadas combinações etárias, de gênero, experiência profissional e renda.

Verificamos que os cursos subsequentes representam mais de dois terços das matrículas da EPTNM no Brasil. Não obstante os limites decorrentes da própria característica temporal da sua oferta, que ocorre depois do ensino médio e em nenhum aspecto se caracteriza pela integração curricular, a oferta subsequente tem sido o recurso utilizado pelos jovens trabalhadores que não conseguem prosseguir os estudos em nível universitário e/ou que buscam, com os cursos técnicos, ampliar as chances de uma inserção profissional de melhor qualidade.

A abordagem do ensino médio não pode, portanto, desconsiderar a aspiração e a necessidade de uma educação de caráter profissionalizante, pelo menos durante um período de transição, até que se criem reais possibilidades de se abolir os trajetos ou ofertas educacionais distintas. Problemas sociais relacionados ao desemprego, à mobilidade urbana, à falta de assistência estudantil e à jornada tripla (de trabalho, de locomoção e de estudos), são apenas alguns exemplos, percebidos durante a nossa investigação, que afetam diretamente a relação dos estudantes com a escola e comprometem o aproveitamento da educação escolar.

Ao iniciar a pesquisa exploratória, imaginávamos encontrar certa homogeneidade nas respostas dos estudantes para as questões relativas às motivações para a decisão de frequentar e para não desistir da escola, mas percebemos algumas variações nas orientações de cada grupo de alunos, que parecem guardar relação com os tipos de oferta e expressam certa vinculação a aspectos etários e socioeconômicos. Assim, descobrimos que os alunos mais jovens, independentemente da oferta cursada no ensino médio, não se sentem muito atraídos pela escola, apresentando como justificativa a falta de tempo para convivência e para as atividades esportivas, além de uma crítica à falta de interesse, de seriedade ou de qualificação da direção, da equipe pedagógica e/ou do corpo

docente. Apesar disso, sua decisão de continuar frequentando a escola representa um ajuste ao consenso social de que sem o ensino médio não dá para se inserir no mercado de trabalho ou continuar os estudos.

Assim, no primeiro capítulo demonstramos que a última etapa da educação básica, do modo como se apresenta hoje, atende a um público jovem que não atribui maior sentido à escola do que o relacionado à obtenção do diploma necessário para o prosseguimento dos estudos; também atende a um público mais pobre, que vislumbra na escola a oportunidade de formação profissional e de obtenção de ascensão socioeconômica.

Os dados mostram que o público menos pobre opta pelo percurso tradicional do ensino médio propedêutico, tido como ideal para quem tem interesse de continuar os estudos em nível universitário; os demais, que combinam situação econômica menos privilegiada, comprometimento de renda com o sustento da família e sensação de incapacidade para ingressar na universidade, optam pela educação profissional, dentre os quais os mais jovens direcionam-se para o ensino médio integrado.

As inferências possibilitadas pela pesquisa exploratória e explicitadas no primeiro capítulo proporcionaram uma aproximação com a realidade do ensino médio de oferta pública e noturna - destinado aos trabalhadores, permitiram situar a EPTNM no contexto da última etapa da educação básica e, ainda, conhecer as especificidades relativas aos alunos e ao funcionamento do ensino médio integrado. Esse foi o substrato empírico sobre o qual organizamos e desenvolvemos a pesquisa, tomando a prática social que caracteriza as condições de frequência às ofertas noturnas de ensino médio pelos jovens trabalhadores como elemento fundamental para a sua análise.

No segundo capítulo, intitulado *Os jovens, a escola e o mundo do trabalho*, apresentamos alguns dos mais recentes estudos teóricos e empíricos a respeito dos jovens estudantes-trabalhadores, que constituem os sujeitos da nossa tese.

Enquanto no primeiro capítulo apresentamos os dados primários que resultaram da aproximação empírica com os jovens que frequentam o ensino médio, no segundo capítulo continuamos esse percurso, mediante o estudo de fontes teórico-empíricas de segunda mão, disponíveis nas publicações e bancos de dados que tratam da juventude a partir das suas relações com a escola e com o trabalho.

Analizamos e constatamos a dificuldade de se apreender o conceito de juventude, hoje, sem considerar as especificidades que distanciam ou aproximam os

sujeitos jovens, tendo em vista os condicionamentos espaciais, temporais e socioeconômicos, entre outros, a que estão submetidos. Nesse sentido, a análise da juventude não pode ser conduzida a partir de critérios isolados, como perfil etário ou condição de classe, senão pela consideração de outros fatores que contribuem para a compreensão e expressão da condição juvenil, em um mundo acostumado a ignorar, combater ou criminalizar o seu protagonismo.

O tratamento histórico dos jovens como promessa ou como “cidadãos em construção” tem provocado uma tragédia humana, haja vista o grau de vulnerabilidade socioeconômica a que estão submetidos os mais pobres, reféns da baixa escolaridade e das mais odiosas formas de exploração durante a sua luta para obter renda e sobreviver. Órfãos de uma sociedade mercantil altamente excludente, esse jovens não encontram outras formas de inserção, a não ser pela subordinação aos mecanismos de flexibilização trabalhista e barateamento dos custos com mão de obra, estabelecidos pelas empresas. Apesar disso, eles esboçam e experimentam tentativas de resgatar um protagonismo que se reflita sobre o atendimento das suas demandas atuais e não se prenda a promessas de realização futura e incerta.

No campo educacional, esses esforços para o protagonismo juvenil materializam-se na luta por uma educação básica acessível e de qualidade. O ensino médio integrado de concepção politécnica apresenta-se, nesse contexto, como a oferta escolar que pode assegurar a ampliação do tempo de escolaridade, atender ao desenvolvimento das capacidades e à satisfação das necessidades, e erigir a vida coletiva como horizonte da *práxis* dos sujeitos que constroem a sua própria história.

Quando fizemos uma incursão pelos dados oficiais a respeito das condições atuais de acolhida do público jovem na última etapa da educação básica, verificamos a estagnação das matrículas no ensino médio regular e um lento avanço na oferta de educação profissional, largamente atendida pela rede privada e concentrada nas ofertas concomitante e subsequente.

Ao considerar os 34 milhões de brasileiros que estão na faixa dos 15 aos 24 anos, tivemos uma ideia da quantidade de jovens ainda não atendidos pela escola de ensino médio, muitos dos quais se encontram igualmente à margem do mercado de trabalho. Se por um lado o ensino médio integrado é atendido majoritariamente pelas redes estaduais e federal, por outro percebemos a falta de maior orientação para que a rede federal amplie a sua oferta noturna, o que limita a acolhida de mais

jovens que trabalham e não dispõem de outro horário para frequentar a escola.

Essa lacuna no acolhimento da classe trabalhadora no ensino médio, somada ao discurso do sistema produtivo que insiste em considerar a falta de qualificação da mão de obra como um dos principais entraves para o crescimento econômico do País, criaram as condições para a proposição do PRONATEC, que se afasta do horizonte da politécnica e, além disso, se concentra basicamente na formação profissional de curto prazo, mediante a transferência de recursos públicos para os agentes formadores sob o domínio do Sistema S.

Todos esses dados, portanto, indicam que a afirmação da escola de ensino médio com a qualidade requerida para atender às necessidades da classe trabalhadora não se reflete adequadamente nas políticas públicas educacionais. O ensino médio integrado ainda é relativizado, a oferta noturna nem sempre é valorizada e a demanda educacional pela última etapa da educação básica é secundarizada, haja vista o seu atendimento pela iniciativa privada. Tais condições ajudam a entender porque muitos jovens não se encantam pelos projetos de futuro e formas de sociabilidade que lhes são propostas, uma vez que não contemplam as suas necessidades e interesses.

Percebemos que na última etapa da educação básica as categorias juventude, escola e trabalho se manifestam através das múltiplas relações e dos sentidos que os jovens lhes atribuem, de modo que sobre o ensino médio e a educação profissional recaem grande parte das expectativas de realização da condição juvenil: aí buscam ampliar as possibilidades de inserção laboral, mas aí também desenvolvem outros mecanismos para a realização da sua subjetividade.

A estratégia capitalista de homogeneizar as práticas, os valores e os modos de vida da população, portanto, já não encontra o mesmo apelo junto aos jovens das classes populares. Assim, é necessário conhecer as suas orientações e os seus mecanismos de resistência para compreender os nexos entre as políticas educacionais e as efetivas condições laborais, educacionais e de sociabilidade desses jovens, que estudam e que trabalham para viver.

Inferimos, portanto, que a EPTNM de oferta integrada e concepção politécnica, fundada nas dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia, apresenta possibilidades de aproximar e tangenciar o trabalho pedagógico para um diálogo mais profícuo com os anseios de inserção socioeconômica qualificada e formação humana mais abrangente dos jovens. Para tanto, o caminho que se vislumbra mais adequado para as condições históricas atuais é o esforço para o acesso e a

permanência das classes populares na última etapa da educação básica, tomando-se o ensino médio integrado como oferta a ser privilegiada no horizonte das múltiplas necessidades da classe trabalhadora.

Assegurar aos jovens trabalhadores o acesso à escola é o primeiro passo no sentido de dar-lhes visibilidade e garantir-lhes participação nos espaços de sociabilidade e laboralidade. Se pelo trabalho se garantem as condições necessárias à realização da materialidade, a escola pode dar sua contribuição na construção de um projeto teórico-prático contra-hegemônico à ordem social estabelecida, onde a solidariedade e a justiça não se manifestem como esperança, mas que sejam consequências de uma nova ordem social do interesse da coletividade.

No terceiro capítulo, intitulado *A educação profissional técnica de nível médio no contexto brasileiro recente*, apresentamos a análise e discussão dos dispositivos legais e dos confrontos teóricos acerca da educação profissional.

Iniciamos o capítulo aprofundando a discussão em torno do ensino médio como um direito dos jovens e como obrigação do estado. Para além da crítica que alguns estudiosos fazem quanto à dificuldade de converter a obrigatoriedade em oferta, resta ainda o problema da qualidade dessa etapa escolar. Entendendo não haver dicotomia entre a ampliação quantitativa e a melhoria da qualidade, devemos adotar como orientação as necessidades surgidas da prática social dos sujeitos a que o ensino médio público noturno se destina.

Ao apresentar e analisar a legislação acerca da educação profissional, consideramos o contexto em que as últimas alterações foram concebidas e elaboradas e destacamos os avanços no atendimento da classe trabalhadora, em alguns casos decorrentes dos embates entre projetos distintos de sociedade. Resta a convicção de que é possível avançar ainda mais com a articulação permanente da classe.

Com a análise das diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional pudemos compreender as bases sobre as quais se organiza e se operacionaliza a última etapa da educação básica, em especial a oferta integrada à educação profissional. Não ignoramos o fato de que as mudanças na orientação das políticas públicas, com a emergência de um novo grupo político à frente do executivo federal, foram decisivas para o enfrentamento da matriz neoliberal que orientava as iniciativas do governo. Esse tensionamento tornou possível uma inclusão socioeconômica e escolar dos mais pobres em proporções não experimentada em períodos históricos recentes no Brasil.

Alguns acontecimentos relacionados à disputa em torno da legislação educacional mostraram que é possível avançar no atendimento dos mais pobres, mesmo sob a hegemonia do capitalismo, desde que haja convergência quanto a uma pauta que confronte o sistema produtivo e materialize uma resistência à tentativa de subordinação dos interesses públicos aos interesses privados. É exemplo dessa possibilidade a luta em prol de maior contingenciamento de recursos para a educação nas discussões do Plano Nacional de Educação e, quiçá como próximo passo, a destinação orçamentária específica para a educação profissional integrada ao ensino médio.

Durante a análise das discussões teóricas a respeito das principais proposições e críticas relacionadas à EPTNM, constatamos que a efervescência acerca do tipo de oferta e concepção curricular para a última etapa da educação básica reflete, por um lado, a preocupação com a garantia constitucional à universalização do ensino médio para todos os jovens em idade considerada regular e, por outro, a incapacidade quantitativa e qualitativa das redes públicas no atendimento de um público cada vez mais interessado na conclusão dessa etapa, tanto pela valorização da certificação de nível médio pelos processos seletivos para emprego, quanto pela preocupação daqueles que pretendem se inserir no mercado de trabalho em melhores condições de competir pelas vagas.

Em complemento ao que verificamos nos dois primeiros capítulos, entendemos que a EPTNM reintroduz no ensino médio a discussão sobre a concepção curricular mais adequada para atender às diversas juventudes que se encontram no ambiente escolar. Nesse aspecto, destaca-se como necessária uma educação que integre conhecimentos teóricos e práticos e que, em certo sentido, transponha criticamente para a escola aquilo que se verifica na prática social em que estão inseridos os jovens trabalhadores abordados na nossa pesquisa.

Essa sinalização presente hoje na educação profissional de oferta integrada ao ensino médio se afasta radicalmente das primeiras tentativas de retomada da educação profissional, nos anos 1990, que refletiam no currículo a fragmentação própria da organização técnica capitalista, materializando-se mediante ofertas de ensino médio e educação profissional em percursos distintos, não articulados e muito menos integrados.

Somente a articulação da classe trabalhadora e seus intelectuais em torno de uma proposta progressista, interessada na inserção escolar e na visibilidade social dos mais pobres, poderia ter proporcionado as condições mínimas para a disputa de

um projeto de educação profissional integrada. Não foi possível, já nesse momento, abandonar as outras possibilidades de percurso que mantêm a fragmentação curricular - mediante oferta subsequente ou concomitante - e as matrículas distintas - simultâneas ou posteriores ao ensino médio -, as quais não têm compromisso com a integração. Ainda assim, entendemos que o avanço deve ser comemorado.

Embora haja praticamente um consenso sobre a pertinência da educação profissional no Brasil, cada grupo a defende de acordo com os seus interesses, concepções teórico-metodológicas e projetos societários. O sistema produtivo reivindica a educação profissional para o atendimento das suas necessidades de mão de obra qualificada, concebendo-a a partir de estratégias marcadas pelo imediatismo, pela racionalidade instrumental e pela relativização do conhecimento científico.

Entre os educadores comprometidos com as classes populares, por outro lado, tem prosperado a defesa da educação profissional de concepção politécnica e oferta integrada ao ensino médio, que organiza o currículo a partir da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho. Essa proposta seria adequada para a transição, mesmo durante a hegemonia capitalista, contribuindo para inserir socioeconomicamente os jovens trabalhadores e para assegurar as condições necessárias ao seu engajamento na luta política para a construção de uma nova sociedade, alicerçada na educação omnilateral.

Além dessas duas propostas, subsiste uma vertente que declara o ensino médio como um direito universal e o defende como percurso curricular único, não profissionalizante. Embora a democratização do acesso escolar e a universalidade do conhecimento sejam os objetivos de todos que são solidários à causa das classes populares, considera-se que essa proposição ignora as condições concretas com as quais se defrontam hoje os filhos dos trabalhadores, encontrando dificuldades para que se viabilize na prática social.

No terceiro capítulo, portanto, mostramos o ensino médio e a educação profissional como possibilidades que aos poucos vão se tornando reais, apresentamos as principais alterações legais que vão redefinindo essa etapa da educação básica e analisamos as concepções de educação profissional e os projetos societários que lhe dão sustentação.

Para ampliar a compreensão do significado que a educação profissional integrada ao ensino médio tem para os sujeitos jovens da classe trabalhadora, retornamos a alguns dos estabelecimentos nos quais havíamos começado a nossa

pesquisa, restabelecendo lá o diálogo com os estudantes matriculados. Os resultados obtidos nessa segunda etapa da investigação empírica, analisados e discutidos à luz dos demais elementos teórico-empíricos utilizados no conjunto deste texto, foram apresentados no capítulo quatro, intitulado *Os jovens trabalhadores e o ensino médio integrado*.

As análises realizadas com os dados da pesquisa qualitativa permitiram caracterizar os estudantes matriculados na oferta integrada, descobrir os sentidos por eles atribuídos à educação profissional e apresentar suas expectativas quanto ao trabalho e à escola. Para tanto, desenvolvemos o planejamento das técnicas e formas mais apropriadas para a condução da pesquisa, além de um cuidadoso trabalho de transcrição, organização e análise dos dados obtidos junto aos alunos.

Os resultados mostraram que os estudantes da oferta integrada formam um grupo homogêneo do ponto de vista etário, mas heterogêneo quanto à origem social, condições econômicas e relações com o ensino médio. Verificamos que embora sejam filhos de trabalhadores, alguns deles experimentam distintas condições socioeconômicas, do que são exemplos a realização do ensino fundamental em escola particular e a desobrigação de trabalhar para manter-se ou ajudar nas despesas da casa. Tais constatações ajudaram a entender as diferenças nas relações que estabelecem com a escola e com o trabalho, as quais se apresentam sensíveis à condição socioeconômica familiar.

Parte dos alunos são jovens cujos pais ou responsáveis não conseguiram avançar para além do ensino fundamental. Muitos desses estudantes ingressam no ensino médio já como trabalhadores; outros, todavia, encontram na condição de estudantes a possibilidade de obtenção de emprego e renda. Entre os mais pobres, cujos pais têm pouca escolaridade e/ou exercem ocupações de baixo prestígio social, percebemos uma tendência de valorização da educação profissional como forma de superar os limites enfrentados pelos pais quando da sua inserção ocupacional.

Como a necessidade de trabalhar é uma certeza e a inserção laboral um desafio cada vez mais difícil de ser superado, os jovens valem-se do caráter de diferenciação da educação profissional para potencializar as chances de obtenção de emprego e renda. O fato de que isso se materialize através de estágios ou contratos de aprendizagem, utilizados pelo sistema produtivo como estratégias de barateamento dos custos da mão de obra, é para esses jovens ávidos por uma oportunidade de trabalho apenas um detalhe.

Também encontramos estudantes com alguns anos de idade a mais que seus colegas e com histórico de reprovação. Tanto esses alunos, quanto aqueles em idade regular que declaram ter alguma dificuldade “de aprender”, buscam o ensino médio integrado como alternativa ao ensino médio regular, justificando que o currículo que contempla outras disciplinas (técnicas) favorece mais a sua condição de trabalhador-estudante (capacidade para trabalhar, “limitação” para aprender), mantida não sem muito esforço pessoal.

Assim é que a combinação da necessidade de trabalhar, com a imposição e/ou interesse de estudar, se reflete na supervalorização da educação por parte dos alunos oriundos das classes populares, restando claro que tanto mais importante para eles é o ensino profissionalizante quanto maior é sua necessidade de obter renda para reduzir a marginalidade socioeconômica.

Verificamos que para alguns estudantes o curso e as disciplinas têm o poder de ampliar o sentido da relação com a escola e com o trabalho, extrapolando, inclusive, a utilidade instrumental de obtenção de emprego. Nesse caso, além de valorizar o conhecimento propriamente dito, os jovens reconhecem a importância da mudança de comportamento frente à escola e ao trabalho, passando a relativizar o conhecimento e as atividades que não se integrem à totalidade da vida.

Os jovens em geral mostram entusiasmo com o ensino médio integrado, mas se ressentem da “incompetência” da escola e da falta de interesse governamental. Eles entendem que um ano a mais de estudos, em comparação com o ensino médio regular, deveria apresentar como resultado mais conhecimento, seja para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos. Ficam frustrados, todavia, com a falta de investimentos na carreira docente e na infraestrutura escolar, elementos julgados importantes para que a sua expectativa em relação à escola se convertesse em realidade. Do mesmo modo, acham que a escola não faz o esforço possível e necessário, motivo pelo qual persistem problemas como a “inadequada” distribuição das disciplinas na grade, as “intermináveis” aulas sem professores no início do ano letivo e a “falta de capacidade” de alguns professores na condução das atividades docentes.

Os alunos não culpam integralmente a escola ou os professores pelos problemas da educação profissional, mas demonstram discernimento para separar as deficiências que se devem ao descaso com a educação, daquelas que estão associadas à falta de respeito e de compreensão, no âmbito escolar, do grande esforço feito por eles para conciliar estudo e trabalho. Eles se colocam na condição

de não poder desperdiçar um tempo precioso da sua labuta, em aulas que não contribuem para ampliar o seu conhecimento, despertar a sua curiosidade ou fazer alguma diferença na sua vida.

Mesmo assim, aqueles que se aproximam da conclusão do curso deixam transparecer uma grande autoestima, tendo em vista a possibilidade iminente de obtenção de uma certificação técnica que resulta do incentivo dos pais e do seu empenho pessoal, e que sinaliza para um futuro de maior visibilidade social.

Outro grupo de alunos presente no ensino médio integrado se caracteriza por vislumbrar no curso técnico escolhido uma chance de avaliação das suas expectativas educacionais e profissionais, uma vez que permite formar, já na última etapa da educação básica, uma opinião sobre a carreira universitária a ser abraçada.

Assim, percebemos que se as necessidades que encaminham os jovens para a busca de formação profissional como estratégia de ingresso ou melhora das condições de trabalho são as mais sensíveis para a escolha da educação profissional, outras intencionalidades estão vinculadas à busca de independência e de segurança, tanto em relação ao tipo de trabalho, nos casos em que ele se apresenta inadiável, quanto em relação à satisfação profissional a ser buscada com a formação universitária, mas que pode ser testada antecipadamente no ensino médio.

Outros sentidos atribuídos pelos jovens à educação profissional passam pela relação com o conhecimento, com os colegas e com os professores. Enquanto a busca do conhecimento aciona os desejos de vir para a escola e de concluir a educação básica, vimos que é no prazer da convivência com outros estudantes e com alguns professores que os alunos encontram motivação para continuar frequentando a escola, no que pese os desafios enfrentados cotidianamente nesse mister.

No que se refere às expectativas quanto à educação profissional, ganhou destaque entre os estudantes a ideia de que o curso contribuirá para a construção de uma carreira profissional de maior visibilidade e de menor precariedade que aquela experimentada pelos seus pais, o que deve se refletir em empregos que assegurem condição de vida mais digna. Percebemos não haver, para os alunos pobres, separação entre a necessidade de trabalhar e o desejo de estudar, o que justificaria a expectativa coletiva (aluno e família) de que o estudo leve à mobilidade socioeconômica. Se assim é, entendemos que a educação profissional integrada é a

oferta que melhor atende à necessidade de formação para a vida, bastante e precocemente marcada pela dimensão do trabalho.

Logo, se muitos alunos procuram a educação profissional como trajeto formativo que contribui para a obtenção de emprego, e outros tantos a buscam como mecanismo para a melhoria das atuais condições de trabalho, implícita está a necessidade que a escola tem de compreender as condições em que se dão as relações de trabalho do seu público-alvo. Logo, essa formação passa igualmente pelo desvelamento das condições de exploração da força de trabalho dos jovens, devendo combater, inclusive, as estratégias predatórias que se concretizam pela mediação da própria escola, nos casos de estágios e contratos de aprendizagem que se afastam dos seus objetivos originais.

A maioria dos jovens pesquisados, empregados ou não, demonstra interesse de prosseguir os estudos na universidade, pretensão frustrada pela percepção de que o currículo, a infraestrutura escolar e o trabalho docente minimizam as possibilidades de êxito no ENEM ou nos processos seletivos para o ensino superior. Ainda assim, são poucos os que se mostram arrependidos da opção pelo ensino médio integrado, o que demonstra certa percepção de que os problemas que acometem a educação profissional não se distanciam muito das deficiências verificadas no ensino médio em geral, independentemente da modalidade ou tipo de oferta.

Em resumo, concluímos que, embora todos os alunos que frequentam o ensino médio integrado público de oferta noturna pertençam à classe trabalhadora, as relações com o trabalho e com a escola refletem as condições de vida e expectativas de futuro relativas ao fragmento de classe a que pertencem. Subsiste no conjunto desses estudantes, todavia, a certeza de que precisarão viver do próprio trabalho, o que já é uma realidade para a maioria, enquanto para outros se configura uma necessidade que bate à porta, tão logo concluam o ensino médio ou durante o percurso universitário.

Como nem todos acalentam o sonho de continuar os estudos em nível superior, as chances de inserção profissional menos precária também dependem da educação profissional integrada ao ensino médio. A ideia de terminalidade da educação escolar no ensino médio, portanto, observada entre os mais pobres, coincide com a sensação de incapacidade para acompanhar o ensino médio regular, possivelmente em decorrência da precariedade socioeconômica que marcou a sua

infância/adolescência e determinou a frequência a escolas em que a realização do trabalho pedagógico tenha ficado prejudicada.

Ao vincular ao trabalho a possibilidade de uma vida digna, que transita entre a satisfação das necessidades básicas e o desejo de segurança, de independência e de autorrealização, os jovens trabalhadores vislumbram na educação profissional a possibilidade de realização dessas expectativas. Logo, a melhoria das condições de vida e de trabalho para a construção de um futuro melhor para si e para a família evidencia a importância da educação profissional de oferta integrada e concepção politécnica, tendo no trabalho a centralidade e organizada em torno da ciência, da cultura e da tecnologia.

A despeito de não se ignorar os limites estruturais engendrados pelo sistema capitalista que caracterizam a infraestrutura escolar e a política pública acerca da educação profissional no Brasil, os quais não permitem a concretização do currículo integrado na sua plenitude, os dados da prática social obtidos, analisados e discutidos no contexto desta pesquisa, confirmam a hipótese de que o ensino médio integrado sinaliza algum avanço no atendimento escolar dos mais pobres. Ao criar entre os jovens da classe trabalhadora um novo ânimo para a conclusão da última etapa da educação básica e realimentar a idéia de prosseguimento dos estudos, a oferta integrada provoca uma mudança no *status quo* do ensino médio noturno, recolocando na pauta a discussão sobre as dificuldades que os trabalhadores têm de conciliar estudo e trabalho.

A sociedade capitalista desvaloriza o tempo “improdutivo” dedicado à formação humana (aí incluído o tempo escolar), mas ao mesmo tempo exige dos trabalhadores determinada “qualificação” para suprir os seus interesses “produtivos”. Se os alunos se ressentem de mais tempo para estudar e aproveitar o ensino médio sem abandonar a expectativa de prosseguir os estudos na universidade, e se a necessidade de trabalhar representa um obstáculo para que isso aconteça, é necessário pensar em alternativas, o que sugere um esforço redobrado na defesa e no aperfeiçoamento da oferta de ensino médio integrado, de modo a assegurar aos fragmentos da classe trabalhadora que o acessam a possibilidade de tirar proveito desse percurso educacional conforme os seus interesses específicos. Também requer que as políticas educacionais tenham organicidade e complementaridade com as demais iniciativas públicas destinadas aos mais pobres.

Os métodos e técnicas adotados nesta pesquisa, que partiu da realidade empírica e se consolidou no retorno à escola e na abordagem qualitativa dos

estudantes do ensino médio integrado, concorreram para que atingíssemos os nossos objetivos iniciais e consolidássemos os resultados do estudo na presente tese. Entendemos que os dados obtidos e as análises e discussões realizadas, à luz do método e dos referenciais do materialismo dialético, avalizaram a hipótese principal, demonstrando que a aproximação com o real não só impediu o desvario e a ausência de comunicação, como também fez com que a verdade a respeito do nosso objeto de estudo se revelasse por completo.

Ao concluir a pesquisa, lembramos que a riqueza de dados disponíveis pode suscitar outras análises e investigações, igualmente importantes, em relação ao ensino médio integrado.

Um aspecto que demanda estudo é o relacionado aos mecanismos de apropriação e execução, por parte dos professores e coordenadores dos cursos, da proposta curricular integrada. Em alguns momentos os alunos que pesquisamos demonstraram, no limite dos seus conhecimentos e a partir da sua percepção estudantil, haver algum sinal de que os professores esforçam-se para realizar um trabalho menos individual, do ponto de vista da integralização curricular, caminhando na direção de possibilidades integrativas que contemplam a interdisciplinaridade ou até mesmo a abordagem dos conteúdos curriculares mediante um diálogo mais aberto com os conhecimentos afetos a outras disciplinas.

Embora esse fato indique a possibilidade de se fazer germinar entre os docentes e equipe pedagógica um maior interesse pela oferta integrada, ainda parece pouco para fazer avançar na escola a integração preconizada pela educação profissional de concepção politécnica. De toda sorte, e ainda que represente uma exceção entre os professores, essa postura motiva e requer a realização de uma investigação complementar à que ora concluímos, focada na compreensão dos mecanismos que, acionados pelos professores na sua relação com o conhecimento, determinam um trabalho mais próximo daquele esperado para a atuação no ensino médio integrado, que se caracteriza pelo atendimento didático-pedagógico e ético-político correspondente às especificidades dos jovens trabalhadores, e cumprimento da proposta curricular para esse tipo de oferta.

Por ora, e para finalizar a nossa pesquisa, o que podemos afirmar é que os jovens não podem continuar reféns da classificação simplista - de “vencedores” ou de “derrotados” - impingida pelo sistema meritocrático capitalista que rege a competição cotidiana pela vida, e que na escola se materializa nos avanços ou reprovações, no domínio do conhecimento ou no domínio pelo poder do

conhecimento, quando não mesmo no abandono do estudante pela escola, ainda que a esteja frequentando.

A escola se mantém como um espaço que pode favorecer a inserção laboral e a visibilidade social dos brasileiros que compõem as classes populares. Negar essa chance aos jovens trabalhadores significa ignorar a centralidade do trabalho na sua vida e desacreditar do papel revolucionário e emancipatório da educação.

Se a educação escolar continua na pauta da classe trabalhadora, portanto, lutar pelo ensino médio integrado, mesmo sob o capitalismo, significa mais do que acreditar na possibilidade da pedagogia organizada a partir das dimensões tecnológica, científica e cultural do currículo que toma o trabalho como seu princípio educativo. Equivale a apostar nas possibilidades concretas da educação dos jovens trabalhadores como uma etapa no caminho para a construção de outra sociedade, onde não haverá classes, nem desempregados, nem vencidos, mas sujeitos históricos que constroem na *práxis* a sua humanidade.

Só assim os fatos históricos que aprisionam os jovens trabalhadores a determinadas relações com a escola e com o trabalho deixarão de ser naturalizados, conforme anunciamos na epígrafe desta conclusão, permitindo desde já a intervenção naquele futuro desfigurado.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Políticas de juventud y empleo juvenil: El traje nuevo Del Rey. **Última década.**, ago. 2005, vol.13, n. 22, p. 63-94.
- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1986.
- ALVES, Giovanni ; FONSECA, Dora. Trabalhadores precários: o exemplo emblemático de Portugal. *In*: **Margem Esquerda**. N. 18, Boitempo, 2012.
- APP SINDICATO. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. atualizada. Curitiba: 2004.
- ARAÚJO, Ronaldo M. L. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 17, p. 53-64, 2008.
- BAJOIT, Guy; FRANSSSEN, Abraham. O trabalho. Busca de sentido. Trad. Denice B. Catani. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 - Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n. 6 - Set/Out/Nov/Dez 1997.
- BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. *In*: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BERNARDIM, Márcio L. **Educação do trabalhador** : da escolaridade tardia à educação necessária. Guarapuava, PR.: Unicentro, 2008.
- BERNARDIM, Márcio L. JORGE, Céuli M.; A implantação do PROEJA no Paraná: análise a partir da percepção de alunos e professores. *In*: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012 (2012 : Caxias do Sul, RS). **Anais da IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012**. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_44_46_396-6609-1-PB.pdf.
- BOCK, Sílvio D. Juventude e escolha profissional. *In*: FERREIRA, Cristina A. et. al. (org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPR, 2010.
- BOMFIM, Alexandre M. do. Há 21 anos Educação e Trabalho transformou-se em Trabalho e Educação: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da Anped. *In*: **Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Caxambu. Anped, 2007, p. 1-17.
- BORGES, Ângela. As novas configurações do mercado de trabalho urbano no Brasil: notas para discussão. *In*: **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 60, p. 619-632, Set./Dez. 2010.
- BORGES, Robinson. A esquerda do pai do capitalismo. **Jornal Valor Econômico**, 11 ago. 2006, p. 14.

BOX. Projeto sonho brasileiro: um estudo sobre o Brasil e o futuro a partir da perspectiva do jovem de 18 a 24 anos. 2011. Disponível em: <http://pesquisa.osenhobrasileiro.com.br/indexn.php>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 8035**, de 20 dez. 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 10 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal 2.208**, de 17 de abril de 1997. 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. D.O.U., Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal 5.154**, de 23 de julho de 2004. 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. D.O.U., Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 14 de jul. 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. D.O.U., Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: D. O. U., Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. D. O. U., Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação, FUNDEB. D. O. U., Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. D. O. U., Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 12.061**, de 28 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. D. O. U., Brasília, 28 out. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e altera outros dispositivos. D. O. U., Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei-12513-2011.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. D.O.U., Brasília, 06 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. **Lei Federal 12.858**, de 09 de setembro de 2013. Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1035999/lei-12858-13>. Acesso em: 13 set. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Juventude é sancionado pela presidente da República**. Brasília. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/08/05/estatuto-da-juventude-e-sancionado-pela-presidente-da-republica>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, Maria S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CAMARANO, Ana A.; KANSO, Solange. O que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho? *In: Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. Brasília: IPEA - MTE, n. 53, ano 17, nov. 2012, n. 0 (mar.1996).

CARRANO, Paulo C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. *In: FERREIRA, Cristina A. et. al. (org.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPR, 2010.

CARTA CAPITAL. **Um balanço do Plano Nacional de Educação**. Fernando Vives. 28 out. 2012. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/um-balanco-do-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em 28 out. 2012.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTRO, Cláudio M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. *In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008a.

CASTRO, Cláudio de M. **Trechos do debate sobre formação e qualificação profissional promovido pela Folha de São Paulo**. São Paulo: CNI, 29 mai. 2008b. Disponível em: <http://www.cni.org.br/portal/data/files/00/8A9015D01A990D4D011AA7E13E166E03/29%2005%2008%20-%20Debate%20Folha%20de%20S%20Paulo%20-%20trecho%20Claudio%20Moura%20Castro%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CHIESI, Antonio; MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha e oportunidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, (5-6): 110-125, mai. a dez. 1997.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

COLETIVO SOCIAL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. Texto para discussão. Brasília. 2010. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%3D%26gid%3D6695%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=6ji3UdXXHKSU0QH36oGABw&usq=AFQjCNESIC_w0TTz_QgJ2RlvQgoLvX9MWw&sig2=Tgsq7ao2veKIMVumWMnM3g&bvm=bv.47534661.d.dmQ. Acesso em: 10 jun. 2013.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI, 2007. Disponível em: http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2012/07/31/1118/20120731200048920991o.pdf. Acesso em: 29 set. 2013.

CORTI, Ana Paula de O. Texto 1(A) – Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. *In*: MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Salto para o futuro – Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio**. Ano XIX, boletim 18, Nov. 2009.

CORTI, Ana Paula de O. Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas. *In*: FERREIRA, Cristina A. et. al. (orgs.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

COUTINHO, Wilson C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

CZELUSNIAK, Adriana. Faltam alunos para cursos técnicos - com a previsão de abertura neste ano de quase 85 mil vagas pelo PRONATEC, o Paraná está em busca de estudantes. **Gazeta do Povo**, Curitiba: 26 fev. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1348449&tit=faltam-alunos-para-cursos-tecnicos>. Acesso em: 08 mar. 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In*: **Educ. Soc.**, out. 2007, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana B. dos. **Módulo didático: sociologia da juventude - currículo básico comum - sociologia do ensino médio**. Belo Horizonte: Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG, set. 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Fabiana S. **A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011. 162 f. (dissertação).

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? : a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do *welfare state*. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, Set. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 Set. 2013.

FARAH NETO, Miguel; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz C. G. Demandas

educacionais dos jovens brasileiros: alguns indicativos da 2ª Conferência Nacional de Juventude. *In: Anais da 35ª. Reunião Anual da ANPED*. Porto de Galinhas, PE: Out. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT03%20Trabalhos/GT03-2174_int.pdf. Acesso em 28 set. 2013.

FERREIRA, Eliza. B.; GARCIA, Sandra. 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. (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETTI, Celso J. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 637-656, set./dez. 2008.

FERRETI, Celso J. Mudanças no âmbito do trabalho, juventude e escolhas profissionais. *In: FERREIRA, Cristina A. et. al. (orgs.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FORRESTER, Viviane. **El horror econômico**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1997.

FRANZOI, Naira L. et. al. Tensões e possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional? *In: IV Escola de Inverno - Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, Jul. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 105, p. 131/148, abr./jun. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado : concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In: Ideação : Revista do Centro de Educação e Letras*, vol. 10, n. 1, Cascavel, PR.: Unioeste, 1. semestre 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado : concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *In: Educação &*

Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Projetos Integrados UFF – UERJ – EPSJV**. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul. 2010.

GALEANO, Eduardo; BORGES, José. **Las palabras andantes**. Argentina: Siglo XXI, 1994.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GILES, Thomas R. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GOMES, Cândido A.; CARNIELLI, Beatrice L.; ASSUNÇÃO, Isolêta R. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? *In*: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004.

GORZ, André. O envelhecimento. **Tempo soc.**, 2009, vol. 21, n. 1, p. 15-34.

GRABOWSKY, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafio**. Tese (Doutorado) – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2010.

GRAMSCI, Antônio. Homens ou máquinas. “*Avanti!*”, ano XX, n.351, 24 dez. 1916. *In*: **Cronache Torinesi** (1913 – 1917). Torino: Einaudi, 1980. (A cura di Sergio Caprioglio). p. 669-671.

GRAMSCI, Antônio. **L’Ordine Nuovo – 1919-1920**. Torino: Einaudi Editore, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3. ed. Trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOPENHAYN, Martín. El encadenamiento educación y empleo: entre eslabón perdido y reproducción de las desigualdades. *In*: **Tendencias en foco**. Buenos Aires: RedETIS, IPE-UNESCO. N. 22, Oct 2012. Disponível em: <http://www.redetis.org.ar/media/document/enfoco22.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2013.

IBGE. **Pnad 2008: Mercado de trabalho avança, rendimento mantém-se em alta, e mais domicílios têm computador com acesso à Internet**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina. Acesso em 08 mar. 2013.

IBGE. **Sinopse dos resultados do censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>. Acesso em: 10 jun. 2013.

IBGE. **PNAD 2011: crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1. Acesso em: 08 mar. 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP, anos diversos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf. Acesso em: 28 set. 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 fev. 2013a.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Glossário de termos, variáveis e indicadores educacionais**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/glossario/glossario.html>. Acesso em: 29 set. 2013b.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Conjuntura da Semana. Junho 2013. Significados, inflexões e perspectivas do Outono Brasileiro**. Com a colaboração do Centro de Pesquisa e Apoio ao Trabalhador (CEPAT) e César Sanson. 02 jul. 2013. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/521558-conjuntura-da-semana-junho-2013-significados-inflexoes-e-perspectivas-do-outono-brasileiro>. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Indicadores Sociais : IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2000**. Curitiba. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/idh_estados.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Indicadores Sociais : Rendimento das famílias dos municípios do Paraná** – Jul. 2010. Curitiba. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/numero_pessoas.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Perfil dos municípios**. Curitiba. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=29. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Juventude - "Olha, eu

estou aqui e quero participar!". *In: Desafios do Desenvolvimento*, 2008, Ano 5, n. 42. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2230:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 29 set. 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicado do IPEA nº 76. **Desemprego e desigualdade no Brasil metropolitano**. Brasília: 10 fev. 2011a. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110210_comunicadoipea76.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicado do IPEA nº 124. **Financiamento da educação: necessidades e possibilidades**. Brasília: 14 dez. 2011b. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/111214_comunicadoipea124.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicado do IPEA nº 142. **Coabitação familiar e formação de novos domicílios nas áreas urbanas brasileiras**. Brasília: 04 abr. 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120404_comunicadoipea142.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPS - AGÊNCIA DE NOTÍCIAS INTER PRESS SERVICE. MARTIN, Megan. **Primavera Árabe, jovens, liberdade e tecnologia**. Califórnia, USA: 19 abr. 2012. Disponível em: <http://ips.org/ipsbrasil.net/nota.php?idnews=8196>. Acesso em: 16 fev. 2013.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *In: Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf.

KLEIN, Lígia R. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. *In: LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Monica R. da; DEITOS, Roberto A.* 1 ed. **PROEJA: educação profissional integrada à EJA** : questões políticas, pedagógicas e epistemológicas. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

KOSIK. Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.144, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2013.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *In: Educ. Soc.*, ano XXI, nº 70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/13.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2013.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; Saviani, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados e HISTEDBR, 2004.

KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em 23 set. 2013.

KUENZER, Acácia Z.; GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional no estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. *In*: SILVA, Monica R. da (org.). **Ensino médio integrado: travessias**. No prelo, 2013.

LIMA, Manolita C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2008.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: **CBE – Conferência Brasileira de Educação**. Trabalho e educação. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 9-23.

MACHADO, Maria M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *In*: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MACHADO, Maria R. de S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. *In*: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MACIEL, Patrícia de S. **Educação tecnológica e pré-sal: necessidades e urgências**. Natal, 2011. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MANACORDA, Mario. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANDEL, Ernest. **O lugar do marxismo na história**. São Paulo: Xamã, 2001.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro III, vol. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. Livro I, vol. I, Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Feuerbach**. A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MASLOW, Abraham H. **A theory of human motivation**. 1943. Posted in August 2000. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

MATTOS, Valéria. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho – alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego**. São Paulo: Xamã, 2011.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 15**, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 1999.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 5**, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11**, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf . Acesso em: 25 out. 2012.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 29 set. 2013.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 3**, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília: 2008.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. D.O.U., Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/resolu%C3%A7%C3%A3o-DIRETRIZES-EDUCACAO-PROFISSIONAL-6_12-ATUAL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Texto preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE, 2010. Texto do relator Francisco A. Cordão, que esteve em discussão entre 2011 e 2012, e foi substituído. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/versaopreliminaraudipublicaciona.PDF>. Acesso em: 28 set. 2013.

MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2010. **Divulgação dos primeiros resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Brasília/DF. Out. 2011. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9332%26Itemid&ei=Hli3UfLaNunf0QGRgoGIBg&usq=AFQjCNHnGDSNjDVSmihRWt0wJFXJq2NSQ&sig2=0iTpxGZ9TQ62ErxrY8sL5Q&bvm=bv.47534661,d.dmQ. Acesso em: 10 jun. 2013.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio: Documento Base**. Brasília, DF: ago. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 02 mai. 2013.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília, DF: Dez. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 02 mai. 2013.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/eixos_tecnologicos.php. Acesso em: 01 fev. 2013.

MELLO, Guiomar N. de. **Os 10 maiores problemas da Educação Básica no Brasil (e suas possíveis soluções)**. Rio de Janeiro: Abril, ago. 2003. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf. Acesso em:

10 jun. 2013.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Curitiba, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de T. Brito. In: Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre: 28 jul 2004. Versão digitalizada disponível em: http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html. Acesso em: 16 fev. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Brasília, 13 out. 2009. Disponível em: portaria971deinstituicao_ensinomedioinovador.pdf. Acesso em 28 set. 2013.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Cursos de qualificação para o turismo. Copa 2014. O turismo brasileiro já entrou em campo**. Brasília. Disponível em: <http://pronateccopa.turismo.gov.br/> e <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/30/pronatec-copa-reabrir-inscricoes-em-novembro>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MTE/DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2009**. Matéria de lançamento do Anuário no Informa CUT de 25 out. 2011. Disponível em: http://www.dieese.org.br/anu/sistemaPublicoEmprego2009/Arquivos/mt_mercadotrab_alho.html

MOURA, Dante H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *In: Revista LABOR*, Fortaleza, CE, n. 7, v. 1, 2012.

MOURA, Dante H. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. *In: SILVA, Monica R. da (org.). Ensino médio integrado: travessias*. No prelo, 2013.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. da. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *In: Anais da 35ª. Reunião Anual da ANPED*. Porto de Galinhas, PE: Out. 2012.

NASCIMENTO, Elaine C.; AMORIM, Mário L. O ensino médio integrado: a ótica dos jovens sobre os desafios e potencialidade de sua formação profissional. *In: SILVA, Monica R. da (org.). Ensino médio integrado: travessias*. No prelo, 2013.

NAZARETH, Helenalda R. S. **Curso básico de estatística**. São Paulo: Ática, 1991.

NERI, MARCELO C. (Coord.) **A Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEUBAUER, Rose (coord.); DAVIS, C.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *In: R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 1133, jan./abr. 2011.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *In: Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 137-151. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>. Acesso em: 22 out. 2012.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. São Paulo: **Anais do VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares** – Tema: Formações Profissional e Política. 26 a 28 ago. 2009. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_VI_Coloquio/Paolo%20Nosella.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.

NOTÍCIASBR. **Dilma aprova Pronatec e deve investir R\$ 24 bi em ensino técnico**. Educação. 27 out. 2011. Disponível em <http://www.noticiasbr.com.br/dilma-aprova-pronatec-e-deve-investir-r-24-bi-em-ensino-tecnico-26574.html>. Acesso em: 03 jul. 2012.

NOVA ESCOLA. **Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Anderson Moço. Março 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>. Acesso em: 27 out. 2012.

OBSERVATÓRIO BRASIL DA IGUALDADE DE GÊNERO. **Homens recebem salários 30% maiores que as mulheres no Brasil**. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/homens-recebem-salarios-30-maiores-que-as-mulheres-no-brasil>. Acesso em: 30 jan. 2013.

OIT. **Global employment trends for youth**: August 2010: special issue on the impact of the global economic crisis on youth. Geneva: ILO, 2010.

OLIVEIRA, Avelino da R. **Marx e a exclusão**. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

PAIS, José M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto, Portugal: Ambar, 2001.

PELLISSARI, Lucas B. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Curitiba, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

POCHMANN, Márcio. **Pochmann: Pobres que trabalham e estudam têm jornada maior que operários do século XIX**. Release de Palestra postado por Fernando César de Oliveira. Curitiba: UFPR, 01 out. 2011.

POCHMANN, Márcio. **Nova classe média? – o trabalho na base da pirâmide**

social brasileira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

POCHMANN, Márcio; CAMPOS, A.; BARBOSA, A.; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie. **Atlas da exclusão social: a exclusão no mundo.** V. 4. São Paulo: Cortez, 2004.

POLITZER, G.; BESSE, G.; CAVEING, M. **Princípios fundamentais de filosofia.** São Paulo: Hemus, s/d.

PORTAL BRASIL. **Retrato das brasileiras.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/secoes/mulher/atuacao-feminina/retrato-das-brasileiras/print>. Acesso em: 30 jan. 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. 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> e <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane M. (org.) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

RFI PORTUGUÊS. **Blogueira baleada por talibãs no Paquistão vai ser tratada na Inglaterra.** 15 out. 2012. Disponível em: <http://www.portuques.rfi.fr/geral/20121015-blogueira-baleada-por-talibas-vai-ser-tratada-na-inglaterra>. Acesso em: 16 fev. 2013.

RIBEIRO, Fabiana; ALMEIDA, Cássia; BATISTA, Henrique C. “Nem nem”: legião que não estuda nem trabalha. Caderno Economia & Negócios. **O Estadão**, 21 out. 2012. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,nem-nemlegiao-que-nao-estuda-nem-trabalha,131598,0.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

RIBEIRO, Rosana; NEDER, Henrique D. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. *In*: **Nova Economia**, Belo Horizonte, n. 19 (3), p. 475-506, set./dez. 2009.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *In*: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 41-58).

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade.** Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35ª. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do

problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Portal Dia a Dia Educação**. Disponível em: www.diaadiaeducacao.gov.br e <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55>

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter** – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Record, 2001.

SILVA, Enid R. A. da; ANDRADE, Carla C. de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. *In*: CASTRO, Jorge A. de; AQUINO, Luseni M. C. de; ANDRADE, Carla C. de. (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

SILVA, Monica R. da. Competências: fluidez e ambigüidades para administrar a formação do trabalhador. *In*: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu - MG. Sociedade, Democracia e Educação. Qual Universidade? 2004, p. 01-17.

SILVA, Monica R. da (org.). **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SILVA, Monica R. da; COLONTÔNIO, Eloíse M. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do ensino médio integrado. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

SIMÕES, Carlos A. Políticas públicas do ensino médio: realidade e desafios. *In*: FERREIRA, Cristina A. et. al. (orgs.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

SOARES, Alexandre B. Juventudes e o mundo do trabalho: confinamento e a busca por pontes possíveis. Dossiê: classes sociais e transformações no mundo do trabalho. *In*: **Mediações**, Londrina, v. 16, n.1, jan./jun. 2011, p. 222-238.

SOUSA JÚNIOR, Justino. Omnilateralidade. Omnilateralidade & politécnica. *In*: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 11 mar. 2013.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. *In*: **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

SPOSITO, Marília P. **Estado do conhecimento: juventude e educação**. 2000. Disponível em: http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/juventude_escolarizacao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

SPOSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *In*: **Rev. Bras. Educ.**, n. 24, Set./Out./Nov./Dez. 2003.

STEIMBACH, Allan A. **Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado**. Curitiba, PR., 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

TARGINO, Rafael; SMOSINSKI, Suellen. Estudante de 13 anos de SC cria página no Facebook para relatar problemas da escola. **UOL Educação**, São Paulo, 27 ago. 2012. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/27/estudante-de-13-anos-de-sc-cria-pagina-no-facebook-para-relatar-problemas-da-escola.htm>. Acesso em: 16 fev. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2011 : Quarto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pelas Educação**. São Paulo: 2012. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

TOGNI, Ana C.; SOARES, Marie J. S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. *In: Revista Iberoamericana de Educación*, n. 44 (2007), p. 61-76.

TOMÁS, Maria C.; OLIVEIRA, Ana M. H. C. de; RIOS-NETO, Eduardo L. G. Adiantamento do ingresso no mercado de trabalho sob o enfoque demográfico: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras. **Rev. bras. estud. popul.**, jun. 2008, vol. 25, n. 1, p. 91-107.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros – o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

URBANETZ, Sandra T. **A constituição do docente para a educação profissional**. Curitiba, PR., 2011. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

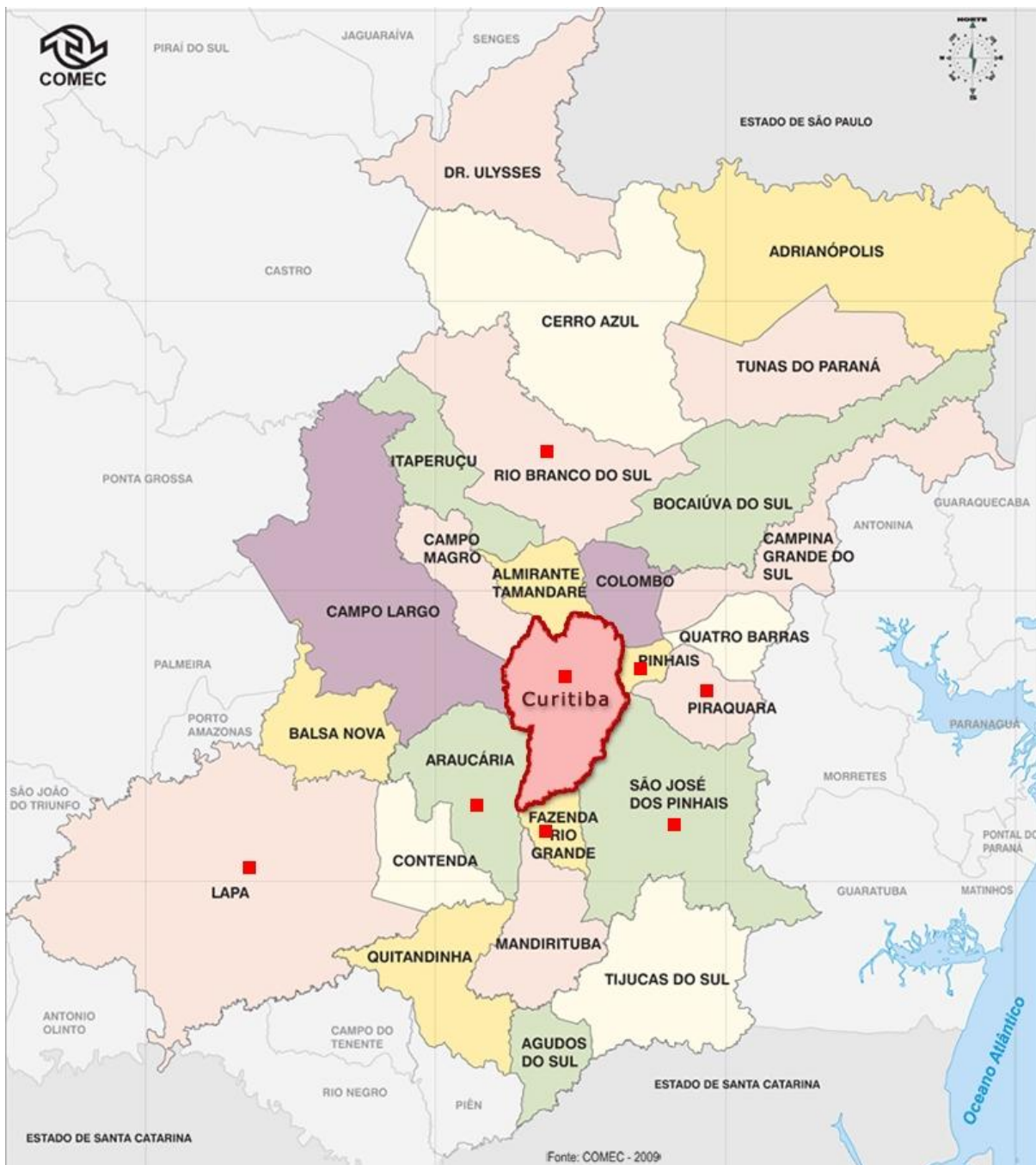
WASELFISZ, Júlio J. **Mapa da violência no Brasil 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

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

ZIBAS, Dagmar M. L. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. *In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria S. S. (org.). O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

APÊNDICE 1

MAPA DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA



Nota: Os estabelecimentos pesquisados estão localizados nos municípios com marcação em vermelho.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS NA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Pesquisa	
Juventude, escola e trabalho	
1. Nome:	2. Idade:
3. Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	4. Cor: branca (...) parda(...) preta(...) amarela(...) indígena(...)
5. Série/Ano:	
6. Qual a renda mensal de sua família? (Considerando todos os que trabalham, aposentados ou pensionistas)	
a) <input type="checkbox"/>	Até R\$ 688,50
b) <input type="checkbox"/>	De R\$ 688,50 a R\$ 2.065,50
c) <input type="checkbox"/>	De R\$ 2.065,50 a 3.442,50
d) <input type="checkbox"/>	Mais de 5 salários mínimos
7. Por que você vem para a escola? (Pode marcar mais de um motivo)	
a) <input type="checkbox"/>	A família obriga
b) <input type="checkbox"/>	Gosta de estudar
c) <input type="checkbox"/>	Para não ficar em casa
d) <input type="checkbox"/>	Para conseguir um emprego
e) <input type="checkbox"/>	Formação Profissional
f) <input type="checkbox"/>	Estar com amigos e amigas
g) <input type="checkbox"/>	Prestar vestibular/prosseguir nos estudos
h) <input type="checkbox"/>	Conseguir um estágio
8. O que motiva você a não desistir de estudar? (Pode marcar mais de um motivo)	
a) <input type="checkbox"/>	Convivência com os professores
b) <input type="checkbox"/>	Facilidade em aprender
c) <input type="checkbox"/>	As matérias são interessantes
d) <input type="checkbox"/>	A merenda escolar
e) <input type="checkbox"/>	A Escola é de fácil acesso
f) <input type="checkbox"/>	A convivência com os colegas
g) <input type="checkbox"/>	O espaço físico e demais condições da escola
h) <input type="checkbox"/>	Concluir seus estudos
9. Descreva com as suas palavras: Quais são as coisas de que você mais gosta na escola?	
10. E, quais são as coisas de que você menos gosta na escola?	

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS NA PESQUISA QUALITATIVA

13. Por que você se matriculou/especializou neste curso/fórmula?

14. Pelo que ouve nas conversas com amigos, com os professores ou pela experiência em ano, você acha que há alguma diferença do seu curso em relação ao ensino médio regular?
 Não. Sim. Explique:

15. Das disciplinas/matrizes já cursadas ou que você está cursando, qual ou quais:
 Por quê?
 Disciplina:
 Não se interessa ou se interessou
 Matriz se interessa ou se interessou

16. Você acha que o curso/fórmula que você escolheu tem alguma vantagem para a situação de trabalho atual ou que venha a ter no futuro? Não Sim
 Explique a resposta:

17. Você já passou pela experiência, ou conhece alguém nessa situação, que perdeu alguma oportunidade de emprego por não ter o ensino médio, ou um curso/fórmula específico?
 Não. Sim. Explique sua resposta:

18. Assinale as situações que você acha que podem melhorar com o curso que você está fazendo hoje:
 conseguir um emprego. ser um cidadão melhor.
 ser um profissional melhor. entender melhor a realidade.
 ser respeitado como cidadão. não ser explorado como trabalhador.
 melhorar as condições de emprego atual ou mudar de emprego.
 outro:

19. Desde o início do ensino médio, muitos dos seus colegas de turma decidiram de estudar ou abandonaram o curso? Você saberia dizer por quê?

Universidade Federal do Paraná
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
 PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
 Alunos pesquisados: Manoel Luiz Romagnolo
 Prof. Francis Otonari de Souza, Mariana Kubacki da Silva

Justificativa: Esta é uma pesquisa para fins acadêmicos e em nome das instituições brasileiras. Desde já agradecemos sua colaboração e ao mesmo tempo nos reservamos o direito de utilizar os dados informados de forma ética e segura, mantendo o sigilo sobre sua identidade que, por este motivo, não precisa ser anexada.

PERFIL DO ALUNO

1. Modalidade do curso:
 Ensino Médio Integrado.
 PROEJA

2. Nome do curso e série:
 Curso técnico em: _____
 Série: _____

3. Sexo: masculino feminino

4. Idade: _____

5. Estado civil: _____

6. Tem filhos? Sim. Não. Quantos? _____

7. Configuração domiciliar:
 Mora com os pais.
 Mora com parentes ou amigos. Mora com esposa e/ou filhos.
 Outra condição: _____
 Ao todo, quantas pessoas moram na mesma casa? _____

8. Até que nível e escolar seu pai/mãe/ou outro curso e qual é ou era (se falecido ou aposentado) sua ocupação principal?
 Relação de parentesco: Pai/mãe/responsável Qual é ou era sua ocupação/profissão?
 Pai/responsável Mãe/responsável
 Cônjuge

SITUAÇÃO QUANTO AO ESTUDO

9. Em que tipo de escola você fez o ensino fundamental?
 Escola pública Escola particular
 Observações: _____

10. Antes de entrar no ensino médio, você ficou algum tempo sem estudar?
 Não. Sim. Quanto tempo? _____
 Qual o principal motivo? _____

11. Você já reprovou em alguma série do ensino médio? Não. Sim. Por quê?
 Alunos ou faltas. Dificuldade de aprender. Não gosto muito de estudar.
 Outro: _____

12. Por que você estuda à noite?

26. Já trabalhou fora, quando tinha por mês com o seu trabalho/trabalhos, em média?

Não trabalhou fora
 De 1 a 2 salários (R\$545,01 - R\$1.090,00)
 De 2 a 3 salários (R\$1.090,01 - R\$1.635,00)
 De 3 a 5 salários (R\$ 1.635,01 - R\$2.725,00)
 De 5 a 10 salários (R\$2.725,01 - R\$5.450,00)
 Acima de 10 salários (R\$5.450,00)

27. Qual o destino principal do seu salário/venda?

Me sustentar.
 Me sustentar e ajudar a sustentar a minha família.
 É a única modo/salário da minha família.
 Compar coisas do meu interesse, porque o sustento meus pais/resposta também.
 Outro: _____

28. Fez algum curso ou treinamento para o trabalho que exerce atualmente? Não. Sim.
 Que tipo de cursos ou treinamentos? _____

29. O que o curso/training que você está fazendo significa para a sua vida profissional?

30. Das 10 opções abaixo, assinale apenas as 3 que melhor representam o sentido do trabalho na sua vida hoje:

<input type="checkbox"/> Automação.	<input type="checkbox"/> Oração.
<input type="checkbox"/> Desempenho profissional.	<input type="checkbox"/> Qualidade de vida.
<input type="checkbox"/> Exploração.	<input type="checkbox"/> Renda.
<input type="checkbox"/> Independência.	<input type="checkbox"/> Segurança quanto ao futuro.
<input type="checkbox"/> Necessidade.	<input type="checkbox"/> Ser respeitado pelas pessoas.

31. Quais são seus planos para os próximos anos quando ao trabalho? (escreva em detalhes)

32. Espaço reservado para você escrever livremente sobre algo que julga importante em relação às condições de estudo e trabalho na sociedade atual:

20. Se você estivesse para começar o ensino médio hoje, o que faria?

Me matricular nesse mesmo curso.
 Faria outro curso técnico. Qual? _____
 Faria o ensino médio regular.
 Qualquer que seja sua resposta, explique: _____

21. Quais são seus planos para os próximos anos quando aos estudos? (escreva em detalhes)

SITUAÇÃO QUANTO AO TRABALHO

22. Como se classificava a sua situação de trabalho no início do curso/Montou?

Não se dedicava aos estudos.
 Trabalhava em casa, sendo responsável ou ajudando nos afazeres domésticos.
 Já tinha trabalhado, mas estava desempregado.
 Estava procurando a primeira oportunidade de emprego.
 Estava empregado com carteira assinada. Ocupação: _____
 Estava empregado sem carteira assinada. Ocupação: _____
 Era estagiário(a) com bolsa (remuneração). Tipo de atividade/serviço: _____
 Trabalhava como autônomo(a) ou por conta própria. Ocupação: _____
 Outra atividade: _____

Se trabalhasse fora, quais horas trabalharia por semana? _____

23. Como se classificava a sua situação de trabalho hoje?

Não se dedica aos estudos.
 Trabalha em casa, sendo responsável ou ajudando nos afazeres domésticos.
 Trabalhava, mas está desempregado.
 Está procurando a primeira oportunidade de emprego.
 Está empregado com carteira assinada. Ocupação: _____
 Está empregado sem carteira assinada. Ocupação: _____
 É estagiário(a) com bolsa (remuneração). Tipo de atividade/serviço: _____
 Trabalha como autônomo(a) ou por conta própria. Ocupação: _____
 Outra atividade: _____

Se trabalhasse fora, quais horas trabalharia por semana? _____

24. Já trabalhou ou já trabalhou fora, com que idade começou a trabalhar?
 Qual era a sua ocupação naquela época? _____

25. Como é a distribuição do horário no seu dia de semana normal?

	MANHÃ	TARDE	NOITE
Que horas sai de casa para ir trabalhar (se trabalhasse fora)?			
Que horas começa a trabalhar (se trabalhasse fora)?			
Que horas termina o seu dia de trabalho (se trabalhasse fora)?			
Que horas sai de casa ou do trabalho para ir para a escola?			
Que horas chega em casa depois de escola?			

APÊNDICE 4

ROTEIRO UTILIZADO NA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA FOCALIZADA

Questões gerais:

1. Alguém está envolvido com alguma outra atividade (esportiva, cultural, religiosa) fora do trabalho e da escola. O curso contribui de alguma forma para isso?
2. Como ou onde você se vê daqui a 5 anos (trabalho, estudo, condição familiar etc.)?
3. De que forma o ensino médio ou curso técnico pode estar contribuindo para esse seu projeto?

Questões relacionadas ao trabalho:

1. Se trabalha, qual sua atividade? Ela teve alguma influência no fato de estar estudando e fazendo esse curso? Ou, pelo contrário, o fator de estar fazendo este curso influenciou no seu trabalho?
2. Se trabalha, que aprendizado da escola você acha que está sendo mais útil no trabalho? Por quê?
3. O fato de estudar e trabalhar é complicado ou você acha que dá para levar numa boa... ou que isso também traz vantagens?
4. As empresas tratam de forma diferente os trabalhadores que fazem ou fizeram o curso técnico dos demais? Você conhece algum caso?

Questões relacionadas à escola:

1. Por que estuda à noite?
 2. O que você acha que precisaria ser melhorado para que o ensino médio ou o curso específico fosse mais interessante?
 3. Você tem que fazer TCC ou estágio para conseguir a certificação técnica? Isso contribui para a sua formação/aprendizado?
 4. Você consegue relacionar os fatos da vida e do trabalho com os conteúdos das disciplinas ou isso está muito distante?
 5. Você acha que o curso contribuiu de alguma forma para a compreensão que você tem do trabalho, da sociedade, do mundo?
 6. Alguém disse que o fato de ter mais disciplinas técnicas no EMI é vantajoso, mas alguém também reclamou da falta de disciplinas gerais, que preparam para o vestibular. O que vocês acham?
 7. Vocês tiveram alguma experiência de disciplinas sem professor? Isso acontece com frequência ou não?
 8. Vocês conhecem alguém que fez curso técnico e já se formou? O que faz e como está essa pessoa profissionalmente?
 9. Vocês conhecem alguém que abandonou o curso e a escola? O que faz e como está essa pessoa profissionalmente?
 10. Vocês acham que as disciplinas técnicas são mais ou menos importantes que as disciplinas gerais? Explique:
 11. Vocês conseguem relacionar os conteúdos de matemática ou português, por exemplo, com a disciplina de contabilidade, recursos humanos ou logística?
 12. Vocês acham que o curso que vocês fazem prepara só para essa área ou para o trabalho em geral na sociedade? [se houver possibilidade, verificar se estaria preparando para atuar em empresas públicas ou particulares, no trabalho autônomo, no trabalho cooperativo, no trabalho voluntário, no trabalho solidário etc.]?
 13. O fato de ter uma disciplina de Direito (da grade técnica), por exemplo, que vantagens traz para a formação geral? E a disciplina de História (da grade comum), que vantagem tem para a formação técnica?
-